



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

CRECER

*Introducción al Estudio
de las Actitudes*

DIVERSITAS

*Educación, Equidad
y Género*

ISSN 1665 - 0816



Precio al Público \$25.00
Año 3 No.13
Septiembre-Octubre 2002

email: revist@paedagogium.com

www.paedagogium.com

DIRECTORIO CIAP

DIRECTOR GENERAL
Benito Guillén Niemeyer
Directora de Investigación
Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

DIRECTOR GENERAL/EDITOR
Benito Guillén Niemeyer
COORDINACIÓN EDITORIAL
Karla García Castillo
Sandra Segovia Gamboa
Miriam Carrillo López
COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA
Marco Antonio Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

Pilar Martínez Hernández
Libertad Menéndez Menéndez
Julieta Jiménez Cruz
Enrique Moreno y de los Arcos
Teresita Durán Ramos
Josefina Rubí Piña

DISEÑO Y FORMACIÓN WWI

gioser@gioser.com
PORTADA: KATIA OLALDE

PAEDAGOGIUM

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo
Es una publicación bimestral del
Centro de Investigación y Asesoría
Pedagógica, S.C.
Sabino No. 75 Int. 3, Col. Isidro Pabelo
C.P. 14030, Delegación Tlalpan, México D.F.
Tel (01 55) 55 28 60 10
Tel/Fax (01 55) 55 28 55 13
e-mail: revist@paedagogium.com
Certificado de Licitud de Título 11322.
Certificado de Licitud de Contenido 7925.
Otorgado por la Comisión Calificadora de
Publicaciones y Revistas Ilustradas.
Número de reserva al título en la
Dirección de Derechos de Autor:
04-2001-053111335300-102
El contenido de la publicación y de los
artículos son responsabilidad exclusiva de
los anunciantes y de los colaboradores,
además, además que no refleja
necesariamente el punto de vista de
PAEDAGOGIUM.

PREPrensa e impresión

Editorial Progreso, S.A. de C.V.
Sabino 275, Col. Santa María la Ribera
C.P. 06400, México D.F.
Tiraje: 5,000 ejemplares

DISTRIBUCIÓN

Publicaciones CITEM
Av. Del Cristo 101, Col. Xocoyohualco,
C.P. 54080, Tlanepantla, Estado de México
Tel (01 55) 52 38 02 44

Se permite la reproducción total o parcial de los
artículos citando la fuente.

Nos interesa mucho conocer sus comentarios y
sugerencias con respecto a la revista y su contenido, así
como sugerencias sobre temas a desarrollar, por favor
diríjase al e-mail: revist@paedagogium.com

Si le interesa publicar un artículo o anunciarse en
PAEDAGOGIUM contáctenos por favor al:

Tel: (01) 5528.6010
Tel/Fax: (01) 5528.5313

e-mail: revist@paedagogium.com

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO
Septiembre-Octubre 2002

ÍNDICE NÚMERO 13

NUESTROS COLABORADORES

PAIDEIA

BENITO GUILLÉN NIEMEYER 4
*Notas sobre metodología
del diseño curricular 2a. de tres partes*

CRECER

TERESITA DURÁN RAMOS 8
*Introducción al estudio de
las actitudes*

ENSEÑAR Y APRENDER EN EL SIGLO XXI

DAVID RENÉ THIERRY GARCÍA 11
*La gestión pedagógica en
las organizaciones educativas*

DIVERSITAS

CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM 16
*Nuevos paradigmas en
la educación*

RAMIRO RAMÍREZ NECOECHEA

J. MANUEL BERRUECOS VILLALOBOS 22
*CONEVET, primer organismo de
acreditación reconocido por el COPAES*

GRACIELA HIERRO

Educación, equidad y género 24

MARVEYA VILLALOBOS TORRES

*Contra la instrumentalización
de la educación superior en México* 27

OBLECTATIO

LOS JÓVENES TIENEN LA PALABRA

PERLA GUADALUPE ANDRADE PÉREZ 34
La pedagogía en la diversidad

MÁS VALE LIBRO EN MANO QUE CD FALLANDO

TERESITA DURÁN RAMOS

Fundamentos de la investigación social 38

TERESITA DURÁN RAMOS

Ética como amor propio 39

CINE

RENATO HUARTE CUÉLLAR

*Un paseo por "la lengua de las
mariposas"* 40

REFLEXIONES

MA. PALOMA HERNÁNDEZ OLIVA

Una educación para la democracia 41



EDITORIAL

En Agosto pasado, casi un mes antes del 2º Informe de Gobierno del Presidente Fox, se nos presentan varias noticias, que de primera instancia suenan importantes en el terreno educativo:

a) La creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, sin duda una institución necesaria para orientar la adecuada marcha de nuestro sistema educativo, todos quienes nos ocupamos y preocupamos por los niveles de educación en nuestro país saludamos con júbilo esta iniciativa (finalmente) del Gobierno Federal, en esta revista hemos presentado varios artículos sobre el tema. Pero, como siempre vienen los pero, se presentan serias interrogantes sobre la objetividad de las evaluaciones, sobre el libre acceso a la información que generen esas evaluaciones y sobre todo de la imparcialidad de sus tareas, ya que la relación con la estructura de Gobierno, por lo menos, despierta sospechas, ¿qué impidió al legislativo para ser ese poder quien promoviera la creación de un Instituto que por lo menos en el sentido de su independencia no fuera sospechoso? Por otra parte si esta revista está en sus manos antes del 17 de septiembre todavía puede ser propuesto como Director General de este Instituto, pero si ya no es tiempo, pero lee estas líneas antes del día 26 de septiembre entonces todavía puede ser propuesto como miembro del Consejo Técnico, en efecto, la convocatoria para encontrar al Director General y los miembros del Consejo Técnico se encuentra en la página web de la SEP, esto suena interesante y ojalá sea un proceso claro y transparente y no sea que se convierta en otra de las pifias de nuestra flamante Secretaría de Educación, ya que todo mundo le había puesto nombre y apellido a la Dirección del Instituto, incluso desde antes de la expedición del Decreto de creación, por cierto ello implicaba la pérdida de un valioso investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

b) El anuncio de la creación del Instituto se hace en el contexto de la firma del llamado Compromiso Social por la Calidad de la Educación, el patente descalabro del Programa Nacional de Educación, la falta de claridad en las líneas y acciones del Gobierno Federal obliga a la firma de este Compromiso, todavía no sabemos a ciencia cierta, qué intenciones y resultados se esperan con esto, la alarma surge por que los vientos soplan hacia la derecha incluso en la dirección moral del SNTE, este Compromiso merece un tratamiento especial, en un número próximo de nuestra revista dedicaremos un espacio a ello.

c) Por si lo anterior fuera poco, se nos presenta la relación de los textos que formarán parte de las bibliotecas de las aproximadamente 750,000 aulas del país, tremenda reacción causó la publicación de esa lista, sin duda, autores y obras de relevancia nacional e internacional quedaron fuera, al momento de escribir estas líneas no tenemos noticia de que vaya a enmendarse o adicionarse nada. Desde luego que el subsecretario responsable nos informa que la decisión obedeció a criterios presupuestales, nadie lo duda, algunas editoriales están de fiesta. Mientras lo académico se mantiene en su lugar detrás de los intereses económicos.

Dejando de lado las noticias, este número de la revista aborda diversas temáticas y nos parece bastante interesante y rico en contenido, como se notará trabajamos en una nueva idea de diseño, nos gustaría conocer sus impresiones, esperamos sus correos.

Aprovechando recordamos que ya está disponible el ejemplar que contiene los doce primeros números de la revista empastados y con un índice analítico por número, autor y título, en verdad vale la pena adquirirlo, nos parece un documento de relevancia para quienes estamos interesados por estos temas. Nos leemos en el número 14.■

NOTAS SOBRE METODOLOGÍA DEL DISEÑO CURRICULAR

2ª de tres partes

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA Y PROFESOR
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
bguillen@paedagogium.com

Tal como se había prometido, después del número especial sobre la formación del pedagogo, ahora trataré de dar continuidad al tema que inicié en el número 11 de esta revista sobre la metodología del diseño curricular.

Como se recordará en la entrega anterior se establecieron las bases de esta propuesta metodológica y ahí señalé que *grosso modo* los aspectos sobre los cuales se sustenta la propuesta y que hemos denominado ejes: son los siguientes:

“Un diagnóstico de las condiciones del entorno institucional y social en que se ubica la propuesta de plan de estudios.

La definición del área o áreas disciplinarias que comprende el plan, lo que permite caracterizar la profesión de que se trata. La ubicación de la misión y filosofía educativa, así como la visión de mediano y largo plazo que sustenta la institución. Con lo cual la propuesta curricular adopta la personalidad institucional y asume los compromisos sociales, éticos y educativos que propone su modelo educativo. Atender de manera significativa a la naturaleza, necesidades y expectativas de los sujetos que se definen como potencialmente usuarios del plan de estudios. Sin duda, un elemento importante y con frecuencia descuidado, son las peculiaridades de los sujetos que serán impactados por la propuesta curricular, el programa educativo sólo tiene sentido en la medida que responde a sus usuarios de otra manera se deshumaniza y adquiere un significado de cuidado de los aspectos estructurales y de eficiencia.”¹

Para ello presentamos una estrategia para llevar a cabo el proceso de planeación, el guión o esquema que propusimos es el siguiente:

1. Fundamentación o Justificación.
 - 1.1 Contexto Histórico Social.
 - 1.2 Contexto Económico.
 - 1.3 Conceptualización de la Profesión.
 - 1.4 Caracterización de los Usuarios.
2. Bases Pedagógicas.
 - 2.1. Modelo Educativo.
 - 2.2. Estrategias Didácticas.
 - 2.3. Recursos e Infraestructura Académica.
3. Perfil de Ingreso.
 - 3.1 Conocimientos y Aptitudes Requeridas.
 - 3.2 Antecedentes Académicos.
 - 3.3 Requerimientos Académico Administrativos
4. Perfil de Egreso.
 - 4.1 Conocimientos.
 - 4.2 Habilidades.
 - 4.3 Actitudes.
 - 4.4 Condiciones para la obtención del Certificado, Título o Grado.
5. Objetivos o Propósitos.
 - 5.1 Generales.
 - 5.2 Áreas curriculares.

¹ GUILLÉN NIEMEYER, Benito “Notas sobre metodología del diseño curricular”. en *Revista Paedagogium* Año 2, No. 11, Mayo–Junio, 2002. p. 16

6. Estructura Curricular.
 - 6.1 Unidades Educativas.
 - 6.2 Organización Académica.
 - 6.3 Mapas Curriculares.
 - 6.4 Integración Vertical y Horizontal.
 - 6.5 Coherencia Lógica y Pedagógica.
7. Plan de Estudios.
 - 7.1 Identificación.
 - 7.2 Ciclos Escolares.
 - 7.3 Créditos.
8. Programas de las Unidades Educativas.
 - 8.1 Identificación.
 - 8.2 Objetivos o Propósitos.
 - 8.3 Contenidos.
 - 8.4 Experiencias de Aprendizaje.
 - 8.5 Recursos Didácticos.
 - 8.6 Evaluación.
9. Evaluación Curricular.
 - 9.1 Evaluación Formal.
 - 9.2 Evaluación de Procesos.
 - 9.3 Evaluación de Resultados.
 - 9.4 Seguimiento de Egresados.

Vale la pena reiterar nuevamente que este es sólo un esquema que permite una explicación más sencilla del proceso, ya que este "no es lineal, por el contrario es un proceso dinámico, que retorna y perfecciona las acciones realizadas, que cuestiona permanentemente lo ejecutado, que como proceso dialógico se retroalimenta continuamente de la participación de quienes en ello intervienen."²

Así pues, una vez recordadas estas cuestiones generales, revisaremos el esquema siguiendo el orden en que ha sido presentado arriba.

1. FUNDAMENTACIÓN O JUSTIFICACIÓN.

Esta fase se refiere a la que permite dar sustento a la propuesta de plan de estudios, desde luego que se basa en una fase previa de diagnóstico. En el terreno de planeación en general y de la curricular en particular, la fase de elaboración del diagnóstico suele constituirse en una actividad extremadamente compleja y costosa, por la inversión de tiempo y recursos que reclaman los estudios de gabinete e investigaciones de campo para la realización de estos diagnósticos. Radicalizando el punto, podemos decir que se invierte tanto tiempo en el diagnóstico como cuando se concluye, la realidad diagnosticada ya ha cambiado, de tal manera que es distinta de cuando se a cual iniciamos el estudio; en términos médicos, al concluir el diagnóstico el paciente ya sanó o murió.

De ahí que en este modelo, el diagnóstico sea un elemento de relevancia pero que sirve sólo para tomar piso y proyectar el escenario al que queremos arribar. Desde luego que nadie, absolutamente nadie, puede establecer un plan de desarrollo sobre aquello que desconoce, por ello el diagnóstico es un proceso indispensable en la planeación curricular.

El diagnóstico para estos propósitos adquiere distintos matices según la finalidad de la planeación curricular, es decir, desarrollar una propuesta profesional a partir de una necesidad sentida, ofrecer una opción profesional ya establecida (Vg.: medicina, psicología, administración) en una región o institución que no la ofrece, o bien actualizar un plan ya existente.

Según el propósito, el diagnóstico adquiere peculiaridades, sin embargo, es posible identificar los aspectos y variables que es necesario considerar en los distintos casos. De acuerdo con estos resultados es posible establecer los aspectos particulares de la justificación.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL.

Todo programa académico se ubica en un espacio y tiempo determinado, es producto de las condiciones en las que se desarrollará y del devenir del grupo social que le da origen. Toda propuesta profesional identifica, atiende y ofrece solución a necesidades sociales que presenta el contexto en que se ubica; el asunto es que el tiempo de respuesta de los sistemas educativos impide atacar eficientemente las necesidades presentes, el proceso educativo referido a la formación profesional debe atender al conjunto de necesidades futuras, aquellas que tendrá la sociedad en el mediano y largo plazo.

El análisis y planteamiento del contexto histórico social, adquiere relevancia no sólo por el conocimiento de los antecedentes y situación actual de entorno social, su verdadera relevancia la adquiere en la reflexión prospectiva y el diseño de escenarios hacia los cuales se encamina la formación profesional como una verdadera estrategia para la construcción de la sociedad deseada, es decir, la atención a las necesidades que impiden el logro de las aspiraciones sociales.

1.2 CONTEXTO ECONÓMICO.

El quehacer profesional se encuentra inmerso en un referente económico, tanto social como individual, se enmarca en las condiciones de desarrollo económico en que se desenvuelve la actividad profesional y responde a necesidades del aparato productivo, tanto en el nivel público como privado. Como ya se mencionó, el análisis del contexto económico adquiere relevancia no en su situación presente, su importancia es en el análisis prospectivo que permite diseñar el nivel y tipo de desarrollo económico al que aspiramos como sociedad y como colectividad específica en que se enmarca el plan de estudios.

Sostengo, en este nivel de planeación, que el diseño de planes y programas de estudio, debe atender a los factores macro sociales y económicos, pero también a los elementos regionales y locales, a los de grupos y a los individuales, los niveles de

2 *Ibidem* p.17

desarrollo deben buscar la armonía que permita atender las distintas necesidades de los distintos niveles o actores sociales, siempre con una visión prospectiva ya que reiteramos la planeación educativa es la reflexión sobre el futuro, es la manifestación de estrategias para lograr los ideales y sueños sociales.

La planeación amarrada al presente y sus tendencias, desconoce la riqueza de cambio que ofrece la educación y niega la posibilidad de enmendar con pertinencia y relativa velocidad los errores sociales y económicos que nos presenta todo diagnóstico situacional.

De lo anterior concluimos que no sólo se educa para el presente, se debe educar para el futuro, con la mira puesta en lo que se desea alcanzar como individuos y como sociedad, rescatando lo que tiene de valioso nuestra historia personal y social, analizando nuestros aciertos y errores del presente, para vislumbrar un futuro promisorio y de evolución integral permanente.

1.3 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN.

Cuál es la concepción de la profesión, cómo se entiende conceptual y profesionalmente por esta actividad, estas son las cuestiones básicas a responder. Tratándose de profesiones tradicionales como Derecho, Medicina, etc. Pareciera no haber dificultades de concepto, sin embargo, si recordamos los ejes planteados en nuestra propuesta veremos que un factor fundamental es el contexto y características institucionales, lo cual hace obligada la reflexión sobre la definición de la profesión a la luz del ideario de la institución que la sustenta. Concretamente se señala qué distingue este médico egresado de la institución X del médico egresado de cualquier otra institución de educación superior. Pretender que todos los egresados de todas las instituciones en una rama profesional determinada deben ser iguales es además de una falacia un engaño, desde luego que debemos atender a características mínimas y básicas que debe poseer todo egresado de una profesión determinada, eso es uno de los ejes antes manifestados cuando nos referimos al ámbito o áreas de la disciplina.

En el caso de propuestas de actividades profesionales emergentes, por ejemplo la Mecatrónica, mayor relevancia e importancia de la definición de la profesión ya que ello permite entender cuál es el campo o áreas de conocimiento que implica esta actividad, así como la definición de las operaciones profesionales que se espera realice el egresado, así como el tipo de necesidades que atiende y que se pretende solucione el plan de estudios.

Desde luego que la revisión histórica del devenir de la profesión, sus distintas etapas de desarrollo y las distintas concepciones que sobre ella se han dado, así como los diversos enfoques o posibilidades de especialidad o concentración son motivo de análisis en este apartado y dada esa complejidad es necesario precisar cuáles son las definiciones que se adoptan en la propuesta en cuestión y las razones que llevan a esas decisiones.

1.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS USUARIOS.

No es posible, en mi óptica, desarrollar un plan de estudios sin atender a las características, necesidades e intereses de los posibles usuarios del plan y programas de estudios; un error frecuente en la planeación curricular es una excesiva atención a los factores externos, economía, desarrollo, aparato productivo y demás, y una escasa o nula atención a las condiciones y necesidades de los alumnos que serán sometidos a esa propuesta.

La educación se ha visto tradicionalmente como un factor fundamental de promoción social para los individuos, sin embargo, señala Rossana Rosanda: "bajo el disfraz de una educación igual que, siendo aplicada de la misma manera a los desiguales, lleva evidentemente a un resultado desigual."³ Es decir, finalmente el sistema educativo no llega a todos de la misma manera, de ahí que encontremos altas tasas de abandono escolar y bajas tasas de eficiencia terminal del sistema; sin embargo, se reconoce plenamente la importante función que la educación juega para el desarrollo del país y para el desarrollo del individuo.

El plan de estudios debe responder a las distintas necesidades que presentan los usuarios del mismo, de desarrollo, de pertenencia, de superación, etc. Toda propuesta educativa debe considerar que sus usuarios son sujetos concretos con expectativas e ilusiones y que el sistema tiene la obligación de conocer y atender esas esperanzas, para contribuir en la creación del conjunto de habilidades intelectuales y repertorios conceptuales que les permita el logro de metas particulares y la plena realización individual y social, caso contrario cualquier propuesta educativa no pasa de ser un paliativo y un engaño para los alumnos. La satisfacción y, paradójicamente, la atención de las necesidades sociales sólo puede hacerse por individuos felices, plenos, realizados.

2. BASES PEDAGÓGICAS.

Denomino Bases Pedagógicas al planteamiento de aspectos que guardan relación con la concepción y operación del plan de estudios, así como los principios en que se sustenta la operación del programa académico. Nuevamente es necesario destacar que estas bases se sustentan en los ejes que mencionamos anteriormente, en las concepciones que la institución mantiene, así como en los avances científicos de la pedagogía.

2.1 MODELO EDUCATIVO.

El modelo educativo expresa la concepción que se tiene sobre la educación, sus implicaciones filosóficas y sociales. El concepto de aprendizaje, enseñanza y la estrategia metodológica que les une. Explicita el ideario, la misión y propósitos, así como la visión de mediano y largo plazo que sustenta la institución.

El modelo en esencia es la concreción de los ideales educativos y de las metas que se plantea con la impartición del plan de estudios, incorpora la filosofía institucional y los principios teóricos que se han asumido respecto a los actores del proceso y los procesos que se derivan de la acción educativa.

3 ROSANDA, Rossana. *El Manifiesto*. México, Era, 1973. p.128

El modelo incorpora, desde luego los compromisos sociales y éticos que se asumen con el curriculum, la vinculación con los distintos sectores sociales y con el proceso económico, así como con el proceso de desarrollo personal de los destinatarios y diversos actores involucrados en el plan de estudios.

2.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Los procedimientos para hacer operativo los ideales expresados en el modelo educativo se reflejan en las estrategias didácticas, la organización del plan, es decir, si el curriculum se organiza en ciclos anuales, semestrales, cuatrimestrales; si las unidades de aprendizaje se organizan en asignaturas, módulos o cualquier otra forma; las cargas horarias, duración de las unidades de aprendizaje. La argumentación que sustenta esta forma de organización debe ser correspondiente y pertinente con el modelo educativo, la congruencia entre el modelo y las estrategias además de consistencia le brinda a la propuesta posibilidades de logro.

Pero no sólo la organización se explicita en este rubro, se establecen también las principales estrategias de enseñanza-aprendizaje, tales como el empleo del estudio de casos, la investigación, las clases y demás, a fin de garantizar que el quehacer educativo responda a las características del modelo planteado. El diseño de los escenarios educativos y de experiencias educativas se sustenta en las estrategias que se han establecido como deseables para la operación del plan.

2.3 RECURSOS E INFRAESTRUCTURA ACADÉMICA.

Desde luego que la operación requiere y tiene límites en cuanto a recursos e infraestructura necesaria para la operación del plan, en este apartado se señalan los recursos deseables, los imprescindibles y el momento de su requerimiento. Recursos humanos, materiales e infraestructura en talleres y laboratorios pueden determinar el éxito de un programa académico, la realización de prácticas dentro y fuera de la institución reclama recursos y planeación, de ahí que su expresión sea factor imprescindible como elemento pedagógico.

La planeación de una propuesta en el área técnica, es distinta de una propuesta en el área humanística en cuanto a la infraestructura y recursos, en una y otra opción se requieren de estos recursos que se constituyen en elementos imprescindibles para desarrollar el plan de estudios.

Hasta aquí se han presentado los aspectos de fundamentación y expresión de posturas para la realización del plan de estudios, en la próxima entrega abordaremos lo que propiamente constituye el plan de estudios, en tanto, agradeceré el intercambio de experiencias que pueda derivarse de estas líneas. ■



INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

TERESITA DURÁN RAMOS

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PROFESORA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
tduran@paedagogium.com

IMPORTANCIA

Es necesario reconocer que las acciones educativas en general y las referidas al campo escolar en particular, deben tener alcances mayores que los observados hasta ahora, en lo que a desarrollo de habilidades intelectuales, actitudes y valores se refiere. En lo relativo a la educación formal, por ejemplo, es prioritario subrayar que nunca será suficiente, proporcionar al estudiante una perspectiva informativa plural, amplia, rica y variada, si ésta no se ve complementada con la formación tendiente a que adquiera actitudes positivas hacia el saber y desarrolle una escala de valores personal favorable a la búsqueda permanente del conocimiento.

Por lo anterior, abordar el estudio de la educación en tanto fenómeno social implica enfocarlo desde una doble vertiente, a saber: por un lado, explicar y comprender de manera sistemática las características y particularidades del hecho en sí; y, por el otro, enfrentar el reto de resolver los grandes problemas educativos de nuestro país y del mundo. Sin embargo, estas tareas no tienen por qué ser vistas como opuestas o excluyentes.

Los intentos por solucionar problemas educativos diversos relacionados con las actitudes y los valores, como son: la participación comunitaria responsable, la prevención de accidentes, la conservación y promoción de la salud, la prevención y control de adicciones, entre otros, -ha resultado las más de las veces- esfuerzo infructuoso.

La meta sigue siendo entonces la de alcanzar, por medio de la aplicación de programas educativos diseñados desde una óptica teórica sistemática y coherente, condiciones de vida más deseables para la población.

La vía indicada para solventar los problemas aludidos arriba es la realización de investigaciones que permitan llegar a resultados contrastables, con fines no sólo de ampliación del conocimiento, sino también de solución a los grandes obstáculos con los que se enfrenta la educación. Resulta inaplazable desarrollar investigaciones en torno a la comprensión de los factores que concurren en la realización de las conductas que es deseable promover entre las personas, así como de aquellas que sería tanto individual como socialmente necesario, prevenir o evitar. Investigaciones, en fin, cuyas conclusiones orienten el diseño de programas educativos de alcance escolar y social.

Una de las perspectivas teóricas que permiten obtener respuestas en estos asuntos es la Teoría de la Acción Razonada¹, la cual se refiere a la posibilidad de predecir probabilísticamente la intención que el sujeto tiene de llevar a cabo una conducta en específico. Dicha teoría ha sido formulada por Martin Fishbein en la Universidad

de Illinois, EUA. Constituye el resultado de diversas investigaciones realizadas en el área de las actitudes. Se caracteriza por enfatizar la necesidad de distinguir entre creencias, actitudes, intenciones y conductas.

Esta teoría, parte de asumir al ser humano como un animal racional que procesa y utiliza sistemáticamente la información de que dispone a fin de juzgar, evaluar y llegar a la toma de decisiones para actuar. Considera un enlace causal entre las creencias, las cuales representan la base de la información disponible de la persona, para desarrollar sus actitudes, éstas para orientar sus intenciones, y las intenciones para decidir su conducta.

LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA

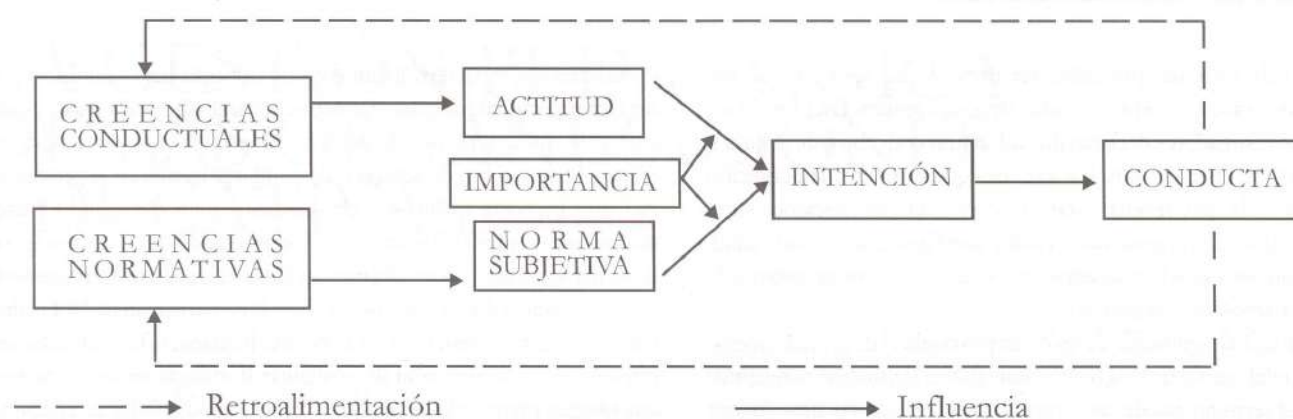
Aquí se presenta una introducción desde el punto de vista pedagógico acerca de la *Teoría de la Acción Razonada* (TAR), en tanto referente teórico que pretende explicar la conducta de las personas, puesto que si bien el comportamiento humano tiene que ver con una gama muy amplia de acciones, el proceso educativo se lleva a cabo y evalúa a través de la realización precisa de conductas, de las actitudes que se adquieren hacia efectuarlas o, por lo menos, de las intenciones que se tienen de llevarlas a efecto.

Desde la TAR se aborda el análisis del comportamiento humano como resultado de la interrelación de componentes tales como creencias, actitudes e intenciones.² Por ello, será menester recurrir a un marco de trabajo como éste a fin de explicar, y en su caso promover, ciertos comportamientos que deseablemente deban tener lugar como apoyo del proceso educativo. Se caracteriza en primer lugar, por enfatizar la necesidad de distinguir entre creencias, actitudes, intenciones y conductas; cuatro variables que, según Fishbein, habían sido utilizadas indiscriminadamente en el pasado, para referirse al estudio de un mismo aspecto.

El hecho de orientar nuestra atención hacia el marco conceptual propuesto por Fishbein, obedece a la convicción de su importancia como elemento formativo para el especialista de la educación; dado que, en la toma de decisiones tendientes a explicar, comprender y mejorar el proceso educativo en sus diversos ámbitos y niveles, será

¹ FISHBEIN, M. (Comp.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, Harper & Row, 1967.

² Ver esquema.



básico contar con la más amplia información acerca de qué tipo de factores son los que influirán en el comportamiento esperado de los diversos actores asociados, a fin de lograr con éxito la conclusión de cada proceso, acción o programa educativo.

La Teoría de la Acción Razonada parte de asumir al ser humano como un animal racional que integra y utiliza sistemáticamente la información de que dispone a fin de juzgar, evaluar y llegar a la toma de decisiones³. Considera un enlace causal entre las creencias, las cuales representan la base de la información disponible de la persona, para desarrollar sus actitudes, éstas para orientar sus intenciones, y sus intenciones para decidir su conducta. La ejecución de conductas o comportamientos determinados proporcionan a la persona información que nuevamente influye en sus creencias y la cadena causal reinicia. Por todo ello, es necesario subrayar la importancia de conocer, desde la óptica fishbeiniana, en primer lugar las creencias sobresalientes o base informativa de la que parte cada uno de los sujetos de la educación. En segundo término, el desarrollo de sus actitudes hacia determinados objetos o conductas que deben propiciarse en función del logro de las metas educativas previstas y todo ello para establecer la probabilidad de que las conductas deseables tengan lugar y las no deseables sean evitadas por los sujetos de manera racional.

Las creencias son la base o cimiento de la estructura conceptual en Fishbein. Basándose en observación directa o de información recibida de fuentes externas, o bien a través de diversas inferencias, una persona aprende a formarse cierto número de creencias en torno a un objeto. Esto es, asocia dicho objeto con algunos atributos. Las personas, entonces, desarrollan creencias en torno a sí mismos, en torno a otros, acerca de instituciones, comportamientos, eventos, etc. La totalidad de las creencias de una persona sirve de base informativa fundamental para determinar sus actitudes, intenciones y conductas.

Las creencias formadas con base en observación directa, pueden conducir a la formación de nuevas creencias. Aunque las creencias puedan arribar a diferentes procesos de inferencia, siempre estarán basadas en creencias anteriores.

Las actitudes de una persona acerca de un objeto, están basadas en sus creencias sobresalientes acerca de tal objeto. Si esas creencias inicialmente asociaron el objeto con atributos favorables, las actitudes hacia el objeto tenderán a ser favorables. En contrario, si en los primeros

contactos con el objeto se le asoció con atributos desfavorables, las actitudes hacia el mismo tenderán a ser negativas. La formación de una actitud hacia un objeto está entonces marcada por los acontecimientos que ocurren en relación con ese objeto.

Bajo el rubro general de investigación de las actitudes se intenta explicar una gran variedad de comportamientos que tienen que ver con actitudes, estereotipos, prejuicios políticos, raciales o valores morales, ausentismo escolar o laboral, opiniones, actitudes, intenciones y actividades de orden político-electoral, conductas de consumo, entre otros muchos tópicos.

Términos como actitud, atracción, atributo o disposición, preferencia o gusto, valor e intención, han sido usados para dar cuenta de una amplia variedad de comportamientos entre las personas con el nombre genérico de "actitud". Obvio es decir el grado de confusión que esto ha logrado ocasionar, en cuanto a la definición del concepto utilizado en cada una de las investigaciones.

Algunos investigadores, los menos, habían intentado llegar a una definición unívoca del vocablo buscando integrar las diferentes definiciones a partir de su revisión.

Más recientemente, sin embargo, la tendencia es reconocer la diversidad de definiciones que existen del concepto y se ha perdido la esperanza de encontrar consenso frente a una definición en contra de otras. Lo que se ha puesto de manifiesto es que muchos investigadores seleccionan intuitivamente el procedimiento de medida de la actitud que se adapte mejor a los propósitos de su estudio, sin ubicarlo desde una teoría explícita.

En todas estas formas de medida, actitudes, intenciones, valores, opiniones u otros conceptos de tipo "actitudinal" son inferidos de una respuesta, sea ésta una conducta verbal o no verbal. Asimismo, es frecuente que los investigadores utilicen conjuntamente diversos procedimientos de medida, por ejemplo las escalas tradicionales y los procedimientos no estandarizados. El uso de procedimientos de medida diferentes para considerar a algo como actitud, puede incrementar la confianza en alcanzar una definición con sustento empírico.⁴

La selección intuitiva de los procedimientos de medida para definir un concepto no soluciona los conflictos resultantes de tratar de relacionar ésta con otras variables.

Una definición explícita de actitud representa un requisito mínimo para el desarrollo de procedimientos de medida válidos. El

³ FISHBEIN, M. y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois at Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. en: *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. 4, No. 2, 1988.

⁴ En lo personal me encuentro trabajando especialmente lo relativo al marco conceptual que Fishbein elaboró junto con su equipo, a fin de solucionar el problema de la multiplicidad de significados que el término actitud posee en la literatura técnica actual.

significado de un concepto debe ser definido en términos de sus relaciones con otros conceptos en una estructura teórica. Dice Fishbein⁵ que si dos investigadores declaran dos diferentes conceptos de actitud y, sin embargo, las teorías sobre las actitudes que respaldan la definición explícita de cada uno, revelan estar de acuerdo en las relaciones entre actitud y otros conceptos tales como confianza, ansiedad, edad, participación, etc., puede concluirse que el término actitud significa lo mismo para ambos investigadores.

Aunque el significado de un concepto como el de actitud, emerge sólo dentro del marco de una teoría general, una definición conceptual explícita del término puede, no obstante, resultar valiosa para sugerir procedimientos de medida. Las definiciones conceptuales adecuadas de "actitud" pueden llevar a procedimientos de medida que más investigadores considerarán como cuantificaciones aceptables del concepto en cuestión.

Muchos de los investigadores consideran que el concepto de actitud puede ser descrito como una predisposición aprendida a responder regularmente de modo positivo o negativo frente a un objeto dado. El consenso logrado hacia esta definición no elimina, sin embargo, los desacuerdos existentes entre los investigadores de actitudes. Los desacuerdos se producen en términos de interpretación de lo que significa que sea aprendida, de que predisponga a la acción y de que resulte una respuesta regular.

Basados en el hecho de que muchos de los comportamientos humanos de importancia a nivel social se encuentran bajo control voluntario, la teoría asume que la mejor manera de predecir un comportamiento dado es identificar la intención que tenga la persona de realizar o no dicho comportamiento. De esta forma, la teoría se relaciona principalmente con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y a cambiar las intenciones conductuales.

De acuerdo con la teoría, la intención de una persona para realizar un comportamiento específico, está en función de dos determinantes básicos, uno que es de naturaleza personal y otro que es reflejo de la influencia social. El factor personal comprende los sentimientos afectivos del individuo, ya sean positivos o negativos con respecto al objeto o a la conducta en cuestión; este factor es llamado actitud hacia el comportamiento. El segundo determinante de intenciones es la percepción de la persona acerca de las presiones sociales impuestas a ella o él para realizar o no dicho comportamiento, tal elemento es llamado norma subjetiva.

En forma general los individuos realizan un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que otros piensan acerca de que lo deben realizar.

No está de más reconocer aquí la pertinencia del estudio de la TAR para los educadores: en tanto que resultará más probable que una persona realice un comportamiento considerado deseable para su desarrollo educativo o evite llevar a cabo uno que lo obstaculice, si cuenta con una actitud positiva hacia su ejecución y considera importante desde el punto de vista de su entorno, efectuarlo, o bien, omitirlo.

Identificar lo anterior es de suma importancia para la toma de decisiones educativas, puesto que será necesario, en aras de propiciar la ejecución de conductas deseables en los sujetos, lograr comprender

cuándo un sujeto desarrolla un comportamiento bajo la influencia de un factor personal fundamentalmente y cuándo lo hace a partir de uno social de manera preponderante. En el primer caso, pretender una estrategia de cambio de actitud o de conducta basada en la presión social no obtendría resultados satisfactorios y en el segundo, buscar modificar el comportamiento sin procurar relacionarlo con su origen en la norma social que el sujeto ha introyectado, sería igualmente infructuoso.

Como habrá podido observarse, la construcción de M. Fishbein como explicación general de la conducta humana, ofrece un adecuado referente teórico, en virtud de posibilitar la indagación de los factores que pueden predecir la intención de llevar a cabo conductas educativas convenientes por parte de los estudiantes. El factor personal, que comprende los sentidos afectivos del sujeto, ya sean positivos o negativos, con respecto a la ejecución de la conducta en cuestión, es la actitud, favorable o desfavorable. El segundo factor, o norma subjetiva, el cual incide en las intenciones es la percepción del sujeto acerca de las presiones sociales que le determinan para considerar aceptable o no la conducta, desde el punto de vista del grupo social al que pertenece.

La promoción de actitudes deseables que eleven la calidad de vida de cada sujeto y, por consecuencia, posibiliten una convivencia cada vez más humana en nuestras sociedades, es una irrenunciable tarea pedagógica. El que cada individuo alcance la autonomía a través del más pleno desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades es, en última instancia, lo que debe perseguir la educación. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURÁN RAMOS, T. "Hacia la caracterización del modelo educativo con el que hoy se forma a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras", en: *Memoria del Coloquio: La pedagogía hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994.
- DÍAZ-LOVING, ROLANDO Y SOFÍA RIVERA ARAGÓN. "Prevención de contagio de VIH: Aplicación de la Teoría de la Acción Razonada a la predicción de uso del condón", en: *Avances de Psicología Clínica Latinoamericana*. Vol. 13, 1995.
- EDWARDS ALLEN, L. *Teaching of Attitude Scale Construction*. New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1975.
- FISHBEIN, M. y ICEK AJZEN. *Belief Attitude Theory and Measurement*. New York, Harper & Row, 1967.
- FISHBEIN, M. y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica." Universidad de Illinois at Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. En *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. 4, No. 2, 1988.
- FISHBEIN, M. (Comp.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, Harper & Row, 1967.
- FISHBEIN, M. "Factores que influyen en la intención de los estudiantes en pedir a sus parejas que usen condón", en: *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. 6, No. 1 y 2, 1990.
- VILLAGRAN-VÁZQUEZ, GABINA Y ROLANDO DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación", en: CASTAÑEDA, Sandra (Coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*. México, Facultad de Psicología, UNAM / Porrúa / CONACYT, 1998. (Problemas educativos de México)

⁵ Cfr. FISHBEIN, M. y ICEK AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*.

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Primera Parte

DAVID RENÉ THIERRY G.

ECONOMISTA, FILÓSOFO Y PROFESOR
DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO
Y DEL CIDHEM
dthierry@paedagogium.com

INTRODUCCIÓN

El campo de la educación cambió en el mundo, de manera significativa, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por lo que, abordar cualquier tema en este campo obliga a revisar el pasado reciente. El análisis de la situación educativa, que comprende tanto el contexto como la institución donde se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje, dio como resultado el devenir de las *ciencias de la educación*, con lo que se abrió un horizonte conceptual por demás amplio e interesante para la pedagogía.¹

Este análisis implica, también, la revisión de una serie de factores y variables que son objeto de estudio de tales disciplinas. Al respecto, Mialaret propone que:

El conjunto de los factores que actúan sobre las situaciones de educación concretas se puede separar en dos subconjuntos.

El primer subconjunto de factores reagrupa todas las variables vinculadas a la sociedad: filosofía, política, estructura social, organización económica, nivel técnico...

El segundo subconjunto de factores está constituido por todos los elementos que se refieren directamente a la educación. Una sociedad, en función de su filosofía política, da origen en cierta manera a una institución escolar más o menos bien estructurada... Este sistema escolar está caracterizado por seis subconjuntos de variables:

- las variables vinculadas a la estructura de la institución y a los criterios de admisión de alumnos.
- las variables vinculadas a los currículos.
- las variables vinculadas a los métodos y técnicas pedagógicas.
- las variables vinculadas a las instalaciones materiales.
- las variables vinculadas a la contratación y a la formación de los docentes.
- las variables vinculadas al presupuesto destinado a la educación.²

¹Un interesante análisis sobre la polémica entre *Pedagogía* y *Ciencias de la Educación* se puede encontrar en los artículos del Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, publicados en la Revista *Paedagogium*; en particular, véanse los números 1, 2, 11 y 12, correspondientes a los meses de septiembre-octubre y noviembre-diciembre de 2001, mayo-junio y julio-agosto de 2002, respectivamente.

²Gastón Mialaret (1985). *Introducción a las ciencias de la educación*. UNESCO. Suiza, pp. 28-29.

La idea de una escuela que aprende ha venido cobrando más y más actualidad en el curso de los últimos años. Se ve claramente que las escuelas se pueden rehacer, revitalizar y renovarse en forma sostenida, no por decreto u órdenes ni por reglamentos, sino tomando una orientación de aprendizaje. Esto significa hacer que todos los que pertenecen al sistema expresen sus aspiraciones, tomen conciencia y desarrollen juntos sus capacidades. En una escuela que aprende, individuos que tradicionalmente pueden haber desconfiado unos de otros —padres y maestros, educadores y hombres de negocios, administradores y miembros del sindicato, personas de dentro y de fuera de las escuelas, estudiantes y adultos— reconocen su común interés en el futuro del sistema escolar y lo que pueden aprender los unos de los otros..

Peter Senge. *Escuelas que aprenden*

La observación detenida de esta clasificación permite reconocer lo estrecho de la concepción que se tenía de la *administración escolar*, la cual cedió su lugar a la *administración de la educación* para dar paso, hoy en día, a la *gestión pedagógica de las organizaciones educativas*, que quizá sea el "Talón de Aquiles" en la formación profesional del pedagogo, por lo que representa el *leit motiv* para abundar sobre el tema.³

La gestión pedagógica interviene prácticamente en todas las variables identificadas; sin embargo, para el análisis que se realiza se puede integrar un grupo con las siguientes disciplinas: *Demografía escolar*, *Planificación de la educación*, *Economía de la educación* y *Administración de la educación*.

Por un lado, cuando hablamos de educación, lo primero que se debe tener presente es la población, de acuerdo con su edad, ¿cuántas personas reciben educación, o bien abandonan, desertan o quedan fuera de la escuela? La oferta educativa no responde a las demandas de la población, ni a las expectativas de los individuos. Tal parece que quienes elaboran los planes y programas desconocen la importancia de la educación en el desarrollo humano.

Por otro lado, se reconoce que el capital humano calificado es la base del sistema económico de un país, de su infraestructura y de la duración de las empresas y tecnologías. Es decir, el progreso económico de una nación (crecimiento y desarrollo económicos) depende de la competencia (laboral o profesional) de sus habitantes, bajo la orientación de colocar a cada individuo en el puesto adecuado que reclama la combinación de sus inteligencias y capacidades.⁴

De manera tradicional, se denomina *administración* a la tarea de lograr que la gente haga lo que tiene que hacer, siempre y cuando se cumpla la condición de colocar a cada individuo en su puesto. Las organizaciones necesitan interesarse más por cumplir este requisito, ya que la efectividad de sus resultados implica el aprovechamiento óptimo

³La Revista *Paedagogium* dedicó un número especial a la formación del pedagogo (año 2, núm. 12, julio-agosto de 2002).

⁴Si bien la Teoría del capital humano es la base de la *Economía de la educación*, estudios recientes han desarrollado con mayor precisión el concepto de capital humano. Véase, por ejemplo, el trabajo de Thomas F. Gilbert (1996). *Human Competence*. The International Society for Performance Improvement. Washington. EUA.

de los recursos (humanos) disponibles, sobre todo del capital intelectual (que incluye las patentes, los prototipos y desarrollos tecnológicos, los programas de cómputo, los procesos técnicos, el capital humano, etc.).

Frente a la internacionalización de la economía (llámese globalización o mundialización), la formación de bloques económicos, la concertación de acuerdos de libre comercio y, más recientemente, el comercio electrónico (*E-Commerce*, *E-Business*, *Marketing Internet*, etc.), así como por su impacto en la educación, los pedagogos tendrán que asumir diferentes roles en su trayectoria laboral y profesional, lo cual implica, necesariamente, contar con ciertas competencias (entendidas como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para desempeñarse en forma exitosa en tareas que van más allá de su objeto de estudio primario: la educación.

El contexto que le da sustento al tema que nos ocupa, comprende todavía la visión anterior de la administración escolar [planeación, organización, ejecución y control], lo que hace insoslayable la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Pedagogía, con el fin de incorporar el grupo de ciencias de la educación arriba mencionado, que posibilitan la gestión (*management*) pedagógica de las organizaciones educativas.

Por ello, nos aproximamos al tema mediante un estudio exploratorio,⁵ con el propósito de analizar la problemática que representa incorporar los procesos clave y las técnicas de gestión en la formación profesional del pedagogo. A continuación, se desarrollan los siguientes aspectos: trasfondo histórico y tradición teórica de la gestión pedagógica; y componentes de la gestión pedagógica; así como algunas conclusiones y recomendaciones.

Desde ahora podemos adelantar que las técnicas de planeación, programación, presupuesto, control, evaluación y, principalmente, de calidad, resultan ser las herramientas más importantes para garantizar una gestión pedagógica exitosa, por lo que el pedagogo necesita aprender a manejarlas en forma efectiva (eficaz y eficiente), desde una perspectiva transdisciplinaria.

TRASFONDO HISTÓRICO DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Si bien la administración escolar aparece junto con los sistemas educativos nacionales y las instituciones educativas, en particular con la escuela,⁶ como se señala en la *Introducción*, a mediados del siglo pasado, un conjunto de disciplinas aplicó sus teorías al campo de la educación: la administración, la economía y la demografía. Además, se empezó a utilizar técnicas de planeación en la educación. El gobierno mexicano, contagiado por esta corriente, realizó el primer ejercicio de planeación del sistema educativo, conocido como el "Plan de Once Años para el Mejoramiento de la Educación Primaria (1959 – 1970)".

En la década de los años 70's, se reconoció la importancia de la administración de los sistemas y las instituciones educativas; sobre todo, porque se identificaba la ineficiencia o deficiencia de la administración escolar como causa del fracaso de los académicos (maestros e investigadores) en el manejo de las instituciones, lo que representaba una fuente de desperdicio de recursos.

En diversos foros se manifestaba el interés por mejorar la administración escolar, a partir del diagnóstico de la situación que prevalecía en casi todos los países. De acuerdo con Tiburcio, los problemas identificados forman tres categorías:

- a) Problemas de organización y de funcionamiento vinculados a las estructuras y a los procesos administrativos;
- b) Problemas de coordinación y de coherencia entre las estructuras, las funciones, las personas, en los diferentes niveles de administración;
- c) Problemas de eficacia de la acción, sobre todo en lo que concierne a la realización de políticas educacionales.⁷

Al mismo tiempo, en América Latina se registraban los aspectos más críticos de la ineficiencia administrativa, en parte por la falta de una cultura organizacional. Para enfrentar esto, en el caso de México, a mediados de la década de los años setenta, se implantó el Programa para Desarrollo en Administración Escolar con el propósito, como su nombre lo indica, de promover y apoyar la formación de recursos humanos para la administración escolar, especialmente en el subsistema de educación e investigación tecnológicas.

La idea central de la época era que la importancia de la educación en el desarrollo económico y social⁸ dependía, en gran medida, de una adecuada administración, que se materializaba en la preparación de los profesores y funcionarios que asumían responsabilidades de administración, con el propósito de que desarrollaran habilidades administrativas. Como lo establecen Aguilar y Block:

Son de tal grado las urgencias que configuran la coyuntura a la que se aproximan los países latinoamericanos, que racionalizar la acción y el empleo de los recursos no sólo es una medida recomendable, sino en mucho una obligación de la misma magnitud que la que obliga a actuar decisivamente, a desarrollar múltiples, variados e intensos esfuerzos por adelantarse a los problemas y resolverlos con oportunidad.

En este sentido, la administración es congruente con una filosofía de la vida que, al nivel personal y social, establece como objetivos deseables la congruencia entre acciones y fines, la mejor utilización de los recursos disponibles y el mejoramiento progresivo de las capacidades del hombre a fin de que éste sea el elemento fundamental para la acción de cambio que tanto requerimos.⁹

En este contexto, se abrieron diversas posibilidades de llevar las teorías y técnicas de la administración, y de otras disciplinas, a las organizaciones educativas (sistemas e instituciones) para atender aspectos relacionados con: proyectos educativos; dirección y supervisión; innovación educativa; contabilidad y presupuesto; control interno; evaluación y calidad.

⁵ Mialaret (1985), *Op. Cit.*, p. 48.

⁶ Véase, por ejemplo, la tesis de que *no hay desarrollo sin educación*, manejada en los discursos pronunciados como Secretario de Educación Pública, en Fernando Solana (1982). *Tan lejos como llegue la educación*. FCE, México.

⁷ José Antonio Aguilar y Alberto Block (2001). *Planeación escolar y formulación de proyectos*. (2ª ed.). Trillas, México, p. 16.

⁵ "El objetivo principal de la investigación exploratoria es captar una perspectiva general del problema. Este tipo de estudios ayuda a dividir un problema muy grande y llegar a unos subproblemas, más precisos hasta en la forma de expresar las hipótesis. Muchas veces se carece de información precisa para desarrollar buenas hipótesis. La investigación exploratoria se puede aplicar para generar el criterio y dar prioridad a algunos problemas.

El estudio exploratorio también es útil para incrementar el grado de conocimiento del investigador respecto al problema. Especialmente para un investigador que es nuevo en el campo del problema".

Mohammad Naghi Namakforoosh (2000). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). Limusa, México, p. 89

⁶ Para los exigentes, hay un sitio excelente que contiene vínculos con las páginas de Internet, lo que representa una recopilación muy completa de la historia de la educación, a saber: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/>.

Uno de los resultados tangibles de esta etapa, se registra cuando se preparó, por vez primera en nuestro país, el Plan Nacional de Educación Superior (1981 – 1991). Más tarde, a mediados de la década de los ochenta, se elabora el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES 1986) y se implanta el ejercicio de autoevaluación en las instituciones de educación superior.¹⁰

Los programas sectoriales de educación (sexenales), derivados de los planes nacionales de desarrollo formulados a partir de que se promulgó la *Ley de Planeación* en 1983, no contemplan un enfoque de largo plazo (que abarque un período mayor a diez años). Con el nuevo siglo, cambió la óptica de la planeación educativa: en el ejercicio de planeación de la educación superior, más reciente, se presenta una visión de largo plazo; y en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 se establecen metas para el año 2025.¹¹

Como lo advierten Elizondo *et al.*:

En cuestiones educativas siempre se presentan como temas centrales la administración y la organización escolar; sin embargo, en la actualidad han adquirido aún mayor importancia las reformas del sistema educativo. La falta de estudio en estas áreas ha restado eficacia a las acciones de perfeccionamiento del sistema educativo, por lo cual muchos problemas de reciente aparición aún están por resolverse...

*Para tener una idea de lo que hoy se hace en las cuestiones administrativas y organizativas del aparato escolar, es necesario revisarlas históricamente, y revisar también los esquemas organizativos que se han aplicado en diferentes espacios sociales y su adecuación al ámbito educativo.*¹²

Pero ubiquemos nuestra reflexión en el momento presente, ¿qué está sucediendo en el comienzo del siglo XXI y del tercer milenio?; hay que “mirar adelante”; es decir, enfocar la situación educativa desde la prospectiva.¹³ ¿qué futuro deseable se puede diseñar para la educación

(los sistemas y las instituciones)? El cambio de siglo y de milenio provocó una producción intensa y fecunda de obras sobre la educación del futuro; sin embargo, desafortunadamente, la mayoría no proviene de estudios de prospectiva.¹⁴ Así mismo, alrededor del año 2000, emerge la gestión pedagógica como una de las respuestas a esta ola de reflexiones sobre la educación del porvenir.

La gestión, como herramienta de cambio en educación, aparece en México en el último período sexenal del siglo pasado, dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. En el presente siglo, se retoma en la Segunda parte —*Reforma de la gestión del sistema educativa*— del Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, a través del desarrollo de ocho proyectos, dentro de los que destacan: la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Programa Nacional de Mejoramiento de la Gestión Educativa.

Los antecedentes inmediatos de la gestión pedagógica en México se refieren a los procesos de desconcentración y descentralización administrativa, implantados por la Secretaría de Educación Pública en 1978 y 1992, respectivamente. Sobre este punto, Prawda afirma que:

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en mayo de 1992, ha permitido generar algunas innovaciones en el ámbito local que pueden potenciar y repercutir positivamente en los servicios educativos.

*La descentralización en materia de educación ha sido abordada no sólo en México, sino también en otros países, como un proceso que atiende a propósitos múltiples. Uno muy importante es descargar a los órganos centrales de tareas rutinarias que sofocan, por la sobrecarga, la realización de otras de carácter más estratégico, prospectivo y de largo plazo, como fijar políticas, normas, planear, evaluar y, por último, asignar recursos especiales a programas o poblaciones y/o regiones geográficas específicas.*¹⁵

En síntesis, se puede reconocer que el impacto de las teorías y herramientas de la administración aplicadas a la educación no ha sido suficiente para garantizar una gestión pedagógica de calidad. Toda vez que no sólo se trata de capacitar a quienes ocupan puestos directivos o de supervisión, o a los futuros, sino que también hay que formar profesionales de la educación, con capacidad de gestión, entre los pedagogos, profesores e investigadores, que desempeñen, o estén por desempeñar, tareas de dirección, administración o supervisión.

TRADICIÓN TEÓRICA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

La gestión pedagógica de las organizaciones educativas comenzó a ser un asunto de vital importancia en muchos países y, en particular, en las naciones latinoamericanas. Los restos y desafíos que vienen enfrentando, desde hace más de dos décadas, les plantean la necesidad de emprender una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión, con el fin de que las organizaciones educativas y, principalmente las escuelas, cumplan con su función de transmitir la cultura, al tiempo que promueven el desarrollo de las capacidades humanas.

Lo anterior se puso de manifiesto durante el Seminario Internacional “La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas”, que se llevó a cabo en junio de 1991, en la ciudad de México, cuyas memorias se publicaron recientemente. Son más los problemas planteados que las soluciones propuestas. En su participación, Tedesco sostiene que:

¹⁵ Juan Prawda y Gustavo Flores (2001). *México educativo revisado. Reflexiones al comienzo del nuevo siglo*. Océano. México, pp. 128-129.

¹⁰ Para conocer los resultados de estos primeros esfuerzos por planear, programar y evaluar la educación superior, desde el nivel nacional hasta el institucional, se recomienda la lectura del opúsculo de Ma. de Lourdes Casillas Muñoz (1995). *Los procesos de planeación y evaluación*. ANUIES, México. También, se puede consultar la memoria del seminario interamericano realizado en la Universidad de Guanajuato, del 12 al 14 de marzo de 1995: Carlos Payan Figueroa y Pierre Van der Donckt [eds.] (1995). *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. ANUIES, México.

¹¹ Se trata del documento *La educación superior en el siglo XXI* elaborado por la ANUIES en el año 2000. Una recopilación importante de la planeación en México, se puede consultar en el texto (que incluye un ejercicio de autoevaluación) de Rita Ma. Ferrini Marchionni. *Planeación del desarrollo en México*. En línea: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/F/Planeación%20del%20Desarrollo-Ferrari.html>.

¹² Aurora Elizondo Huerta [coord.] (2001). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. Paidós. México, p. 25. Esta obra, en dos partes, es una buena recopilación de teorías y técnicas de administración y dirección, dirigidas a las personas que realizan tareas de supervisión, inspección y dirección en la educación obligatoria.

¹³ Esta es la parte más vulnerable en la formación del pedagogo, ya que no se le enseña a dominar y aplicar las técnicas de la planeación prospectiva. La introyección de esta habilidad puede ser autodidacta, para ello se recomienda la obra de Tomás Miklos y Ma. Elena Tello (1997). *Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro*. Limusa-Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra, A. C. México.

¹⁴ A manera de ejemplo y para reconocer, a mi juicio, los estudios de prospectiva más significativos se recomienda la lectura de las obras siguientes: Thierry Gaudin (1990). *2100 récit du prochain siècle*. Payot. Francia; Edgar Morin (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO. México; Jacques Delors (1997). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México; Julio A. Millán B. y Antonio Alonso Concheiro [coords.]. *México 2030. Nuevo siglo, nuevo país*. FCE. México; y Pablo González Casanova (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México.

La fragmentación del proceso pedagógico, que separó planeamiento de la ejecución, la introducción de las técnicas de supervisión para controlar los aspectos formales y retirar de la escuela la responsabilidad por el rendimiento de cuentas sobre los aspectos sustantivos, la ausencia de evaluación por logros, todo esto, imprimió un carácter ritual y burocrático a la gestión escolar.¹⁶

Por eso, se habla de transformar la escuela para que la práctica educativa se convierta en un acto de reflexión, creación y compromiso que responda a las necesidades de la sociedad y a las expectativas de los individuos, en un contexto que garantice la calidad de la educación. No es suficiente con atender los aspectos curriculares y pedagógicos, en las reformas educativas emprendidas en casi todos los países. El cambio implica la formación de un profesional de la educación —el pedagogo— que domine la información y sea capaz de procesarla, que sea competente para resolver problemas, trabajar en equipo, asumir el liderazgo y expresar demandas y necesidades.

LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Como se adelantó en la *Introducción*, gracias al desarrollo acelerado de la tecnología, las condiciones del planeta presentan un avance progresivo de las naciones, mediante la integración económica y comercial entre empresas, así como una comunicación social entre las personas, lo que genera una fuerte demanda de capital humano,¹⁷ con capacidad para administrar un tipo de organización diferente.

Tal el caso de las instituciones educativas, que deben transformar sus bases, sus pilares y su andamiaje para convertirse en organizaciones que enseñan a aprender, al mismo tiempo que aprenden (sobre todo de sus errores). La condición de que toda organización que aprende es fundamental para la gestión pedagógica. Para lograr que una institución educativa se convierta en una organización que aprende, tendrán que aplicarse las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional que propone Senge: dominio personal; visión compartida; modelos mentales; aprendizaje en equipo; y pensar en sistemas. Al aplicar su modelo de *La quinta disciplina* a las organizaciones educativas, reconoce que:

Vemos Escuelas que aprenden como una continuación de nuestros otros libros sobre el tema. En los últimos años muchos individuos que trabajan en compañías se han visto obligados a actuar con autonomía, a derivar sus propias conclusiones, cuestionar las cosas difíciles y correr el riesgo de fracasar, a fin de desarrollar capacidades para el éxito futuro. Éstas son las destrezas que piden las organizaciones y las comunidades que aprenden. Las escuelas que entrenen a los alumnos para obedecer y seguir las reglas sin cuestionarlas, no los preparan bien para el mundo que les tocará vivir.¹⁸

El reto tiene un alto grado de dificultad, porque la resistencia al cambio, junto con el interés nulo porque la educación se transforme, impiden pensar en un horizonte más allá de lo inmediato, de lo que nos da seguridad. No tenemos una visión compartida, en algunos casos ni siquiera tenemos una visión propia, de lo que queremos hacer en y con las organizaciones educativas, la "regla" es cambiar para que todo siga igual.

Hay que pensar en todos y en todo: el ambiente de aprendizaje, las características del estudiante, las habilidades del docente, los recursos disponibles y la intención gubernamental, más allá del discurso público, de corte pragmático (que se aprovecha de la necesidad de la población por recibir educación); sin dejar de considerar que el acceso al conocimiento será el parámetro para medir el desarrollo de las naciones y las sociedades.¹⁹

Las cosas no han resultado favorables hasta ahora, pero no por eso debemos darnos por vencidos, ni cruzarnos de brazos. Ha llegado el momento de salir del solipsismo e impulsar una forma diferente de administrar las organizaciones educativas, para que se dirijan irremediablemente hacia la búsqueda del conocimiento.

El conocimiento tendrá, en este siglo, el valor social y económico más alto, de ahí que la tarea sustantiva de una organización educativa (a saber, crear, transmitir y compartir el conocimiento), cuyo propósito es formar personas, ciudadanos y capital humano, se defina en esos términos:²⁰ producción del conocimiento (investigación); construcción del conocimiento (enseñanza-aprendizaje); registro del conocimiento (bibliotecas tradicionales, electrónicas y digitales); y socialización del conocimiento (extensión, divulgación, desarrollo social).

Por lo que, como lo señala Lepeley, las organizaciones educativas en esta Era del Conocimiento, a diferencia de las organizaciones en la Era Industrial, deben concentrarse en los aspectos siguientes:

- Énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento
 - Necesidad de desarrollar capital humano
 - El ser humano como centro de la organización
 - Énfasis en la calidad
 - Énfasis en el desarrollo holístico de la persona
 - Necesidad de desarrollo integral en la organización
 - Énfasis en las comunicaciones formales e informales
 - Gestión basada en la colaboración e integración (perspectiva gana-gana)
 - Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto por las personas
- Estructura matricial de organización

- Competencia constructiva²¹

Conviene apuntar, desde ahora, que la educación del ser humano no debe orientarse exclusivamente hacia la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades, debe comprender además, la formación de actitudes y valores, para que, mediante la articulación de estrategias didácticas innovadoras, se aprovechen las *inteligencias múltiples*²² de los individuos.

¹⁹ Cfr. Pablo González Casanova (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México, pp. 12-13.

²⁰ Al respecto, Machlup afirma que "La conexión entre el conocimiento y el capital humano es muy fácil de entender si uno se da cuenta que el capital está integrado por la inversión, que la inversión en recursos humanos está diseñada para incrementar su capacidad (de producir, de ganar un salario, de disfrutar la vida, etc.), y que mejora la capacidad, como norma, es resultado de la adquisición del 'saber qué' o del 'saber cómo'". Citado en OECD (1996). *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. OECD, Francia.

²¹ Ma. Teresa Lepeley (2001). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. Mc Graw-Hill. Chile, p. 5.

²² A la manera que lo propone Howard Gardner (2001). *La inteligencia reformulada*.

Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Paidós. España. Aunque Ma. Teresa Lepeley sostiene que la inteligencia emocional será la inteligencia del tercer milenio.

¹⁶ Juan Carlos Tedesco. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública", en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan [comps.] (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO. México.

¹⁷ El capital humano comprende los conocimientos, las habilidades, las capacidades y otros atributos incorporados por los individuos, que son significativos para la actividad económica. CER (1998). *Human Capital Investment. An*

International Comparison. OECD. Francia.

¹⁸ Peter Senge (2002). *Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Norma. Colombia, p. 19.

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

La *gestión pedagógica* es un sistema de administración de organizaciones educativas, donde se asume que: la calidad es un punto de partida y no una meta por alcanzar (hacer las cosas bien desde el principio y a la primera); la integridad de las personas que participan en el proceso productivo es tan importante como la efectividad del liderazgo para dirigir la misión de la organización centrada en satisfacer las necesidades de los usuarios; la institución educativa es una organización que aprende.

Según Lepeley, la gestión para la calidad se sustenta en los principios siguientes:

La calidad no es un problema aislado, abarca toda la organización

El cliente, consumidor, usuario o *cliente externo* es lo más importante

El bienestar de quienes trabajan en la organización, los *clientes internos*, es determinante de los resultados de gestión de calidad

La satisfacción de las necesidades del cliente externo gobierna todos los indicadores importantes del proceso productivo y la organización

La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en el desarrollo de la gestión de calidad

El mejoramiento de largo plazo impera sobre la solución rápida de corto plazo

La comunicación efectiva determina eficiencia y éxito

Los hechos y datos son importantes, los supuestos o adivinanzas no lo son

La preocupación principal es encontrar soluciones, no errores

La gestión de calidad es un modelo de gestión intensivo en las personas, no en el capital²³

Con la finalidad de ofrecer un panorama general del manejo de las organizaciones educativas que aprenden (gestión pedagógica), procederemos a enunciar dos de sus componentes.

Lo primero que se debe hacer en la gestión pedagógica de las organizaciones educativas es el *diagnóstico*. Esa especie de combinación entre fotografía, radiografía, tomografía y análisis clínico que permite

²³Lepeley (2001). *Op. Cit.*, pp. 6-7.

conocer, con detalle y precisión, la situación educativa de la organización en un momento determinado, en dos planos (retrospectivo y prospectivo), para poder decidir hacia dónde queremos conducirla.

Muchas veces no es suficiente con elaborar un diagnóstico de las condiciones de operación de la organización, hay que contar, también, con estándares de una gestión exitosa contra los cuales comparar la situación detectada, en una doble evaluación: interna (consigo misma) y externa (comparada con otras organizaciones educativas similares).

La información proporcionada por el diagnóstico es la base de la planeación, junto con la confección de los objetivos y metas, aunque muchas veces se omite la realización de esta etapa, a causa de la escasez de recursos. La pregunta es ¿hacia dónde pretendo conducir a la organización (situación deseada)? Lo que nos pone de cara frente al segundo componente: la *planeación*.

Planear es:

- 1) Definir la misión de la organización
- 2) Identificar actividades para llevar a cabo la misión
- 3) Asignar prioridades para llevar a cabo la misión
- 4) Identificar a los clientes
- 5) Identificar sus necesidades
- 6) Traducir estas necesidades en funciones operativas
- 7) Establecer indicadores de medición de desarrollo de actividades y progreso
- 8) Diseñar un plan de acción²⁴

Una vez conocida la situación inicial (diagnóstico) y definida la situación deseada (planeación), se prepara el programa de trabajo, junto con el cronograma, donde se establecen las tareas y actividades a realizar, y el tiempo que se le dedicará, en función de los recursos disponibles. A fin de evitar contratiempos, es vital establecer un proceso de control y evaluación de la gestión y superar, con oportunidad, los escollos que se presenten en el camino.²⁵ ■ *Continúa próximo número.*

²⁴*Ibid.*, p. 7.

²⁵Para profundizar sobre los componentes de los sistemas de formación y comprender el significado de la situación inicial, la situación deseada y la intervención pedagógica para llegar a la situación deseada, se recomienda la lectura de Robert Brian (1994). *Science cognitive et formation*. (2ª ed.). Presses de l'Université du Québec, Canadá.

NUEVOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

ABOGADO Y EDUCADOR DE ORIGEN NICARAGÜENSE, ACTUALMENTE ASESOR PRINCIPAL DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; MIEMBRO DEL CONSEJO DE ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS
ctb@teranet.com.ni

LOS PARADIGMAS.

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra paradigma (del griego *paradeigma* y del latín *paradigma*), en su acepción más frecuente, como **ejemplo**. Una conducta es paradigmática cuando es una conducta ejemplar, digna de ser imitada.

El diccionario de filosofía de Nicola Abbagnano nos dice que la palabra paradigma puede significar modelo o ejemplo. Platón prefirió utilizarla en su acepción de *modelo* y Aristóteles en la de *ejemplo*.

En el campo científico, la expresión paradigma se utiliza para referirse al marco teórico en que se desarrolla el conocimiento científico en un momento determinado. Cuando cambia ese marco teórico, o conjunto de principios aceptados como válidos por la comunidad científica, se dice que se ha dado un cambio de paradigma. Así sucedió, por ejemplo, en la física cuando se pasó de la teoría ondulatoria a la teoría cuántica. En el campo de las ciencias sociales el paradigma clásico de estas ciencias, la reflexión sobre las formas y fenómenos que se dan al interior de las sociedades nacionales ha sido sustituido por la incorporación a dicha reflexión de lo que sucede en la sociedad global, lo cual implica nuevos desafíos metodológicos y teóricos, nuevos conceptos, categorías e interpretaciones.

En este escrito entenderemos paradigma como “una representación, un esquema de actuación, percepción y comprensión de la realidad por un grupo de científicos, que tienen en común una serie de pautas de comportamiento similar en su escala de valores y creencias. El paradigma, por tanto, no se orienta *“per se”* a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado”.

En el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”, publicado bajo el título: *La educación encierra un tesoro* y conocido como “Informe Delors”, la palabra paradigma se utiliza en el sentido de concepto o noción inspiradora, capaz de promover cambios en todos los ámbitos del proceso educativo, tal como sucede con

la noción de educación permanente o “educación durante toda la vida en el seno de la sociedad”, calificada para el Informe como una de las llaves de acceso al siglo XXI.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lanzó, a principios de la década de los años noventa, el llamado “paradigma del desarrollo humano”, como teoría o propuesta conceptual destinada a sustituir el concepto tradicional del desarrollo identificado como crecimiento económico y medido simplemente por el nivel del ingreso *per cápita*. El concepto del desarrollo humano sostenible, considerado como el paradigma general de la sociedad del siglo XXI, representa una ruptura con los conceptos de desarrollo hasta entonces manejados por economistas, sociólogos y expertos de los organismos internacionales. Hernando Gómez Buendía sostiene que el paradigma del desarrollo humano es una propuesta ética, teórica, técnica y política. Pero no es una ideología, sino un planteamiento crítico de los conceptos anteriores del desarrollo.

¿Y qué es el desarrollo humano sustentable o sostenible? “Es un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en los que resulta central la generación de capacidades y oportunidades de, por y para la gente, con las que la equidad se acrecienta para las actuales y futuras generaciones” (PNUD, 1994). En otras palabras, es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecerán inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras opciones sumamente preciadas por muchos, que van desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades de ser creativos y productivos y disfrutar de autorespeto personal y de derechos

humanos garantizados, deben también considerarse como componentes del desarrollo humano sustentable (PNUD, 1995).

El paradigma del desarrollo humano sostenible es una especie de *paradigma compendio*, pues para su logro se requieren otros paradigmas, como el de igualdad de géneros, conservación del medio ambiente, la cultura de paz, etc...

En este artículo vamos a limitarnos a los paradigmas encaminados a dar un nuevo sentido a todo el proceso educativo, tratando de ser una especie de resumen o gran síntesis de las nociones claves o paradigmáticas que hoy en día inspiran los procesos de transformación educativa.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE.

Como todos sabemos, los conceptos de "sociedad educativa" y "educación permanente", representan los ejes del famoso Informe **Aprender a Ser** elaborado a principios de la década de los años setenta por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, designada por la UNESCO y que presidió el estadista francés Edgard Faure.

Ambos conceptos fueron retomados, por el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, designada también por la UNESCO a principios de la presente década, y que presidió el ex Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors. En efecto, en la Introducción al Informe, Jacques Delors escribe: "La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender." ... "La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos."

La revalorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de las últimas décadas. Decimos revalorización, por cuanto la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente. En las obras de autores representativos de diversas culturas y en distintas etapas históricas, encontramos claramente expuesta la idea de que la educación es un proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio. Lo mismo podemos afirmar de los grandes pedagogos, entre los cuales Comenio que sostuvo que cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin del aprendizaje para el hombre que la vida misma.

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y novedoso como lo es el de educación permanente. Y es que *un nuevo concepto del hombre* y el progreso hacia una *sociedad auténticamente educadora* se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente.

Dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente. El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida. El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la "edad escolar"; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del "espacio escolar".

A la idea de la educación como preparación *para* la vida sucede la idea de la educación *durante* toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida. "Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo"¹.

Charles Hummel, de manera clara y concisa hace la distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada en los términos siguientes: "Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término "educación" se toma en su significado más amplio"².

Tampoco debe confundirse la educación permanente con la educación recurrente o interactiva, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el reciclaje o perfeccionamiento profesional. Es eso y mucho más. Es la integración de todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida. Siendo así, la educación permanente tiene una raíz ontológica y es, como se ha dicho, "una respuesta a la condición humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos". Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje

¹ Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser*. Alianza Universidad - UNESCO, Madrid, 1973, p. 220.

² Charles Hummel: *La educación hoy frente al mundo del mañana*. Voluntad\ UNESCO, Bogotá, 1978, p. 37.

y la vida. Es, también, una filosofía educativa y no una simple metodología. Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

LA CULTURA DE PAZ.

La primera vez que esta expresión se utilizó, en el sentido de una cultura contrapuesta a la "Cultura de la guerra" o "Cultura de la violencia", fue en Lima, Perú. "Cultura de Paz" fue el título del manual para maestros publicado en octubre de 1986 por la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz del Ministerio de Educación del Perú.

Casi paralelamente, el Director General de la UNESCO convocó a un Congreso de científicos e intelectuales que tuvo lugar en Yamusukro (Cote D'Ivoire), en junio de 1989, bajo el título: "La Paz en la mente de los hombres". Este Congreso elaboró también el concepto de Cultura de Paz e instó a la UNESCO a "contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres".

En el Año Internacional de la Paz (1986), el Director General de la UNESCO convocó en Sevilla, España, a un distinguido grupo de especialistas en el comportamiento humano para debatir si la propensión a la violencia y la guerra es o no consubstancial a la naturaleza humana. De la reunión surgió la "Declaración de Sevilla", la cual afirma que "es científicamente incorrecto afirmar que existe un instinto para la guerra". Esto significa, escribe don Federico Mayor en su reciente libro *La Nueva Página*, que "los seres humanos no somos violentos por naturaleza. Nuestros genes no tienen la culpa. La especie humana, el animal pensante, sensitivo y creador del planeta, sólo puede culparse a sí mismo o reconocer sus errores e intentar enmendarlos. Somos, simultáneamente, el resultado de una cultura bélica y los posibles forjadores de una cultura de paz. En nosotros, en nuestra cultura y nuestra sociedad, perviven una serie de actitudes que debemos entender, confrontar y superar". En consecuencia, podemos concluir con el Director General de la UNESCO, que la guerra "es invención, producto de la cultura y no, en modo alguno, resultado de mecanismos instintivos o biológicos y que, al igual que la guerra, la paz es un quehacer, una tarea humana".

El nuevo contexto internacional, caracterizado por el fin de la guerra fría y el surgimiento de conflictos étnicos y culturales en varias regiones del mundo, impone a la UNESCO nuevas tareas, entre ellas la conceptualización y promoción de lo que se ha dado en llamar la "Cultura de Paz", que deberá sustituir la cultura de violencia y guerra.

Desde que la UNESCO lanzó el Programa de Cultura de Paz en febrero de 1994, organizaciones y personas de todas las naciones se han sumado a un movimiento mundial que va de una cultura de guerra y violencia a una cultura de paz. La paz, que antes se definía simplemente como la ausencia de guerra, ha llegado a considerarse como un proceso dinámico mucho más amplio. Incluye las relaciones no violentas no sólo entre los

estados sino también entre los individuos, los grupos sociales, entre el estado y sus ciudadanos y entre los seres humanos y su entorno planetario. Como la conversión a una cultura de paz exige la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos, es una labor que incumbe a los maestros y líderes de opinión, del mismo modo que a los dirigentes políticos. Por ende, corresponden a la UNESCO, el organismo de las Naciones Unidas responsable de la educación y la cultura, guiar la promoción de una cultura de paz. Puede decirse que es la versión actual del objetivo definido en los orígenes de la organización, en 1945, con el mandato constitucional de "erigir los baluartes de paz en la mente de los hombres y las mujeres".

Los primeros esfuerzos de reflexión han sido orientados hacia la definición del concepto de Cultura de Paz.

Desde un principio se asumió que la Cultura de Paz es un concepto en evolución que, además, debe emerger de la realidad de cada país y de sus particularidades políticas y culturales. A este respecto, el "Primer Foro Internacional de Cultura de Paz" celebrado en San Salvador, en febrero de 1994, declaró que: "La Cultura de Paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas".

La Cultura de Paz debe, como ha sido señalado con insistencia en varios documentos de la UNESCO, "partir de las raíces nacionales", desde luego que tiene una relación directa con la identidad nacional y la identidad cultural. A este respecto, es muy pertinente lo que afirma el documento de trabajo "Hacia una cultura global de Paz", presentado por la UNESCO en el "Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz" (Manila, Filipinas, noviembre de 1995): "Una cultura de paz es un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones. Por lo tanto, la información sobre las iniciativas de una cultura de paz y otras actividades relevantes deben ser accesibles a cada región y país para que sean utilizadas en la medida en que son adecuadas para ellos."

Por lo antes dicho se desprende que no existe un concepto único y universal de cultura de paz aplicable a todas las regiones del mundo. Se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia Cultura de Paz es un proceso que se construye día a día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

Varios esfuerzos han sido hechos hasta hoy para definir el concepto de Cultura de Paz. Sin embargo, dada su relatividad y complejidad, pues abarca muchas dimensiones de la vida individual y social, más que acuñar una definición quizás sea preferible enunciar sus múltiples facetas. Tal es el camino que siguió el "Primer Foro Internacional de Cultura de Paz" que se celebró en San Salvador, (El Salvador, febrero de 1994). Las conclusiones de dicho Foro representan una lúcida descripción de la naturaleza

y alcance de la Cultura de Paz. Vamos a reproducirlas a continuación:

A) EL OBJETIVO DE LA CULTURA DE PAZ CONSISTE EN LOGRAR QUE SEAN los valores de paz los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. Mediante estrategias educativas y culturales, así como de desarrollo económico y social y modos de convivencia política, fundados en los valores universales de la justicia, la libertad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia, se garantiza el respeto universal de la dignidad de la persona humana.

B) LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS SON INDIVISIBLES Y CONCIERNEN a toda la humanidad. Un postulado central para la consolidación de la Paz implica que el sistema político tenga como referente ético el respeto de los Derechos Humanos, no sólo de los derechos civiles y políticos, sino también los derechos económicos, sociales y culturales. Su puesta en práctica garantiza una paz justa y permanente a nivel nacional y en el ámbito internacional.

C) LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ SUPONE QUE LA PAZ puede ser construida por los actores sociales en cuatro dimensiones: la paz de las personas consigo mismas, que vincula la paz en la mente; la paz con los otros, que debe fundamentarse a través del eje cultural y socio-político; la paz con el medio ambiente y, finalmente, la paz en el contexto internacional.

D) UNA CULTURA DE PAZ DEBE CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO de los procesos de democratización integral, que incluyen el pluralismo político, la participación real de la sociedad civil, donde los actores sociales contribuyan a la adopción de decisiones destinadas a la satisfacción de necesidades humanas, que promuevan procesos de desarrollo autosostenibles, ecológicamente balanceados y promotores de la dignidad humana.

E) UNA CULTURA DE PAZ EXIGE LA IMPLEMENTACIÓN DE SISTEMAS educativos y de comunicación formal, informal y no formal que permitan sembrar, en todos los niveles y sectores, los valores éticos que la sustentan, comenzando por la niñez, los formadores de formadores y los especialistas de la opinión pública. Debe ser un esfuerzo conjunto de una voluntad social compartida, en un proyecto común que incluya a todos, sin exclusión alguna.

F) UNA CULTURA DE PAZ IMPLICA EL APRENDIZAJE DE NUEVAS TÉCNICAS de resolución pacífica de conflictos, que permitan enfrentar la realidad del conflicto mismo, dentro de parámetros de respeto mutuo, diálogo constante, conciencia de transformación con equidad y tolerancia y supone, además, una clara renuncia al uso de la fuerza, de la imposición y de la violencia.

G) EL DESARROLLO HUMANO Y LA PAZ SON PROCESOS INSEPARABLES y vinculantes. No puede concebirse un desarrollo moderno sostenible sin la coexistencia pacífica de sus protagonistas.

H) LA CULTURA DE PAZ DEBE SER CONCEBIDA COMO UN PRODUCTO nacional que reafirma la integridad de las identidades

colectivas con sus propios y particulares valores. La Paz se debe reflejar en acciones concretas y cotidianas, debe ser una demostración de voluntad individual y colectiva."

LA EDUCACIÓN EN VALORES: RETO PEDAGÓGICO.

El tema de la formación en valores ha estado por mucho tiempo relegado en nuestra praxis educativa. Sin embargo, hoy en día es uno de los temas prioritarios en la agenda del debate internacional, desde luego que se reconoce que quizás el principal propósito de la educación es precisamente la formación ética de los ciudadanos.

La primera pregunta que cabe formularse es si es posible educar en valores. Si la respuesta es positiva, ¿cuál es la metodología más apropiada para enseñar los valores?, ¿cabe la formación en valores en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el superior?

Frente a quienes mantienen cierto escepticismo sobre el rol de la educación en el proceso de formación de valores, la mayoría de los pedagogos contemporáneos sostienen que si la educación es el medio ideal para la formación de la personalidad, ella es también el medio privilegiado para inculcar un plexo valorativo que dé sustento a una conciencia ética. Incluso, hay educadores que sostienen que hablar de educación integral es hablar necesariamente de valores, desde luego que educar no es simplemente instruir sino formar. Reimer nos dice que toda escuela, todo maestro y todo curriculum, forma valoralmente. A su vez, Pedro Ravela sostiene que "no hay tarea educativa auténtica que puede prescindir de la dimensión axiológica". Si la escuela no forma valoralmente, agrega Felipe Tirado, deja de cumplir la importante función socializadora.

La educación en valores adquiere hoy en día mayor relevancia ante la competencia que los sistemas educativos tiene que enfrentar con los antivalores que frecuentemente difunden los medios masivos de comunicación. Cuando se dice que vivimos una "crisis de valores", en realidad nos referimos al choque de valores, que no sólo procede de los medios sino que puede también tener su origen en la misma familia o en la comunidad. En definitiva, si se trata de promover una educación integral, que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo final es la formación de la personalidad ética.

Si los Derechos Humanos, la Democracia y la Paz son los elementos fundamentales que hoy día representan la base de una ética universal al ser reconocidos como valores, desde una perspectiva global, vamos ahora a referirnos a la manera de cómo podemos educar para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Con estos elementos, será necesario promover un "paradigma holístico" de la formación valoral.

Para abordar este último punto nada mejor que referirnos a la Declaración de la Cuadragésima Cuarta reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, en octubre de 1994, y ratificada por la Vigésima Octava reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en París, en noviembre de 1995.

Este Documento, que es a la vez una Declaración y un Plan de Acción Integrado, representa la última palabra, a nivel internacional sobre la educación en estos valores, de dimensión planetaria: paz, democracia y derechos humanos.

En el documento, los más de un centenar de Ministros de Educación que lo suscribieron, comienzan por expresar su preocupación por los antivalores, que más están afectando a la humanidad en este final de siglo: "Profundamente preocupados por las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y los países pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia, tanto en el plano nacional como en el internacional, y constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo".

Enseguida, como para que no queden dudas sobre el compromiso de la educación con los valores, la Declaración agrega: "Convencidos de que la educación debe formar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia; convencidos igualmente de la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y a una cultura de paz."

En cuanto a los métodos de enseñanza, se recomiendan métodos activos, las tareas en grupo, la discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada.

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS.

Corresponde concebir la educación para los Derechos Humanos como un elemento catalizador, que debe impregnar la totalidad del quehacer educativo, como consecuencia del reto, del desafío, que para la educación significa asumir los Derechos Humanos.

La enseñanza de los Derechos Humanos debe ser de carácter interdisciplinario y "polinizador", valga la expresión. Su cometido no se agota con la simple introducción en el pensum de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinariedad tradicional. La UNESCO considera el tema de los Derechos Humanos como transdisciplinario.

En una guía preparada por la UNESCO para la enseñanza de los Derechos Humanos, en todos los niveles y bajo todas las formas de educación, se dice algo similar: "los derechos del hombre no deben constituir una materia suplementaria para agregar al curso, sino un motivo de reflexión y búsqueda sobre relaciones sociales muy concretas y tangibles. A partir de esa premisa, la enseñanza de los derechos del hombre-aprendizaje de la democracia (derechos, deberes y obligaciones) se convertirá en escuela de libertad y solidaridad".

La docencia de los Derechos Humanos no puede ser únicamente teórica: deberá poner a los estudiantes en contacto directo con las situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, y con otros casos de violación de los Derechos Humanos, que permitan percibir por la experiencia los contenidos concretos de tales derechos.

De lo que llevamos dicho puede concluirse, como lo sostienen numerosos autores, que la mejor pedagogía en materia de derechos humanos es la del testimonio. Debe existir absoluta coherencia entre lo que se enseña o se dice y lo que se hace. En su ensayo, "Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador", Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, "de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica."

EDUCAR PARA LA TOLERANCIA.

¿Es posible educar para la tolerancia? Respondemos afirmativamente. Existe toda una pedagogía inspirada en la tolerancia, susceptible de contribuir a enraizar los valores del respeto a las opiniones distintas de la nuestra, el respeto al diferente e, incluso, al adversario.

"La democracia, se afirma, es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, ideológicas, lingüísticas o étnicas".

Nuestra historia está impregnada de intolerancia. Hemos creído que la democracia da derecho a la exclusión, cuando no a la destrucción del adversario, del que pierde las elecciones. Lo cierto es que la auténtica democracia está basada en la diversidad, pues democracia de ninguna manera significa uniformidad. Nada sería más empobrecedor y antidemocrático que la pretensión de imponer un pensamiento uniforme. En cambio, la diversidad es fuente de riqueza cultural y humana.

La familia y la escuela deben ser los ámbitos donde se inicie el aprendizaje de la tolerancia. La tolerancia empieza en la familia, como célula fundamental de la sociedad, y continúa en la escuela, bajo la tutela de los maestros.

Los niños deben adquirir, desde la más temprana edad, las actitudes de tolerancia y los valores ligados a ella, como son la igualdad y la solidaridad. Y lo que es válido para la escuela es también válido para la Universidad. En la educación superior deben afianzarse y fructificar semillas de tolerancia sembradas desde los primeros peldaños del sistema educativo.

Otro método pedagógico consistente en enseñar las ventajas que tiene la solución pacífica de los conflictos, mostrando a los estudiantes la importancia del diálogo y la negociación. Convendría también revisar los textos de historia para expurgar de ellos todo aquello que represente una apología de la guerra, de la fuerza bruta o de la violencia, es decir, que sería preciso reescribir la historia nacional, "desarmarla". Los grandes héroes culturales deberían figurar por encima de los héroes de las guerras, salvo aquéllos que supieron defender con entereza nuestra soberanía nacional.

Sería muy conveniente poner a los alumnos en contacto con las manifestaciones culturales de las distintas regiones del país, de manera particular las propias de nuestras minorías étnicas, a fin de que aprendan a apreciarlas y a considerarlas como parte de la cultura nacional. Las sociedades modernas tienen que aprender a armonizar el universalismo y el particularismo cultural. En saber armonizar la dimensión universal abierta y la necesaria lealtad étnica, cultural y patria, consiste el desafío del futuro, sostienen los pedagogos de la tolerancia.

LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO, SEGÚN EDGAR MORIN.

En 1999, el entonces Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, le pidió al eminente pensador francés Edgar Morin, que expusiera sus ideas sobre la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del "pensamiento complejo", como una contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible.

El ensayo escrito por Morin, publicado recientemente por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), representa uno de los aportes más lúcidos a la concepción de la educación para el siglo XXI.

En el prólogo de su trabajo, Edgar Morin sostiene que "hay siete saberes fundamentales que la educación de futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura".

Esos "siete saberes fundamentales", en apretada síntesis, son los siguientes:

1. EL CONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO: El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez. Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión.

2. LOS PRINCIPIOS DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE: La supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

3. ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA: El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está

completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

4. ENSEÑAR LA IDENTIDAD TERRENAL: En lo sucesivo, del destino planetario del género humano será otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria que van a incrementarse en el siglo XXI y el reconocimiento de la identidad terrenal que será cada vez más indispensable para cada uno y para todos deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

5. ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

6. ENSEÑAR LA COMPRENSIÓN: La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión.

7. LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO: La educación debe conducir a una "antropo-ética" considerado el carácter ternario de la condición humana cual es el de ser a la vez individuo - sociedad - especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir la democracia; la ética individuo - especie convoca la ciudadanía terrestre en el siglo XXI. La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el ser humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. De allí, se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como comunidad planetaria. La educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal." ■

CONEVET, PRIMER ORGANISMO DE ACREDITACIÓN RECONOCIDO POR EL COPAES

DR. RAMIRO RAMÍREZ NECOECHEA

VOCAL EJECUTIVO DEL COMITÉ AGROPECUARIO DEL CIEES, COORDINADOR DE
ACREDITACIÓN DEL CONEVET, DOCENTE DE LA UAM-XOCHIMILCO
comite.agropecuarias@ciees.edu.mx

DR. J. MANUEL BERRUECOS VILLALOBOS

PRESIDENTE DEL CONEVET, COORDINADOR DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNAM, PROFESOR EMÉRITO DE LA UNAM
manolo@enlinea.cuaed.unam.mx

El 1 de febrero del año en curso, la comunidad de veterinarios del país celebró el reconocimiento oficial del Consejo Nacional de Educación de la Medicina Veterinaria y Zootecnia, A. C. (CONEVET). El acto efectuado en el Palacio de Medicina con la presencia de los representantes de la Secretaría de Educación Pública, la UNAM, la UAM, el COPAES¹, el CONEVET y los organismos que lo instituyeron², sus evaluadores, rectores de las universidades públicas del país, y académicos del ramo, reviste una gran importancia dentro del proceso de enseñanza y el ejercicio profesional de la veterinaria en el país, debido a que el CONEVET, creado en 1995, obtuvo el reconocimiento legal que expide el máximo organismo de consejos de acreditación del país, el COPAES, que emitió el 30 de noviembre de 2001 su dictamen aprobatorio por el cual el CONEVET se convirtió en el primer organismo acreditador autorizado por aquella institución, para “consolidarse en el organismo promotor y verificador de la calidad de la enseñanza y práctica de la Medicina Veterinaria y Zootecnia en México, a través de la evaluación periódica de las Instituciones de Educación Superior, y la certificación de conocimientos, habilidades y destrezas de Médicos Veterinarios Zootecnistas y de especialistas, vinculados a las necesidades del sector productivo y social”³.

Las exigencias educativas que demanda el mundo en una economía globalizada han desembocado en un proceso de evaluación y acreditación de los programas de estudio de las instituciones de educación superior del orbe. México se ha insertado en este proceso a partir de la firma de tratados internacionales, como el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre otros. Como resultado, en el campo de la veterinaria se ha creado una normatividad de los servicios profesionales y educativos a través de organismos de la SEP y la ANUIES, reto que han asumido para elevar los estándares de calidad de los egresados y las Instituciones de Educación Superior del área.

En este contexto, se acordó la creación de un órgano colegiado con representación de la AMEFMVZ y la FCAMVZ y del sector empleador privado y gubernamental, el CONEVET. Éste retomó información de trabajos similares realizados en otros países, no para adoptar su modelos, sino con el propósito de diseñar un sistema propio acorde a las necesidades del país, pero también en consonancia con los estándares establecidos internacionalmente. Desde su creación, se ha perfilado a trabajar en función de dos vertientes: por un lado, evaluar y acreditar los programas y planes de estudio para la formación de médicos veterinarios zootecnistas, y por otro, a certificar los conocimientos adquiridos por los recién egresados o especialistas del área, por medio de dos comités auxiliares, el de *acreditación* y el de *certificación*, así como por sus respectivos subcomités técnicos.

La *acreditación* es un proceso de evaluación en el cual se determina si un programa académico cumple con una serie de requisitos mínimos para formar profesionistas de calidad. El CONEVET, como organismo acreditador, ha cumplido

¹ Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES).

² Los organismos que instituyeron de manera conjunta al CONEVET son la Federación de Colegios y Asociaciones de MVZ (FCAMVZ), la Asociación de Escuelas y Facultades de MVZ (AMEFMVZ) y la Academia Veterinaria Mexicana.

³ Misión del CONEVET, en: CONEVET “La acreditación y certificación: una respuesta para mejorar la calidad de la Medicina Veterinaria y Zootecnia en México”, p. 2.

cabalmente con la normatividad del COPAES, el cual ha establecido que los organismos que adquieran la calidad de acreditadores en diferentes áreas del conocimiento deberán cumplir con ciertos requisitos, entre ellos, no ser organismos gubernamentales, evaluar programas con reconocimiento oficial, tener una metodología publicada y disponible, contar con indicadores o criterios explícitos, demostrar independencia y libertad en la emisión de juicios, tener mecanismos de apelación y contar con recursos humanos y materiales para operar eficazmente.

El proceso que se ha instituido para realizar la acreditación es el siguiente. El programa interesado en adquirir la acreditación ha de cumplir previamente con la *evaluación diagnóstica* realizada por el Comité de Ciencias Agropecuarias (CCA) de los CIEES⁴, para pasar a continuación a la etapa de *preacreditación* efectuada también por dicho Comité, y presentar su solicitud a este organismo con copia al CONEVET. Posteriormente se realizará una visita de inducción a fin de informar a la comunidad del programa la importancia del proceso y el procedimiento a seguir. En caso de que la institución lo requiera, el CIEES podrá facilitarle la asesoría necesaria para que efectúen un autoestudio basado en los indicadores del CONEVET. El Comité y un representante del CONEVET, una vez recibida la información del autoestudio, procederán a visitar a la institución del programa con el propósito de verificar y complementar los datos proporcionados en él, y en función de la información obtenida procederán a elaborar un informe en cual se especificará si cumplieron o no con cada uno de los indicadores y se harán las recomendaciones pertinentes para solucionar las deficiencias detectadas antes de que el programa solicite la acreditación.

Con el informe de preacreditación emitido por el CCA y cumplidas sus recomendaciones, el programa podrá pedir al CONEVET la solicitud para ser acreditado y firmará el contrato correspondiente. La acreditación se realizará a partir de la visita a la institución, teniendo como referencia el informe de preacreditación para revisar el cumplimiento de todos los indicadores, procediendo luego a la elaboración de un informe y la dictaminación de si fue o no acreditado. La acreditación podrá ser *inmediata* si el tiempo que transcurre entre la preacreditación y la acreditación es menor a un año. En tal caso, el informe de la preacreditación servirá como prediagnóstico para la acreditación. Por el contrario, la acreditación será *mediata* si el plazo entre una y otra excede el año. En este caso, se deberá realizar un nuevo autoestudio.

PROCESO DE ACREDITACIÓN ⁵

- A) EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CCA-CIEES.
- B) CUMPLIMIENTO DE LAS RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.
- C) SOLICITUD DE PREACREDITACIÓN AL CCA-CIEES.
- D) VISITA DE INDUCCIÓN.
- E) AUTOESTUDIO.
- F) VISITA DE PREACREDITACIÓN.
- G) CUMPLIMIENTO DE LAS RECOMENDACIONES DE LA PREACREDITACIÓN.
- H) SOLICITUD DE ACREDITACIÓN AL CONEVET.
- I) FIRMA DE CONTRATO CON EL CONEVET.
- J) VISITA DE ACREDITACIÓN.
- K) DICTAMEN DE ACREDITACIÓN.

Es conveniente resaltar, para tener una mejor comprensión sobre la envergadura de las funciones que cumple este organismo, que para la acreditación se invita, además de los evaluadores del CONEVET, a representantes de la Comunidad Económica Europea de la Association Europeen des Etablissements D'enseignement Veterinaire (AEEEV), de la Asociación Panamericana de Medicina Veterinaria (PANVET) y de la Asociación Americana de Medicina Veterinaria (AVMA) de Estados Unidos.

A la fecha se han acreditado cinco programas de MVZ en las universidades del Estado de México (UAEM), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Veracruzana (UV), Baja California (UABC) y Yucatán (UAdY), y hay cuatro más en proceso.

Asimismo, el sistema de acreditación del CONEVET ha sido empleado por el Consejo Panamericano de Educación Veterinaria (COPEVET) para sus acreditaciones en América Latina, el cual pretende integrar las diversas instancias en la búsqueda de objetivos comunes de mejoramiento de la calidad en el proceso de enseñanza y en sus egresados.

Por todo ello, es imperioso señalar la necesidad de que los programas de Medicina Veterinaria y Zootecnia de todo el país consideren la importancia de integrarse en el proceso de acreditación que efectúa este organismo y que en un lapso no muy lejano será obligatorio cumplir, no sólo para poder obtener financiamiento gubernamental, sino para que sus egresados puedan competir en igualdad de circunstancias con los conocimientos, las habilidades y destrezas del área predominantes en la comunidad universitaria internacional. En este sentido, es un orgullo contar con el CONEVET y el que haya obtenido tan apreciable reconocimiento, lo cual representa un logro para la profesión veterinaria y un ejemplo para la superación de ésta y otras profesiones.■

⁴ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

⁵ Para que un programa pueda acceder a la acreditación, es condición obligatoria que haya sido evaluado diagnósticamente por el Comité de Ciencias Agropecuarias de los CIEES, a partir de este evento se podrá continuar hacia la acreditación.

EDUCACIÓN, EQUIDAD Y GÉNERO.

GRACIELA HIERRO.

En esta comunicación me voy a referir a la educación como ciencia y la perspectiva de género. Deseo proponer a ustedes una idea de educación humanista, apropiada para el tiempo en que vivimos, todo lo cual traiga como consecuencia mayor equidad para las relaciones entre los géneros.

Por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Es decir, la educación necesariamente nos convierte en mejores personas. A diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un contenido moral.

Pienso que el proceso educativo para que en efecto lo sea, debe contar con la voluntad de la y el educando. Por lo cual, a mi juicio, toda educación termina siendo auto-educación; de acuerdo con Paulo Freyre, creo que "nadie educa a nadie", todas las personas nos educamos a nosotras mismas en la comunidad, en un tiempo que se inicia cuando tomamos la vida en nuestras manos, y termina con la muerte.

El proceso educativo nos convierte en personas; por persona entiendo ser moral, libre y digna. Porque no nacen personas, nos convertimos en personas a través de nuestro propio esfuerzo educativo, que se constituye de acuerdo con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y ciclo de vida en que nos encontremos.

Para concluir diremos que la educación es un proceso que solo se da entre humanos, es por ello que la educación y el humanismo van entrañablemente unidos.

Las disciplinas que apoyan la educación son la ética, desde la filosofía, que es la filosofía de la educación, la sociología de la educación que estudia los condicionantes sociales que afectan el proceso educativo. La psicología de la educación que estudia las teorías del aprendizaje y otras ciencias más.

Yo hablaré con ustedes acerca de la filosofía de la educación y el género; del significado de la perspectiva de género, y propondré, una nueva visión de la educación para este nuevo milenio, que propicie el surgimiento de equidad entre los géneros.

EL GÉNERO.

Si hablamos de género nos referimos a la identidad social que se confiere a un cuerpo sexuado. Como afirma Simone de Beauvoir en *el Segundo Sexo*, la Biblia del feminismo: No nacen mujeres (y hombres) la sociedad nos convierte en mujeres y hombres. (Beauvoir, 1950).

El concepto género permite comprender que no es la anatomía lo que posiciona a mujeres y hombres en ámbitos y jerarquías distintos, sino la simbolización que las sociedades hacen de lo femenino y lo masculino que se expresa en la identidad genérica. Constituye el conjunto de ideas en una cultura sobre lo que es "propio" de los hombres y "propio" de las mujeres. En una tradición androcéntrica que legitima mecanismos de dominación y exclusión, de un sexo sobre el otro. (Lamas, 1999).

La lucha a favor de la equidad en las relaciones entre los géneros en nuestro país es la tarea del milenio, como veremos enseguida.

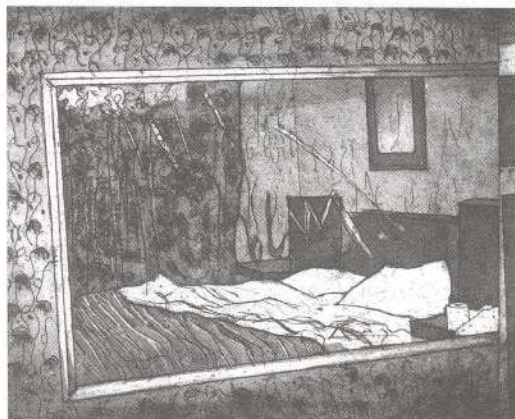


ILUSTRACIÓN: GABRIELA SANTOS

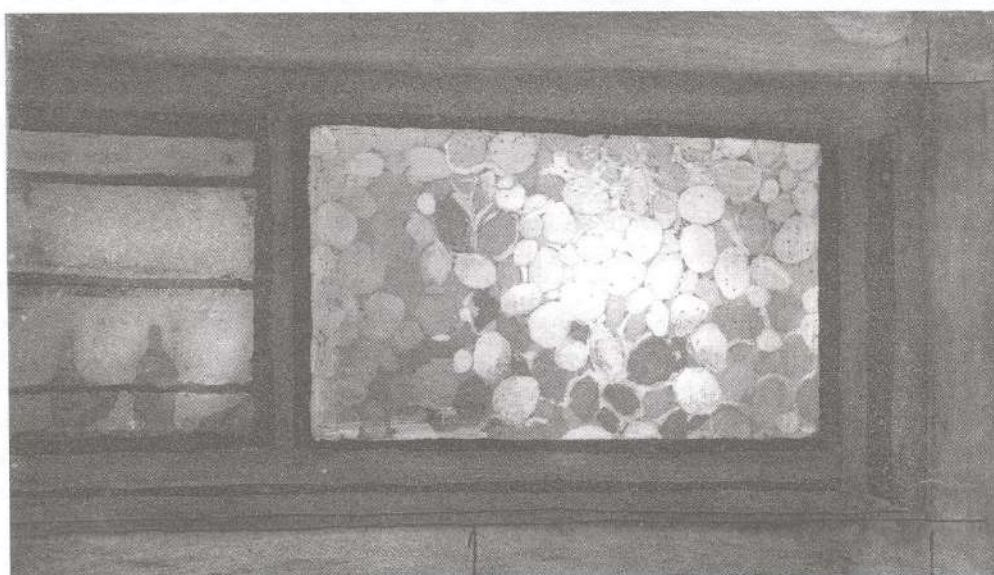


ILUSTRACIÓN: GABRIELA SANTOS

LA EQUIDAD.

Por equidad entiendo, siguiendo a Aristóteles, lo que hace que nuestras acciones sean buenas, aún más que la justicia. Se llama equitativo a las acciones consideradas buenas, que pueden ser distintas de los actos justos. Las acciones equitativas son mejores que las justas porque protegen la felicidad en la comunidad política, al tomar en cuenta las condiciones particulares de las personas, su sexo, su etnia, raza, edad, condición socioeconómica y otras. Es por ello que lo equitativo es lo justo, pero no es meramente lo justo legal, se trata de la rectificación ética de la justicia rigurosamente legal.

Veamos un ejemplo: una persona viola una ley de tránsito, porque evita atropellar a un animal. Una mujer que solicita un trabajo y tiene todos los merecimientos, no lo obtiene por ser mujer.

Recordemos que la ley es siempre general y que hay ciertas cuestiones que no se pueden resolver por disposiciones generales, se trata de ciertos casos particulares donde es menester tomar en cuenta las situaciones específicas, alguien que roba por hambre. Que solicita se le proteja de la violencia perpetrada por un familiar.

Por ello lo equitativo también es justo, y su función consiste en rectificar la ley en lo que tiene de general que no puede aplicarse a lo particular. La igualdad es una especie de justicia que se aplica a los casos particulares, tomando en cuenta las circunstancias precisas.

LA EDUCACIÓN.

Históricamente se han dado dos formas de concebir la educación para las mujeres y los hombres. La tradicional que hace énfasis en la obediencia a los patrones acostumbrados de identidad del género, es decir, lo que se espera de una mujer y un hombre, la segunda es la llamada educación activa o nueva.

En el caso de los sujetos femeninos, la educación tradicional está centrada en la preparación para el matrimonio, la maternidad y el cuidado infantil. En el caso de la masculina, en el trabajo, el éxito y la competencia.

La llamada educación nueva o activa, surge de una preocupación por la y el educando: por seguir sus necesidades e intereses, más allá de las formas acostumbradas de ser y actuar, lo que puede llamarse educación humanista.

La educación de las mujeres es un problema que apenas se ha comenzado a investigar, por parte de las mismas mujeres. Tradicionalmente, -fuera de algunos ejemplos aislados, se pensaba que "educar" a las mujeres era muy sencillo, solamente habría que seguir "el eterno femenino", puesto que se pensaba que ellas, en forma "natural" saben ser madres, esposas y amas de casa, sus únicos trabajos. Es hasta este fin de siglo que la psicología y la sociología nos han iluminado acerca de las diferencias -no solo de género- también respecto de la llamada "conducta instintiva". Estudios como el de Elizabeth Badinter, cuestionan la existencia del llamado "instinto maternal", lo consideran una conducta aprendida, es decir, se aprende a ser madre y por supuesto padre. Florence Nightingale, la mujer que inició la enfermería como un trabajo profesional, negaba a las enfermeras la necesidad de estudiar científicamente su profesión. Afirmaba que las mujeres no necesitaban aprender a cuidar a sus hijos, tampoco ellas debían hacerlo en el caso de los enfermos, las mujeres instintivamente sabían cómo hacerlo.

LA EDUCACIÓN PARA LA EQUIDAD.

"Si se hubiera de definir la democracia, podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no solo es permitido, sino exigido, el ser persona". *Persona y democracia*. María Zambrano.

El discurso sobre la democracia, en la mayoría de los países, no considera entre sus prioridades la cuestión femenina; esta circunstancia oscurece los logros de los movimientos liberadores en todo el mundo y dificulta la posibilidad de acercarse a una democracia real, sin tomar en cuenta los intereses de la mitad de la humanidad: las mujeres.

La democracia de género se alcanza cuando grupos importantes de mujeres logran la conciencia feminista o conciencia de género democrática, a través de la nueva educación femenina.

Sucede entonces que las reformas que propugnan las mujeres son liberadoras de su condición de opresión dentro de la familia, que es el *locus* del poder patriarcal; también luchan por lograr el derecho a la participación equitativa en todas las esferas sociales; el derecho a decidir sobre el propio cuerpo, es decir, el derecho a la maternidad libremente asumida; a la protección a su salud, la legislación matrimonial y de divorcio; la legislación laboral, etcétera.

Lo que significa la equidad con respecto a los privilegios de género que han sido tradicionalmente acordados al género masculino, producto de la nueva educación de las mujeres y la lucha feminista.

CONCLUSIONES.

La educación democrática pugna por la igualdad real, conservando la diferencia de género; las mujeres no queremos ser hombres, sino mujeres; no educarnos como hombres, gobernar como hombres, crear como hombres, amar como hombres; deseamos ejercer nuestra vida desde un cuerpo de mujer que nos pertenece; trabajar, amar y compartir con los hombres la creación, en México, de la, "otra forma de ser humano y libre", como proponía Rosario Castellanos, en la esfera familiar, educativa, social y política en nuestro país. (Hierro, G. 1992)

Es necesario la creación de la nueva educación femenina y masculina, que supone el cambio de la imagen tradicional femenina y masculina basada en la equidad del género. Esto sucede, en primer lugar, porque el contexto social de aprendizaje no es estático; se suceden periodos de cambio rápido, causado por condiciones sociales distintas, como los desastres económicos, y la guerra; suceden innovaciones tecnológicas (por ejemplo los anticonceptivos), todo lo cual promueve comportamientos nuevos, con mayor capacidad de adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Desarrollo de la conciencia, que apoye el crecimiento en lo personal y en lo político, por ejemplo, participando en los movimientos sociales que luchan por superar la injusticia social y política.

El movimiento político de las mujeres -el feminismo- es la expresión de sufrimientos ampliamente compartidos; sin embargo, las personas se vuelcan a la acción política cuando sienten que el gobierno tiene alguna responsabilidad en la ayuda necesaria

para remediar sus problemas; porque, gran número de esperanzas y miedos nunca alcanzan la voz política, dado que las personas tienden a visualizar sus problemas como personales, y se dirigen a sí mismas, a sus familiares o a sus amigos, para buscar soluciones, más que a solicitar la acción de las autoridades políticas.

El significado de ser mujer y de ser hombre, se ha transformado en el transcurso de este cambio de siglo; las reformas en las familias, en la educación y en la experiencia de trabajo, han hecho surgir la nueva educación democrática, que toma en cuenta la perspectiva de género y se inicia ya la conformación de identidades de mujeres y hombres no tradicionales, que propugnan cambios sociales que promueven dos tendencias regulativas: la equidad de los géneros, y la educación democrática, que ya se anuncia como la nueva visión educativa en nuestro país. ■



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADINTER ELIZABETH. *L'un est l'autre: des relations entre hommes et femmes*. París, France. L'oiseir.
- CASTELLANOS, ROSARIO. "Otro modo de ser humano y libre", citado en: Hierro, Graciela (1992)
- HIERRO, GRACIELA. "Género y poder". En *Perspectiva Feminista* (Antología), 1994, Editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Puebla, Pue.)
- HIERRO, GRACIELA. "Democracia y género". En: *Participación Política de la Mujer*. Editado por Cambio XXI Fundación Mexicana, A.C. México 1992.
- HIERRO, GRACIELA. *Ética y Feminismo*, Editorial UNAM, México, 1985. 1ra. Ed.
- HIERRO, GRACIELA. *Naturaleza y Fines de la Educación Superior*. Editorial UNAM. 1994. 3a. ed.
- HIERRO, GRACIELA. *De la Domesticación a la Educación de las Mexicanas*. Torres y asociados. 1994. 3a. ed.
- LAMAS MARTA. COMPILADORA. *El Género: La construcción cultural de la diferencia Sexual*. Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa y PUEG. 1999.
- LERNER GERDA. *La creación del patriarcado*. Barcelona, crítica. (1990)
- ZAMBRANO, MARÍA. *Persona y democracia*. San Juan de Puerto Rico. Depto. de Instrucción Pública. (1958)

CONTRA LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

MARVEYA VILLALOBOS TORRES

ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA
mvillalo@mx.up.mx

INTRODUCCIÓN

Mostrar que la calidad¹ se constituye en el eje articulador del PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2002 (PNE) es el objetivo de este artículo. Los cinco gobiernos anteriores se habían centrado en la cobertura, atendiendo a la demanda y no a la necesidad, lo que ha representado una falacia en el sistema educativo mexicano.

Asimismo, nuestro interés se centra en hacer una lectura política de la pedagogía presentada en el PNE (2001-2006) en el subprograma de Educación Superior, el cual se expresa en el lineamiento a seguir durante este sexenio que concluye en el 2006 y como afirmaba desde el título de sus obras el Dr. Ernesto Meneses Morales que son alternativamente "Tendencias de la educación en México (...)".²

Nuestra defensa se centra en no instrumentalizar a la Educación Superior, sustentándola en un modelo que podríamos calificar de mercado, diferente al de su orientación social.³

Nuestro análisis se centra en una primera aproximación en señalar que el PNE es la expresión de la política educativa actual en un sistema que pugna por la transición hacia la democracia. En una segunda aproximación se presenta el subprograma de Educación Superior, suscrito en treinta y cinco páginas de doscientas sesenta y nueve que tiene en total. Como tercera aproximación, comentarios críticos desde las tendencias de los organismos internacionales de educación y de la situación real de México, sus problemas y retos en el ámbito educativo.

En una cuarta aproximación se concluirá con propuestas concretas que eviten la instrumentalización de la Educación Superior en México.

I. SUBPROGRAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EXPRESIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA FOXISTA.

La política educativa son directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista.⁴ La política educativa ofrece los criterios y la orientación que deben inspirar todos los elementos constitutivos de todo sistema educativo: finalidades, metas y objetivos; organización administrativa; estructura pedagógica; contenidos educativos; métodos, técnicas y procedimientos; así como el perfil de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La política educativa tiene dos referentes que la constituyen: la planificación, que es la programación de la acción con vistas a lograr un objetivo⁵ y la legislación que la regula, en este caso es la Ley General de Educación. En el primer referente de la política educativa, se encuentra ubicado el PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006.

"La política educativa presenta la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general, cuyo objetivo específico es en todas sus dimensiones el político".⁶

Todos los gobiernos presentan a partir del Plan Nacional de Desarrollo los programas sectoriales. De esta forma: "La política educativa se nos presenta con un discurso educativo de ámbito muy generalizado, todos los Estados regulan directrices y legislan para el sector educativo, dentro del marco de su política general".⁷

La política educativa no es una disciplina asentada en un constructo teórico, o en un planteamiento filosófico exclusivo del mundo de las ideas o de los sistemas; la política educativa existe en la realidad, forma parte de lo que Habermas denominó

¹ Es importante resaltar que El PNE 2001-2006 inicia con referencias de carácter filosófico, ninguno de los programas anteriores, al menos los cinco últimos incluye un apartado de cuestionamiento filosófico sustento de la calidad educativa y nos referimos a los gobiernos de Ernesto Zedillo (1994-2000), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Miguel de la Madrid (1982-1988), José López Portillo (1976-1982) y Luis Echeverría Álvarez (1970-1976).

² MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México*. Vol. I-VI., CEE, México, 1988.

³ La Universidad es la conciencia crítica de la sociedad. La universidad, además de sus funciones sustantivas: docencia, investigación científica, humanística y tecnológica; estudios tecnológicos; y extensión, preservación y difusión de la cultura, según la misión antropológica de cada una, tiene una misión más elevada que es la búsqueda de la verdad y la formación integral de personas humanas.

⁴ *cf.* Santillana, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p. 1118.

⁵ *cf.* RAYNAL, F. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, p. 286.

⁶ COLOM J., *et al.* *Introducción a la política de la educación*, p. 20.

⁷ *ibidem*, p. 21.

“mundo de la vida” y viene dotada de realidad por la voluntad de grupos sociales concretos que en cada momento histórico tienen la necesidad y la pertinente responsabilidad de asumir el logro de unos objetivos, que representa la suma o el complejo de múltiples dimensiones como: corrientes de pensamiento, valores humanos y sociales, objetivos económicos, necesidades culturales y sociales.

En este contexto y después de nueve meses de haber asumido el poder, el presidente Vicente Fox, en el Palacio de Bellas Artes el viernes 28 de septiembre de 2001 presentó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 en donde afirmó: “Nada define mejor el sentido de una obra de gobierno que su política educativa”.⁸

También en esta presentación, se comprometió a elevar a 8% del PIB destinado a la educación.⁹

En una situación como la que México vive hoy de transición democrática es donde mayor interés adquiere la política educativa, los niveles de libertad y la necesaria transparencia de la propia gestión política, hacen que grupos tanto políticos, como académicos y sociales se interesen, principalmente por la cuestión de los grandes principios formativos y por la aplicación de los diferentes programas, por lo que, en democracia se requiere, más que en ningún otro contexto político que se arbitren al tiempo tanto mecanismos de participación como asimismo mecanismos de evaluación y control.¹⁰

El programa educativo del sexenio lo sintetizó el propio presidente de México: “Equidad, sí, pero con calidad; calidad, sí, pero con evaluación externa; evaluación, sí, pero con rendición de cuentas para su verificación; rendición de cuentas, sí, pero con la participación corresponsable de los ciudadanos y la comunidad educativa”.¹¹

No hay duda de que la educación, desde múltiples perspectivas, y por supuesto también desde la política, se ha ido convirtiendo en un “Centro de Interés” y de debate social, por lo que la política educativa se viene considerando como parte imprescindible de la formación pedagógica actual; lo pedagógico no solo tiene capacidad de ofertar una lectura política, sino que su razón de ser, su propia realidad en la escuela, así como las perspectivas de futuro que inmanentemente se encuentran en la actuación educativa sólo pueden ser comprendidas en toda su identidad desde el análisis político. La historia educativa está implicada en las políticas educativas de cada uno de los momentos históricos; la realidad de nuestras universidades, de nuestro sistema educativo e incluso muchos aspectos a simple vista puramente pedagógicos como el currículum, el uso de las distintas tecnologías educativas, las estrategias didácticas, etc. obedecen indudablemente al protagonismo de las decisiones políticas.

La política educativa del gobierno actual (2001-2006) contempla el ayer, el presente y el futuro de la educación; de

hecho, engloba y puede explicitar toda la fenomenología pedagógica concurrente, hasta tal punto que puede ser considerada como una forma de entender y analizar el fenómeno educativo en todas sus dimensiones.

Asimismo, la Educación Comparada ofrece una forma nueva de hacer Pedagogía, la cual es una perspectiva de análisis que ofrece la estructura conceptual de la propia Pedagogía. La metodología de la Educación Comparada es una perspectiva capaz de englobar múltiples aspectos pedagógicos por lo que nos aporta una lectura política de la Pedagogía, así como una comprensión desde la política de la educación.¹²

Hasta aquí, hicimos referencia a la cultura propia de la política educativa, que nos ofrece el contexto de la realidad política de la educación: desde la planificación, en donde se inscribe el PNE: 2001-2002 y desde la legislación u ordenamiento del marco jurídico.

II. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006 SUBPROGRAMA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Este apartado tiene como intención describir lo que comprende el subprograma de Educación Superior. Las bases para el programa 2001-2006 del sector educativo, realizado por la coordinación del área educativa del equipo de transición del Presidente electo¹³ cuyo objetivo 13 es:

Ampliar la cobertura del sistema de educación superior y convertirlo en la fuerza impulsora del crecimiento económico y el desarrollo social del país.

Este objetivo incluye siete líneas estratégicas:

1.- Fomentar la mejora continua e integral de la calidad del sistema de educación superior.

2.- Impulsar un nuevo enfoque educativo centrado en el aprendizaje y caracterizado por la innovación, la flexibilidad, la movilidad y la atención y formación integral de alumnos y alumnas.

3.- Promover la operación de un sistema abierto e integrado que desarrolle nuevas formas de vinculación y extensión con su entorno y con el sistema de ciencia y tecnología en beneficio de una mayor pertinencia y calidad.

4.- Promover la expansión y diversificación del sistema mediante la creación de nuevas instituciones públicas con los perfiles académicos requeridos.

5.- Ampliar y fortalecer los programas de formación y actualización de profesores y profesoras.

6.- Fomentar que las instituciones y sus programas académicos sean evaluados y en su caso, acreditados por organismos externos especializados reconocidos por el Estado.

7.- Asegurar que las instituciones públicas cuenten con los recursos públicos requeridos para funcionar con calidad y promover que amplíen su base financiera.

⁸ Fox, Vicente., “Discurso de presentación de la PNE 2001-2006”, viernes 28 de septiembre de 2001.

⁹ Actualmente se otorga el 4.67%.

¹⁰ *cfr.* COLOM, J., *et al. op.cit.*, p. 27.

¹¹ FOX, V. *op.cit.*, viernes 28 septiembre de 2001.

¹² *cfr.* COLOM, J., *op.cit.*, p. 30.

¹³ “Bases para el Programa 2001-2006 del sector educativo” en *Periódico Reforma*. Lunes 27 noviembre de 2000. Documento realizado en cinco meses, del 2 de julio al 27 de noviembre de 2000.

Lo anterior es la fuente directa en donde está la inspiración de lo que se presenta como subprograma de Educación Superior, el cual inicia con una **introducción**. El discurso de este exordio sustenta a la educación como un "medio" para el "hacer" y no se refiere al fin ni al ser.

Enfatiza las funciones sustantivas de las INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) y las caracteriza en el contexto de la necesidad de la cobertura, la calidad y la equidad. Asimismo considera la necesidad de lograr la eficiencia terminal con altas tasas de titulación o graduación. Aspira a pasar de un sistema "cerrado" a uno "abierto", "flexible", "innovador" y "dinámico", en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello proponen crear una "sistema nacional de becas", con la finalidad de lograr la CALIDAD, centrándose en la superación académica de los profesores, en la actualización de los contenidos con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje. Asimismo hace referencia a la reestructuración de la planeación de educación superior. Antes de continuar con un diagnóstico del sistema de educación superior, se enuncia el orden metodológico del subprograma que presenta: políticas, objetivos estratégicos, líneas de acción y metas.

El diagnóstico se centra sólo en el orden infraestructural, número de instituciones, de programas, de proyectos financiados por PROMEP, de equipamiento, etc...

Cuestionamos: ¿Desarrollo, sin financiamiento y sin valoración cualitativa? Enseguida enuncio los principales problemas y retos de la educación superior centrados en equidad y cobertura, calidad y la gestión.

El siguiente rubro hace referencia a la visión de la educación superior en el 2025, el cual se presenta en cinco párrafos, sin ninguna referencia a las tendencias que "recomiendan" los Organismos Internacionales de Educación.¹⁴

El PNE por último presenta tres objetivos estratégicos, reiterando los indicadores de cobertura con equidad, calidad y gestión desarrollando en cada uno de ellos las políticas los objetivos particulares, las líneas de acción y las metas.

III. COMENTARIOS CRÍTICOS DEL SUBPROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La característica de PNE es de equilibrio entre continuidad e innovación, se fundamenta en lo que propuso el equipo de transición con base en el objetivo y las siete líneas estratégicas.¹⁵

¹⁴ Cfr. UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre educación superior, Octubre 1998.

UNESCO. "Foro Mundial sobre la Educación". Dakar, Senegal, Abril de 2000.

UNESCO. *El derecho a la Educación*. 2000.

vid. UNESCO. *Les clés du XXI^e Siècle*. préface de Koïchiro Matsuura, directeur général D UNESCO. Seuil, Paris. 2000. 515 p.

Es necesario hacer patente que la visión al 2025 está dada por la UNESCO con base en una serie de recomendaciones y que la OCDE ofrece la ayuda económica para llevarlo a la acción.

¹⁵ Con base en un análisis comparativo, sólo se desarrollan: Las Bases para el Programa 2001-2006 del sector educativo, que ya están referidos con antelación en este artículo.

Reforma y modernización es la característica de PNE, sin alusión a Revolución Educativa ni a la pretensión de reinventar.

Con base en la propia SEP que define al PNE como "Propuesta viva" y perfectible¹⁶ y al deseo de fomentar el diálogo sistemático entre investigadores y tomadores de decisión¹⁷, base sobre la cual se sustenta nuestro comentario, que tiene como intención buscar y encontrar salidas viables para el logro del perfeccionamiento de la educación superior en México. En primer lugar lo más preocupante de la instrumentalización que se hace de la educación para el "hacer" o el "tener" como mecanismo de movilidad social y "la educación está hecha de convicciones arraigadas en la inteligencia y en la voluntad (...) al ritmo de nuestras decisiones en el ámbito del ser (...)".¹⁸ Es precisamente lo permanente, la esencia lo que le ofrece asidero auténtico a la educación. "Lo mismo pasa con instituciones y sociedades, hay elementos cambiantes que son posibles gracias a una base de elementos permanentes, constantes".¹⁹

Fundamentarse en lo "permanente" de la educación es la base para lograr la tan ansiada calidad, hoy la gran mayoría de las IES viven y sufren el síndrome del "cambio".

Es paradójico que las metas propuestas para la educación superior en cobertura, calidad y gestión estén marcadas entre el 2001 (que además ya terminó) y el 2006, y la visión que recomienda la UNESCO es para el 2025, el PNE no presenta visión para el 2007. Inferencia: vivimos la tendencia del sexenio; una vez más.

Sin embargo, las universidades e instituciones de educación superior viven un proceso de transformación silenciosa. Se trata de cambios a diferentes niveles de profundidad, que abarcan funciones sustantivas y organizativas, que de forma desigual se han venido desarrollando desde afuera (vía las políticas gubernamentales) o desde dentro de las instituciones, pero que ya definen un conjunto de orientaciones y procesos de funcionamiento.

Durante los últimos 20 años ha prevalecido la mutación en las IES y con ello cambian los paradigmas del conocimiento de lo que había prevalecido en por lo menos un siglo.²⁰ El Banco Mundial hace referencia que el 64% de la riqueza de todo el mundo proviene del capital humano.²¹

Todo ello da cuenta de su actual importancia económica y depende de la adquisición de un conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, competencias y calificaciones que son aprehendidas en las instituciones educativas que hoy viven

¹⁶ Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. p. 240.

¹⁷ *Ibidem*. p. 101

¹⁸ ALTAREJOS, F. *Lo permanente y lo cambiante en la educación*. p. 51.

¹⁹ PICOS, A.E. "¿Es posible transformar lo humano?". en *ISTMO*. Año 44, No. 259, Marzo—Abril 2002, pp. 28-31. p.

²⁰ La mutación fundamental a la que nos referimos es que no es todo ni cualquier tipo de conocimiento el que tiene utilidad en el mercado de hoy, sino sólo cierto tipo de conocimiento, el que tiene "significado diferente" que ofrece la habilidad, la competencia y la capacidad social para generarlo, producir estas nuevas formas de conocimiento se ha constituido en el componente fundamental en el proceso de cambio que viven las IES. Este es el eje articulador en la actualización que exige el diseño curricular de los programas de Educación Superior.

²¹ NEEF, D. *The Knowledge Economy*. p. 2.

el cambio de los paradigmas del conocimiento. Hoy la academia debe propiciar el generar un conocimiento que esté en capacidad de interpretar, usar, concebir y producir, la clave en hacerlo pertinente para transferirlo, es decir, centrarse en el "cómo"; ser conciente de cómo se está aprehendiendo.

Hoy las IES tienen una tarea clara: redefinir su oferta, su demanda y las condiciones básicas de funcionamiento y operación. La política de modernización conservadora del gobierno Foxista exige estar en la lógica del mercado y de la competitividad. Desde la campaña de Fox se señaló a la educación superior como importante para la creación de "capital humano" y como eje central en la competitividad del país con el mundo. La condición es adoptar la calidad, tal y como se presenta en las empresas productivas y de servicio, ella es la clave para orientar los cambios en las instituciones, el compromiso es: "Contagiar la pasión por la calidad". Las IES públicas carecen de un espíritu empresarial, como para operar con un esquema ideal de mercado y competitividad.

Hoy son muchos los actores involucrados en el futuro de la Universidad, la "Sociología de la Universidad se preocupa sistemáticamente por el futuro de la Universidad"²², o con mayor precisión por los futuros de la Universidad".²³

La ANUIES, preocupada por el futuro de las universidades, se propuso desde 1998 crear una nueva VISIÓN del sistema de educación mexicano desde un enfoque prospectivo, en el contexto que las IES se encontraban impulsando importantes cambios en el nivel institucional y hacia falta plantear un conjunto de líneas estratégicas para su desarrollo, cuyo resultado es el documento:

ANUIES. *La Educación Superior en el Siglo XXI*. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Anuies, México, 2000. 266 p.

Se recomienda un estudio acucioso del capítulo tercero que se caracteriza por lo deseable pero no constructivo del enfoque prospectivo de la educación superior.

La ANUIES construye una VISIÓN para las IES al año 2020, con base en ocho postulados: 1) calidad e innovación; 2) congruencia con su naturaleza académica; 3) pertinencia en relación con las necesidades del país; 4) humanismo; 5) compromiso con la construcción de una sociedad mejor; 6) autonomía responsable; 7) estructura de gobierno y 8) operaciones ejemplares.

El documento de ANUIES presenta un diagnóstico, con base en otros indicadores diferentes al PNE: 1° demográfico, en donde augura para el 2020 la creación de muchas universidades; 2° crecimiento urbano y por ende señala que se creará el desorden; 3° el factor económico lo adjetiva, caracterizado por incertidumbre; 4° laboral-empleo, enfatiza que el sector que se desarrollará será el de servicios, más que el industrial y el sector primario, lo cual exigirá capacidad de autoaprendizaje para toda la vida, trabajo en equipo, capacidad de compromiso y sensibilidad social, así como aptitud para resolver problemas; 5° desarrollo nacional y regional. Una vez más, la ANUIES hace un diagnóstico reduccionista y limitativo a lo cuantitativo y con una escasez de

concreción en cuanto a pertinencia social, currículo, organización académica, gestión, legislación, calidad e innovación y lo más grave, eminentemente descriptivo en el rubro de la investigación y la cooperación internacional. En lo que destaca es en su visión crítica del proceso enseñanza-aprendizaje por su tradicionalidad, obsolescencia, rigidez y falta de innovación y creatividad.

Es insuficiente en eficiencia y eficacia de la gestión institucional.²⁴

En el orden cuantitativo se presentan cuatro escenarios para el año 2020, con un corte en el 2006.

La ANUIES, así como el PNE propuesto por la SEP, omiten citar los dos postulados propuestos por la UNESCO para reorientar el sistema de Educación Superior sobre: La sociedad del conocimiento y la adopción del paradigma de la educación permanente y para toda la vida.²⁵ Asimismo, en las recomendaciones financieras hechas por el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y por la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE).

Todo el documento de ANUIES postula una transformación, pero se sustenta en un cambio de carácter tendencial y formal. Sólo innovación, reforma, pero no transformación.

En su propuesta prospectiva hay una ausencia de análisis sobre escenarios múltiples para el futuro de las IES, sólo uno deseable y además presentado como el único bueno y por lo tanto utópico.

La propuesta de la ANUIES hacia un sistema abierto se centra en la innovación curricular y pedagógica de forma generalizada, con mayor crecimiento de la matrícula.

24 Las dimensiones de análisis reconocidas y aceptadas para hacer el análisis de un sistema educativo son:

1) EFICIENCIA externa o PERTINENCIA o RELEVANCIA.

Mide el grado en que el sistema educativo provee los conocimientos, aprendizajes, habilidades y destrezas requeridas en el mercado laboral (formal y no formal), así como los valores y actitudes que reclama una sociedad.

2) EFICIENCIA INTERNA.

- Flujos educativos

- Asignación y consumo de todo tipo de recursos: dinero, personas, cosas y tecnología.

3) EFECTIVIDAD O CALIDAD.

Mide el grado de adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos, valores, actitudes y competencias que fijan oficialmente los planes y programas de estudio de un país.

4) EQUITAD.

Mide la diferencia en las oportunidades de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en todos sus niveles y modalidades, así como en la calidad del servicio educativo que se ofrece a diferentes grupos poblacionales.

5) CAPACIDAD DE GESTIÓN.

Mide las reformas administrativas. Se manifiesta por la capacidad de fijar políticas, monitorear la ejecución, evaluar resultados e impactos y la asignación de recursos.

Estas dimensiones son utilizadas como evidencias empíricas en el marco internacional, estas dimensiones son más evidentes en países desarrollados que en países en vías de desarrollo como México.

Cfr. Para profundizar, revisar PRAWDA, J. YG. Flores. *México Educativo Revisado*.

25 UNESCO. *Les clés du XXIe Siècle*, p. 282..

²² Nos ha parecido sumamente interesante incluir el análisis propuesto por la ANUIES en educación superior.

²³ TORRES, J.A, *La Universidad Virtual*, p. 24

Por ende, no hay modelo y califica de tipo ideal de cortewebiano²⁶ entre lo abierto y lo cerrado.

El paso hacia un sistema abierto, se reduce a una abstracción que se pretende consolidar con el claustro de profesores y los investigadores.

En cuanto al paradigma del aprendizaje²⁷ (también postulado de la UNESCO) se reduce a un discurso con aseveraciones más formales que sustanciales.

Por otro lado, el documento es excesivo en cuanto a la evaluación externa el documento, no se comprende el significado de impulsar el autoestudio en las instituciones. Ello tuvo impacto en los setenta y ochenta, hoy se han constituido en cumplimientos formales.

ANUIES señalaba que el financiamiento en los noventa para la educación superior sería del 1.5% del PIB. En el PNE se propone un incremento anual hasta alcanzar el 1% para el 2006 (lo planteado desde el proceso de transición era llegar al 2%).²⁸

Hasta aquí el contexto de ANUIES; que al haberlo estudiado sirve como referente para el análisis los tres objetivos estratégicos del PNE 2001-2006 en lo correspondiente al tipo educativo superior.²⁹

1. AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA CON EQUIDAD.

En primer lugar, es necesario señalar que la desigualdad social se refleja en la estructura del sistema educativo mexicano.

Es fundamental reconocer que el debate internacional en educación superior tiene como tendencia un viraje radical y una transformación de fondo en las IES.³⁰

Con base en un "modelo de mercado" que tienda a la diversificación en las modalidades, niveles y tipos, que responda a las demandas de la sociedad y de la economía nacional, lo cual está manifiesto en las MISIONES de las IES.³¹

En cuanto a la cobertura, el equipo de transición del sector educativo propuso: pasar de una tasa de cobertura del 18% del grupo de edad correspondiente a educación superior al 28%, aunque no se explicita de qué sectores sociales. Esto significa que se deberá llegar a dos millones ochocientos mil estudiantes en 2006. El problema, es que no hay políticas que amplíen los niveles actuales de la educación en poblaciones marginales indígenas, además no hay financiamiento.

Por lo tanto, por ahora es más o menos estable. Estudiar el PNE en cuanto a las metas propuestas, hacia los dos años de gobierno foxista se visualizan diluidas.

2.- EDUCACIÓN SUPERIOR DE BUENA CALIDAD.

El PNE³² propone que un sistema de educación superior de buena calidad es aquél que está orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país; es promotor de innovaciones y se encuentra abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; cuenta con una cobertura suficiente una oferta amplia y diversificada que atiende a la demanda educativa con equidad, con solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de sus recursos".

Asimismo, el equipo de transición del sector educativo concretó a la educación en un enfoque educativo flexible y eficiente, basado en el aprendizaje, así como atender al desarrollo humano integral, a la formación en valores y a una disciplina intelectual.

Nuestro cuestionamiento sería: ¿Cuál es la orientación pedagógica y curricular a la que se hace referencia?

Una de las metas propuestas para lograr los postulados anteriores es duplicar el número de profesores para alcanzar una relación de 12.5 estudiantes por profesor, de los cuales, el 34% de tiempo completo de éstos, casi el 50%, tendrán Posgrado. Para lograrlo habrá 10 000 becas para realizar Posgrados. ¿Y cómo será la calidad de los estudios que se ofrecen a estos profesores? ¿Se incluirá una formación pedagógica, además de la académica?³³ Asimismo, el para qué de la obtención de grados no se deja claro.

Si la propuesta para lograr la calidad educativa es por la vía de la evaluación y de la acreditación: "desempeño y productividad". Obvio que la competitividad institucional no permitirá avanzar a un sistema abierto y flexible.

Como parte de conquistar la calidad está: Elevar la eficiencia terminal en toda la educación superior. Lo importante no es egresar, sino ¿el cómo egresarán? No está explicado en el PNE. Desde 2001 debía operar el Programa integral de fortalecimiento de las IES, y hasta la fecha (abril 2002) no hay lineamientos ni criterios para ello.

3. INTEGRACIÓN, COORDINACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

En el proceso de gestión lo apremiante a resolver son las dificultades del Bachillerato (en cualquiera de sus modalidades), de cómo repercuten en el funcionamiento de la educación superior.

En la gestión del sistema de educación superior, no se puede entender que el creador de un modelo pedagógico que multiplica posibilidades de enseñanza y de aprendizaje en miles de profesores y estudiantes gane menos que la persona que lo comercializa. Es necesario el apoyo a los investigadores. El año de 2002 inició con la protesta de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ante lo cual CONACYT ya declaró que no hay aumento. No se conoce el impacto de

²⁶ ANUIES. *op.cit.*, p. 187

²⁷ *vid.* UNESCO. *Les clés du XXIe Siècle*. p. 276.

²⁸ *vid.* ULLOA, M. *El financiamiento de la Educación Superior Pública en México*. (Mim 2001).

²⁹ La certeza de la complejidad de la realidad de las universidades mexicanas no se puede resumir a la cobertura, calidad y gestión.

³⁰ UNESCO. *Conferencia mundial sobre educación superior*. París, octubre, 1998.

³¹ Hasta la fecha no se puede hacer referencia en el contexto de la diversificación a: "Universidades de investigación" o "Universidades de Posgrado". Bastaría hacer un estudio de educación comparada con respecto de Estados Unidos.

³² *Vid.* PNE 2001-2006. p. 183.

³³ *Vid.* GHILARDI, F. *Crisis y perspectiva de la profesión docente*. Gedisa., España, 1993. 159 p.

las becas, ni cuántas becas crédito han sido otorgadas. Se había propuesto para el 2002 el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación y el PNE lo propone como meta para en 2006. ¿Dónde queda la proclama de la buena gestión? y por igual, con respecto al sistema abierto³⁴, se tendrá que esperar hasta el 2006.

Estudiar las metas del PNE referente al enfoque educativo flexible centrado en el aprendizaje, debía estar funcionando desde 2001; hasta la fecha no hay ningún impulso sobre ello y en el 2004 se pretende evaluar.

En cuanto a planeación, coordinación y gestión con los Estados, hasta la fecha no se ha articulado. Su prioridad no es la flexibilidad y coordinación de la apertura, sino la formalización de sus funciones.³⁵

IV. PROPUESTAS PARA EVITAR LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

- Edgar Morin propone reformar el pensamiento: pensar globalmente para actuar localmente.³⁶ México debe pensar globalmente, con base en las tendencias de los organismos internacionales de educación, que están exigiendo cambios ante un mundo global, para que localmente en México se realicen los cambios (dinámica) en la educación, respetando lo permanente (esencia) y no se quede en ajustes, modificaciones que no dan respuestas, más que por partes, pero la condición es con una visión de largo plazo. La realidad de la educación superior se reproduce a año por año, sexenio tras sexenio, además de que los cambios son lentos y sin rumbo.

- Responder a los procesos de "adaptación" y no de simple "adopción", desarrollando una capacidad de autocritica de SEP, ANUIES, CONACYT, en lugar de estar centrados en el deseo de crear el futuro con un escenario optimista y careciendo de alternativas reales que orienten las líneas estratégicas y el alcance de las metas que sugieren.

- Lograr el don de la ubicuidad en los grandes problemas de la Educación Superior que no están explicitados en los documentos estudiados de SEP y ANUIES. Como son:

- La falta de profesionalización de la docencia universitaria. Urge una formación pedagógica para los profesionales, con base en Posgrados especializados.
- Impulsar la eficiencia terminal: Titulación (Posgrado) y graduación (Posgrado).
- Vincular los planes y programas de estudio a las necesidades reales del país.
- Desarrollar una cultura de la evaluación, como oportunidad de mejora y perfeccionamiento.
- Promover una cultura del aprendizaje, con base en una educación permanente.



- Revalorar la educación técnica.³⁷
- México ha llegado tarde a los Posgrados, antes eran excepción las personas con él, hoy es necesario incrementarlos creando auténticas Universidades de Posgrado.
- Constituir a la investigación de frontera en el eje articulado de la docencia y de la extensión universitaria.
- Promover que las IES tengan financiamientos alternativos; con base en la educación permanente, o continua.
- Es innegable, que urge un proyecto de educación superior de orientación humanista.
- En la democracia moderna, las universidades son indispensables para formar el espíritu público, sin el cual la nación no tiene sentido.
- La universidad es una institución que tiene como su primer deber la búsqueda de la verdad.
- La vocación de la universidad es inseparable de la idea de trascendencia del mundo del espíritu.
- Como toda institución, la universidad necesita de un claro concepto de ella misma. Si carece de ese concepto, nadie la puede ayudar; la plena economía, la organización y gestión más eficiente no sirve de nada, si la universidad no sabe a qué está destinada. Sólo cuando se reconoce en su misión, sabrá que le falta atender en los estudiantes, sabrá qué señalar a sus profesores, cuáles son los criterios de investigación y de enseñanza (vinculándola para una investigación para la docencia) y sabrá ante todo explicar en qué reside la diferencia entre una universidad y un establecimiento de enseñanza superior.
- La auténtica universidad sabe que cada uno de sus profesores y de sus estudiantes corresponde a un proyecto personal de vida.
- Contra la instrumentalización de la Universidad, nosotros llamamos a una refundación ética de la universidad y a una rehabilitación de su código deontológico. La cuestión crucial debe ser, refundar sobre bases éticas, el conocimiento científico, de manera más sólida.
- La revalorización de la investigación de frontera, nos parece una prioridad absoluta, si se quiere que la universidad continúe siendo un lugar de vinculación de enseñanza e investigación.
- La universidad del siglo XXI necesita resistirse al burocratismo, al reformismo improvisado, que refute el clientelismo, y a la demagogia de los discursos políticos.
- Los universitarios necesitan rescatar el espíritu de la universidad, retomando en sus manos su destino, haciendo extraordinario lo ordinario.
- La universidad no debe cubrir sólo el ámbito profesional y científico, sino todos los ámbitos con carácter de integralidad, debe ofrecer una nueva Paideia que reconstruya el Ágora; enfatizando la formación de personas humanas y no sólo de técnicos. ■

³⁴ SEP. PNE 2001-2006, p. 215.

³⁵ *Ibidem*, p. 211.

³⁶ UNESCO. *Les clés du XXIe Siècle*, p. 271.

³⁷ En el curso escolar 2000-2001 la educación superior tuvo como matrícula 2 millones 197,702 estudiantes, el 81% en Licenciatura de Universidades Públicas, en general 68% de la matrícula total. El sector privado en los últimos 20 años creció del 15% al 31.4%. Por lo tanto, más del 70% prefiere carreras de corte liberal tradicional con egreso sólo de Licenciatura.

LA PEDAGOGÍA EN LA DIVERSIDAD*

PERLA GUADALUPE ANDRADE PÉREZ

PASANTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
pandradep@yahoo.com.mx

México es un país que reconoce “una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”¹. Sin embargo, este supuesto reconocimiento no ha estado presente en la forma en que debería de estar a lo largo de la historia. Con esto hago referencia a los múltiples intentos que se han hecho para “integrar” a los indígenas mexicanos a un proyecto de nación que no los toma en cuenta, ya que no resuelve las necesidades de estos grupos, por el contrario, las incrementa en muchos de los casos. Además, esta “integración” no deja de lado la opresión, explotación, segregación y el olvido.

El simple reconocimiento, del que hago alusión, no es suficiente, cuando éste no fomenta el crecimiento de los interesados. Las “aportaciones” que se hacen, siempre son en una sola dirección y generalmente se hacen desde una visión del mundo que establece las reglas del juego y por consiguiente, discrimina a las que son diferentes. Esta problemática ha ocasionado que los grupos indígenas estén en una situación de desventaja.

Sin embargo, estamos en el momento preciso para cambiar dicha situación, debemos comenzar a ver hacia delante en la construcción de un futuro en conjunto que permita el continuo intercambio, enriquecimiento, crecimiento y respeto entre culturas. Luchar por llegar a la interculturalidad. Pero lograr esto no solo atañe a los pueblos indígenas, sino a toda la población mexicana en conjunto.

Uno de los medios más efectivos para lograrlo es la educación y nosotros los pedagogos tenemos mucho que hacer en este aspecto, ya sea en el ámbito de la educación formal, no formal, capacitación docente, la investigación, la filosofía de la educación o en cualquier área en la que la Pedagogía tenga un campo de acción. Con esto quiero decir que debemos trabajar por una educación intercultural de calidad, por este motivo me dirijo hoy a ustedes, con la intención de lograr que reflexionemos juntos en la búsqueda de opciones que nos permitan avanzar en este camino.

Para lograrlo, es necesario plantear la situación de los pueblos indígenas; la pluriculturalidad o multiculturalidad en la que vivimos. Me referiré en seguida a la propuesta de superar esta multiculturalidad, por una interculturalidad real y benéfica de todas las culturas mexicanas. En el ámbito educativo mencionaré dos áreas de la educación intercultural, en específico:

1. Una educación intercultural para todos; y
2. Una educación intercultural bilingüe para las regiones multiculturales.

LA SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

México es un país rico en diversidad biológica y lo es más en la diversidad étnica, lingüística y cultural que lo caracteriza, la cual proviene de muchos siglos atrás, de pueblos que ya estaban asentados, aún antes de la llegada de los españoles.

Estos primeros pueblos han sobrevivido a través de los años, debido a una fuerte unidad que los hace enfrentar cualquier dificultad. Es lógico esperar que estos pueblos no sean los mismos a los de aquella época, ya que como cualquier otro grupo, están

* Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, Villahermosa, Tabasco, Mayo de 2002.

¹ Artículo 2º. Constitucional. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1º. Se reforma el artículo 2º, se deroga el párrafo primero del artículo 4º; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

en constante cambio provocado por el momento histórico particular de cada época y por las relaciones que se establecen dentro y fuera de los mismos grupos.

Actualmente en México habitan cerca de 62 grupos indígenas; además, se hablan alrededor de 85 lenguas distintas incluyendo variantes². Los grupos indígenas poseen una cultura milenaria que forma parte del patrimonio nacional.

Esta diversidad étnica con que cuenta nuestro país, enriquece nuestra identidad como mexicanos, ya que nos permite la convivencia con otras formas de ver y entender al mundo.

La diversidad lingüística permite nombrar de 85 formas diferentes los objetos y la realidad que nos rodea permitiendo un continuo enriquecimiento e intercambio entre culturas.

La diversidad cultural nos permite plasmar de muchas maneras lo que forma parte de nuestra cotidianeidad y que consideramos como nuestro, además forma parte de un legado universal. Esta diversidad cultural se encuentra en todas las áreas de la vida, en las costumbres, en las creencias, en la medicina, en la educación, en la política, en la economía, en la sociedad, en la comida, en la ropa, en el arte, en todos los ámbitos donde el ser humano tiene injerencia.

Sin embargo, actualmente, a pesar de la gran riqueza que estos grupos poseen, son los más discriminados de nuestra sociedad, los más pobres, los que más carecen de oportunidades, los que menos acceso tienen a ellas, ya sea en el ámbito educativo, político, social, económico, etcétera.

Es cierto que se han hecho "múltiples" intentos por "ayudarlos", pero esta ayuda siempre ha sido bajo un interés que beneficia a todos menos a los que en primera instancia va dirigido; en este sentido me refiero a los proyectos integracionistas y paternalistas que se han hecho a través de los años, los cuales lejos de mejorar la situación de los indígenas la agrava, ya que nunca es tomada en cuenta la opinión de los interesados, siempre se hace creyendo "hacer lo mejor", pero yo pregunto: ¿qué es lo mejor para ellos?, ¿quién lo decide?, ¿nosotros, que ni siquiera somos parte de un grupo indígena?, ¿o deben ser ellos quienes dirijan su propio desarrollo?, con esto no quiero decir que formamos parte de dos equipos contrarios, donde cada uno lucha por lo que quiere sin importar el oponente, sino por el contrario, digo que debemos buscar, luchar y construir una nueva relación entre culturas donde haya las mismas oportunidades para todos y en todos los sentidos, ya que todos formamos parte del mismo país: todos somos el pueblo mexicano.

MULTICULTURALIDAD O PLURICULTURALIDAD.

"Es la multiculturalidad, o la pluriculturalidad, lo que está plasmado en la definición de muchas de las constituciones de América Latina."³

Y como lo mencioné anteriormente, México no es la excepción ya que reconoce la pluriculturalidad; es decir, reconoce la existencia de distintos grupos indígenas: "ello supone la coexistencia de diversas culturas que comparten un territorio."⁴

Sin embargo, como lo hemos visto, este simple reconocimiento de coexistencia no ha sido suficiente, ya que no implica relacionarse o establecer lazos de respeto, intercambio y crecimiento mutuo entre las culturas que coexisten.

Esta es la situación actual de los pueblos indígenas mexicanos; se reconoce su existencia pero de manera aislada, selectiva, como si ellos no pudieran aportar elementos enriquecedores para el desarrollo de México, y que lo único que aportan queda en el folclore de nuestras tradiciones y de nuestro origen.

No obstante, en la realidad esto no es así, ya que ellos poseen una variedad infinita de elementos que aportar y con los cuales enriquecernos, por tal motivo debemos caminar hacia ese continuo reconocimiento, respeto, intercambio e interacción entre culturas que permita el crecimiento en conjunto, lograr la interculturalidad.

INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es un punto de llegada, es un proceso en construcción que busca superar a la multiculturalidad, es un reconocimiento de la diversidad como riqueza, además implica relación y diálogo entre iguales, no permite desigualdades. En este sentido, para alcanzar la interculturalidad es necesario reconocer al otro, entenderlo, comprenderlo, respetarlo e interactuar con él.

La interculturalidad propone una nueva forma de relación con los indígenas. La cual permite un verdadero entendimiento entre culturas, que nos llevaría a un nuevo tipo de sociedad que realmente sea incluyente en todos los sentidos, por lo que es necesario llegar a esa nueva relación.

Lograr esta nueva relación, no es fácil y no se construye de la noche a la mañana, sino es todo un proceso que implica un continuo reconocimiento del otro como diferente, pero esta diferencia no debe borrarla ni apartarla, esta diferencia, debe enriquecernos. Debemos crecer a partir de la diferencia, a través del diálogo.

La interculturalidad debe estar en todos los ámbitos sociales, económicos, políticos, educativos, porque ésta ayuda a que las desigualdades que hasta ahora prevalecen, se borren paulatinamente; por este motivo, es el momento justo para dirigirnos por este camino, debido a que los indígenas han sido y son parte importante de nuestra cultura, sólo que nunca les hemos dado el lugar que merecen, y nosotros como personas y pedagogos en particular, tenemos mucho que hacer, para llegar a la interculturalidad.

² XII Censo de Población y Vivienda (2000), INEGI.

³ SCHMELKES, SYLVIA, *Educación intercultural*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP.

⁴ *Idem*

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

Como mencioné anteriormente, la interculturalidad debe abarcar todos los ámbitos, sin embargo, el que nos toca a nosotros específicamente es el de la educación.

La educación intercultural debe buscar, en primer lugar, acabar con la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación, ya que por múltiples motivos son pocos los indígenas que logran tener acceso a la educación superior puesto que en el mejor de los casos sólo acceden a la educación básica, pero en condiciones que dejan mucho que desear.

Con esto me refiero a la situación de pobreza y pobreza extrema en la que viven los indígenas, ya que este es el principal factor que orilla a la deserción escolar y además provoca un alto grado de reprobación y analfabetismo. Por lo cual es necesario buscar medios eficientes que logren erradicar esta situación, y esto, no sólo compete hacerlo a los pedagogos, sino en gran medida a las autoridades del ramo, de tal manera que pueda haber una correspondencia mutua.

En segundo lugar, debemos disminuir otra desigualdad, la cual considero la más peligrosa y lacerante y, a la cual la maestra Sylvia Schmelkes denomina asimetría valorativa entendiendo por ésta “la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural, a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse como creador de cultura desde el espacio de que se es.”⁵

Es decir, es necesario, reconocer que la cultura indígena propia, en sí misma, posee una cantidad infinita de conocimientos que han pasado de generación en generación, lo cual nos habla de la gran riqueza que poseen.

En esta nueva relación, la escuela no puede estar aislada, sino que debe ser la principal promotora. Es urgente trabajar en este sentido, ya que es preocupante lo que está ocurriendo actualmente, cuando vemos que muchos pueblos indígenas están perdiendo su cultura y su lengua. La escuela y toda instancia educativa, deben trabajar en este sentido revalorando la cultura y lengua indígena, creando y promoviendo que éstas no se pierdan, sino por el contrario creando los espacios necesarios para darlas a conocer, desarrollar y difundir. Ya que de no hacerlo corremos el riesgo de perder parte ancestral de nuestra propia cultura e identidad, pues ésta no solo es de los indígenas sino de todos los mexicanos, entendiendo que todos somos un mismo pueblo.

Es así que la educación intercultural no sólo “corresponde” a los indígenas sino a toda la población mexicana; es por eso que necesitamos hablar de la educación intercultural en dos niveles que se complementan: educación intercultural para todos y educación intercultural bilingüe para zonas multiculturales.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS

La educación intercultural para todos debe buscar, crear y desarrollar los espacios necesarios para reeducarnos todos los mestizos, en el sentido de que en menor o mayor medida todos desvalorizamos a los indígenas.

La educación intercultural para todos debe guiar el camino

por el cual toda la población mexicana mestiza conozca, reconozca y revalore la gran riqueza cultural indígena, más allá de la idea folclórica que se tiene, donde se promueva la continua relación, donde todos seamos iguales a todos con capacidades, habilidades, conocimientos, costumbres, lenguas, etcétera, que nos son propios y desde los cuales vemos la realidad y permiten ofrecer a los demás algo de lo nuestro, en pro del crecimiento, entendimiento y fomento continuo del respeto entre culturas.

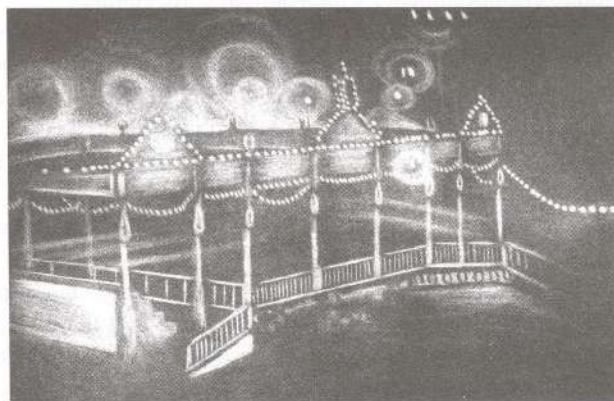


ILUSTRACIÓN: GABRIELA SANTOS

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA ZONAS MULTICULTURALES.

Hace referencia a la educación destinada a los pueblos indígenas, donde debe haber un continuo reconocimiento de la cultura propia que provoque el interés por valorarlo, conservarlo, promoverlo, desarrollarlo y compartirlo, con los demás. Asimismo, debe promover el uso de su propia lengua ya que éste es el medio más importante por el cual transmiten y conservan su cultura, por tal motivo debe ser parte importante y fundamental en su educación, así como lo es en otros países. Sin embargo, con esto no quiero decir que no deben aprender español, sino que éste debe de tomarse como segunda lengua, ya que lo fundamental está en conocer y difundir sus lenguas. En la actualidad no ocurre esto, son obligados a aprender español con métodos no muy eficaces y que además los obligan a usar el español por encima de su propia lengua, ocasionando que al paso del tiempo consideren más importante al español que a su lengua materna.

Además al ser culturas milenarias, poseen medios específicos para educar a los suyos, los cuales están fuertemente impregnados de su cultura y que han sido ignorados por mucho tiempo; es el momento de rescatarlos en beneficio de todos.

⁵ Idem

EL PAPEL DEL PEDAGOGO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Su papel es muy amplio y variado, ya que como lo mencioné anteriormente, la interculturalidad y más específicamente la educación intercultural entra en todos los ámbitos educativos, por ende, en la Pedagogía, ya que ésta al estudiar, reflexionar y actuar en la educación, debe comenzar a pensar en los espacios que permitan construir una pedagogía intercultural.

En este sentido, nos corresponde tomar en cuenta a este sector de la población, que por mucho tiempo ha sido segregado, olvidado y explotado, o en el mejor de los casos, cuando ha sido "reconocido y tomado en cuenta" es de una forma paternalista o integracionista la cual solo ha buscado volver igual al otro, al que es diferente, sin importar lo mucho que puede aportar.

La pedagogía en cualquiera que sea su campo de acción o en cualquier parte del país donde se desarrolle, aún en la ciudad,⁶ debe promover este conocimiento, comprensión y respeto del otro, ya sea en espacios específicos o en la práctica cotidiana. Debe buscar superar lo que hasta el día de hoy se ha hecho en este sentido. Quiero dejar claro que, aunque no creamos que nuestro trabajo vaya dirigido en este sentido, está en nosotros dirigirlo, ya que se puede trabajar y fomentar este marco de respeto y conocimiento mutuo con cualquiera, ya sean niños, jóvenes, adultos, ancianos, etcétera. Y cuando nuestro trabajo sea directamente en este tema debemos ser muy cuidadosos de no caer en prácticas discriminatorias o paternalistas.

Creo firmemente que la educación puede hacer mucho, porque al incluir la interculturalidad como un deseable, no sólo puede mejorar la relación entre culturas, sino también puede mejorar la relación con otras disciplinas de las áreas sociales y científicas, ya que lo que nos está proponiendo es una nueva forma de relacionarnos con el otro, buscando llegar a la construcción del conocimiento en conjunto.

Por esto considero necesario que cada uno de nosotros reflexione en este punto, para poder incluir la interculturalidad en nuestra práctica cotidiana, ya sea con nuestros compañeros de escuela, trabajo o en nuestra vida diaria, porque creo que la interculturalidad no sólo debe relacionarse con las culturas, sino con los individuos en general, sin dejar de lado, por supuesto, a las diferentes culturas que forman nuestro país.

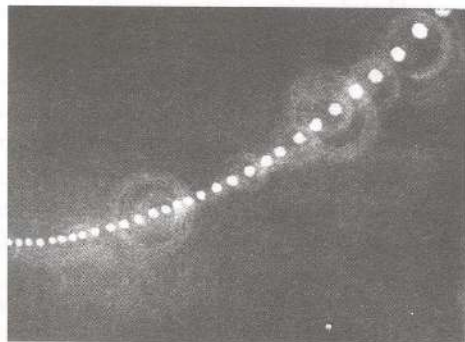


ILUSTRACIÓN: GABRIELA SANTOS

CONCLUSIONES

Lo que hoy estoy proponiendo, no es algo pasajero, producto de la moda en otros países, sino la alternativa a una realidad compleja que necesita de ella. Lograr llegar no sólo le corresponde al gobierno y a las instancias correspondientes, sino a todos como ciudadanos.

La interculturalidad, requiere un compromiso de todos y para todos, en el cual no busquemos sólo nuestro propio bien, sino el de todos.

Considero que la interculturalidad puede cambiar la situación que se vive actualmente, pero también necesita de trabajo constante por parte de todas y todos.

La diversidad étnica, cultural y lingüística tiene mucho que aportarnos y como tal es necesario desarrollar y promover los espacios interculturales que lo permitan.

Los pedagogos tenemos una gran responsabilidad en este sentido, creando los espacios necesarios para la educación intercultural, una educación incluyente en todos los sentidos, que además permita reestructurar toda la educación de nuestro país. Los pedagogos debemos ser los principales promotores de la educación intercultural.

Todo el trabajo pedagógico y educativo que realicemos debe estar imbuido de esta necesidad de trabajar en el logro de la interculturalidad, que va más allá del simple reconocimiento, que promueve un trabajo en conjunto basado en el respeto.

Estamos en un momento histórico que hace patente su necesidad de reconocer, comprender y respetar al otro que es diferente, pero con esto no quiero decir que debe aceptarse, sino que debe someterse al diálogo razonado, crítico y analítico que permita formar nuevas relaciones entre los individuos y las culturas. Y como dice Savater: "educar es creer en la perfectibilidad humana"⁷. Y creo que con la interculturalidad vamos por ese camino. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTÍCULO 20. CONSTITUCIONAL. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1º. Se reforma el artículo 2º., se deroga el párrafo primero del artículo 4º.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos)..
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. *XII Censo de Población y Vivienda (2000)*, México, INEGI.
- BONFIL BATALLA, GUILLERMO, *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza, 1991.
- SAVATER FERNANDO, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 226p.
- SCHMELKES, SYLVIA, *Educación intercultural*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP, Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan, D.F., el 28 de septiembre de 2001.
- SEMINARIO. EDUCACIÓN INTERCULTURAL, México, 2002. Impartido en la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, SEP. Responsable Mtro. Alonso López Mar.

⁷ SAVATER, FERNANDO, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, p. 26.

⁶ Muchas veces creemos que no hay indígenas en la Ciudad y la verdad es que es donde llega a haber más y son los que menos se toman en cuenta.

FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL¹

TERESITA DURÁN RAMOS

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PROFESORA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
tduran@paedagogium.com

Estructurado en cinco partes, -cuatro dedicadas a la revisión de los tópicos básicos, más una parte conformada por ocho apéndices que lo complementan-, el contenido de este texto aborda de manera clara, fundamentada y amena, la totalidad de los temas que un estudiante de Pedagogía, o de cualquier otra ciencia social, requiere dominar a fin de iniciarse en el maravilloso mundo de la investigación del fenómeno relacionado con su disciplina, en nuestro caso el educativo.

La primera parte, dedicada a la *Introducción a la investigación*, sienta las bases para que el estudiante comprenda el quehacer del investigador en el campo de las ciencias sociales y humanas, así como la dinámica particular del área que tiene que ver con distintos paradigmas epistemológicos y teóricos coexistentes. De igual modo, desarrolla lo relativo a la naturaleza de la causalidad en este sector científico.

En la segunda parte se encarga de analizar *La estructura de la investigación* a través de cinco apartados que revisan desde el diseño de la investigación hasta la lógica del muestreo, aludiendo al proceso de construcción de conceptos, la medición, la operacionalización de variables, la integración de índices, escalas y tipologías.

Los *Modos de observación* son trabajados en el tercer apartado general e identificados de manera por demás original por el autor como: experimentos, encuestas, investigación de campo, investigación no obstructiva e investigación evaluadora.

En la cuarta parte del texto se hace referencia al *Análisis de los datos*, sección en ocasiones considerada árida y difícil para los estudiosos de las ciencias sociales y las humanidades, pero que en esta obra es presentada en forma clara y con abundancia de ejemplos. "...Más que reducirnos a mostrar cómo calcular estadísticas con estos métodos (las computadoras pueden hacerlo) [se trata] de colocarlos en el contexto de los conceptos teóricos y lógicos..." (p. 335)



En los **Apéndices**, quinta y última parte de este libro, encontramos aspectos complementarios pero no por ello menos fundamentales para la formación del estudiante de metodología de la investigación en ciencias sociales. En estos ocho escritos se alude a temas sustantivos tales como:

- A. Ética y política de la investigación social
- B. Manejo de la biblioteca
- C. Investigación social en el ciberespacio
- D. El informe de investigación
- E. Números aleatorios
- F. Distribución de "ji cuadrada"
- G. Áreas de la curva normal
- H. Error estimado de muestreo

Una invitación a su lectura en palabras del autor:

"La imagen del científico objetivo "neutral" enfrenta ahora el reto moral de los activistas y el filosófico de los posmodernistas [...] No hay duda de que ésta es una época emocionante para practicar las ciencias sociales [...] Los científicos sociales muestran cada vez más que sus destrezas de investigación son invaluable en el funcionamiento cotidiano de la sociedad: en el gobierno, las empresas, la asistencia médica, la educación y todos los otros aspectos de la vida social..."

Earl Babbie ■

¹ BABBIE, EARL. *Fundamentos de la investigación social*. Tr. José Francisco Javier Dávila Martínez. México, International Thompson Editores, 2000. 473 p. (Ciencia Sociales / Humanidades. Thompson)

ÉTICA COMO AMOR PROPIO¹

TERESITA DURÁN RAMOS

MAESTRA EN PEDAGOGÍA Y PROFESORA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM

tduran@paedagogium.com

"...La ética es una toma de postura voluntaria, fruto reflexivo y estilizado del amor propio humano..."

Fernando Savater

Como parte imprescindible de la obra de Savater para los pedagogos, recomendamos en esta oportunidad la lectura de un texto de hechura no tan reciente, pero que gracias a su sustancioso contenido constituye un trabajo cuya temática se halla indiscutiblemente vigente, dada la trascendencia que poseen las cuestiones éticas y morales para los educadores de hoy y todos los tiempos.

Inspirado y nutrido por los autores clásicos y modernos que han abordado el asunto desde Platón y Aristóteles, Epicuro y Séneca; así como Montaigne, Hobbes, Spinoza, Voltaire, Diderot, Rousseau, Kant, Shopenhauer y Nietzsche, entre otros, Savater, en su característico estilo, a la vez profundo y didáctico, nos conduce hacia la comprensión de que el fracaso de la cultura moderna -con frecuencia tachada de individualista en extremo-, no estriba en el hecho de que el individuo se concentra demasiado en su propio interés, sino, por el contrario, de que las personas en realidad no se ocupan suficientemente de satisfacer el interés de su verdadero yo.

En la primera de dos partes: *La doctrina moral del amor propio*, este popular filósofo contemporáneo se encarga de apuntar su perspectiva para una definición del amor propio y la fundamentación de los valores, así como presentarnos la polémica contra el amor propio sostenida históricamente por aquellos que se oponen a "...reconocer en el interés egoísta o amor propio la única raíz de los valores en general y de los valores morales en particular..." Dice Savater que se ha olvidado la raíz social y sociable del individualismo la cual estaría lejos de arrastrar a una libertad basada en la negación de los otros y más bien lleva a la institucionalización de aquello que busque la armonía y el

Fernando Savater



«La ética es una toma de postura voluntaria, fruto reflexivo y estilizado del amor propio humano»

ÉTICA
COMO
AMOR
PROPIO



equilibrio de lo que es común a todos. La *responsabilidad*, idea que retoma como concepto ético básico, es tanto la vocación de responder ante los otros como la de ser responsable de los otros.

Además de tal olvido, a esta polémica subyace asimismo según Savater, un temor: el miedo a la libertad que nos produce el sabernos separados de la totalidad protectora que nos abastezca plenamente sin exigirnos iniciativa ni riesgos. En este punto alude a los postulados de Otto Rank y el trauma del nacimiento.

En esta sección y continuando la segunda parte del texto denominada: *Complementos directos*, el filósofo nos convoca a reflexionar acerca de conceptos como el de la crisis del amor propio, recurriendo a las tesis de Shopenhauer, la virtud en nuestro contexto actual y en su vínculo con el egoísmo, el individualismo, el placer y los universales éticos como fundamento de los derechos humanos, cuya discusión y activa defensa es hoy un asunto central en todas las sociedades.

Mención especial merecen aquí los apuntes que hace sobre el análisis de las obras de Heidegger, por un lado, y de Foucault por otro, para la ética en nuestro tiempo y el porvenir de la misma.

Como toda la obra de Savater, este libro encierra una gran sabiduría envuelta en claridad y sencillez; lo cual, lejos de empequeñecerlo, ratifica su valor de auténtico saber. ■

¹ SAVATER, FERNANDO. *Ética como amor propio*. Barcelona, Grijalbo/Mondadori, 1998. 356 p. (Mitos Bolsillo)

UN PASEO POR “LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS”

RENATO HUARTE CUÉLLAR

ESTUDIANTE DEL 5º. SEMESTRE DE LA LIC.
EN PEDAGOGÍA, FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM.
renato@correo.unam.mx

Situada en plena Guerra Civil Española, la película de José Luis Cuerda y con el guión de Rafael Azcona¹, nos transporta a la vida de un niño y su primera experiencia escolar. Moncho, Ramoncito o “Gorrión” no ha ido a la escuela porque el asma se lo ha impedido y, la noche anterior al primer día de clases, no puede conciliar el sueño ya que le han dicho que los maestros pegan.

Su primer día de clases no es tan sencillo ya que se orina frente a todo el grupo. Don Gregorio, su profesor, lo visita y le pide una disculpa; lo que va a iniciar una relación profesor – alumno de la cual seremos parte a lo largo del resto de la película. Don Gregorio le enseñará muchas cosas dentro de la escuela, principalmente sobre Historia Natural, pero sobre todo, de la vida misma.

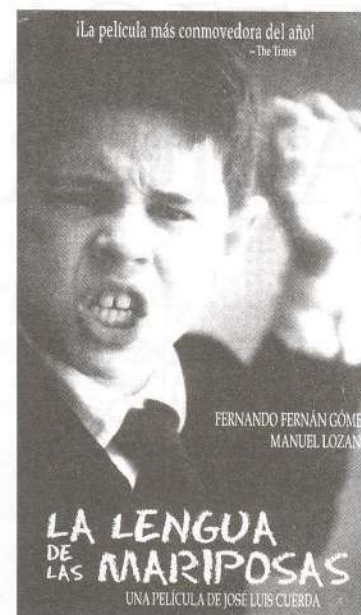
Entrecruzadas, se nos presentan varias historias al mismo tiempo, como la del saxofón del hermano, Andrés, y las aventuras que lo llevarán a conocer a la “china de sus sueños” o la historia apasionada de O’Lis y Carmiña que se aman con el trasfondo de los ladridos de Tarzán.

Vivimos junto con el Moncho lo apasionante que es aprender que las papas vienen de América y que los tilonorrincos machos les regalan a las hembras una orquídea que depositan en el nido.

Vivimos junto con toda la familia de Moncho el conflicto interno entre la religiosidad católica de la madre frente a la postura republicana del padre, que nos muestra el microcosmos de lo que sucedía en España en ese momento.

Más allá de todo eso, con la maravillosa fotografía y con un guión impecable, la película juega con nuestros sentimientos. Va acumulando una simpatía con toda la situación vista a través de los ojos del Moncho para terminar con un final lleno de impotencia y coraje, de un odio y un amor profundo mezclado hasta el punto de las lágrimas mismas.

Con las mismas palabras de José Luis Cuerda “es la historia más tierna, inteligente y triste que jamás ha caído en mis



manos”². Obra obligada para toda persona que esté interesada en la educación y para todo ser humano que, además de sentir, quiere vivir una historia al máximo; una obra que habla de las experiencias de la niñez y la juventud, que habla de la vida misma

PARA IR MUCHO MÁS ALLÁ

De ocho hojas del libro *¿Qué me quieres, amor?*³, el guionista realiza toda una obra cinematográfica. El libro, escrito por Manuel Rivas, originalmente en gallego, consta de dieciséis pequeñas historias (algunas de apenas 4 hojas) escritas de una manera poco usual: con una descripción envolvente y sumamente descriptiva y siempre con finales inesperados o con más de una interpretación. Como representante de la nueva narrativa gallega⁴, Rivas nos transporta a dieciséis mundos, algunos entrelazados llenos de emoción y reflexión.

La película, de hecho, incorpora otras dos historias, “Carmiña” y “Un saxo en la niebla” al de “La lengua de las mariposas” de manera fascinante, al grado que como espectadores no podemos notar la diferencia. Para quienes gustan del cuento corto con una perspectiva diferente y no una narración necesariamente lineal, este es un libro que, aunque pequeño, es un reto para grandes lectores.

Y, para quien aún no ha quedado satisfecho con el final de la película, el cuento “La lengua de las mariposas” propone un final que no es tan sencillo de interpretar. El director optó por el final tal vez más duro, pero Manuel Rivas es un poco más condescendiente con sus líneas finales.

Indistintamente del final elegido, o más coherente según cada lector, el libro también es una delicia llena de vida y un retrato de la sociedad gallega, de la que la contemporánea no se aleja casi nada. ■

¹ *La lengua de las mariposas* Dir. José Luis Cuerda [Fernando Fernán Gómez, Manuel Lozano, Uxía Blanco, Gonzalo Martín Uriarte y Alexis de Los Santos] 96 min, Zima entertainment, 1999.

² *La lengua de las mariposas*, tomado del sitio <http://carmenmari.bizland.com/mariposa.htm> (bajada el 09/08/02)

³ RIVAS, Manuel. *¿Qué me quieres, amor?* Dolores Vilavedra (Tr.), 5ª ed. Barce lona: Punto de lectura, 1995 [2001], 198 pp.

⁴ *Ibidem*. Contraportada.

UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

MA. PALOMA HERNÁNDEZ OLIVA

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y PROFESORA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNAM
palomaholiva@hotmail.com

"Educar es formar seres humanos y los seres humanos somos, ante todo, seres racionales, por tanto, la educación tiene como propósito principal desarrollar la razón".

Fernando Savater

El término democracia lo encontramos definido en el Artículo Tercero Constitucional más allá de los aspectos estrictamente formales. En este mismo documento se concibe a la educación como un factor social que deberá contribuir al logro de una sociedad democrática. Pero, ¿de qué forma podemos esperar que la educación, y más concretamente, la escuela, influya en tal proceso democratizador?

No es nada nuevo afirmar que el hombre se distingue de los animales por su capacidad de raciocinio, pero no sólo por esto, su creatividad, su imaginación y su búsqueda permanente de llegar a convertirse en humano, en el más amplio sentido del término, son elementos que ningún otro ser vivo posee. Ahora bien, no todos los seres humanos tienen la fortuna de haber desarrollado tales cualidades. Una gran mayoría nos hemos topado en más de una ocasión, con personajes que se dieron a la tarea de frustrar esa creatividad, nuestra curiosidad innata y nuestro potencial imaginativo.

Todos los seres humanos al nacer, al menos que se padezca algún tipo de atrofia que lo impida, poseemos la capacidad de raciocinio a través de la cual nos formamos una imagen de la realidad permitiéndonos vincularnos con ella. Junto con esta capacidad el niño tiene también el deseo de saber, de investigar, de indagar acerca de todo lo que le rodea. Para ello experimenta por sí mismo y plantea numerosas preguntas. Su curiosidad parece no tener límites. Escarba constantemente en el mundo y en su mente. Está dispuesto a penetrar en ese mundo totalmente novedoso para él. Sin embargo, durante siglos, todas estas capacidades y tendencias han sido bloqueados constantemente. Se les ha considerado, no como una ventaja, sino como una molestia, como una manifestación de una voluntad que debía ser

sometida y controlada. Se buscaba formar personas de acuerdo con modelos predeterminados, para lo cual se impedía que los jóvenes tomaran caminos contrarios a los deseos de padres y maestros. El niño era considerado como un recipiente vacío al que había de llenarse de formación que él nunca había solicitado y, que en la mayor parte de las ocasiones, ni siquiera requería. Los únicos seres con derecho a opinar y pensar eran los padres y los maestros. Al niño sólo se le estaba permitido someterse al deseo del otro y de ninguna manera se consideraba al niño como un ser con sus propios deseos, por ello tampoco podía tener acceso a su verdad. La única verdad era la del adulto. Al niño se le enseñaba a como ser adulto, pero no se le permitía vivir su infancia, no se le dejaba ser lo que era: un niño.

Para hacer posible todo esto era necesario contar con niños dóciles, pasivos, recipientes, que no cuestionaran, que no reflexionaran, en fin, que no razonaran, que se limitaran a recibir y más tarde a repetir supuestas verdades. El maestro como poseedor de la verdad, era quien tenía la obligación de vigilar que el niño llegara a amoldarse sumisamente una imagen de hombre o de mujer, que fuera por la vida sin examinar, sin poner en duda lo que la autoridad, cualquiera que fuera, le manifestara. Finalmente se convertiría en adulto, pero como humano tendría atrofiada su capacidad de raciocinio.

En la actualidad, en el año dos mil dos, las cosas no han variado substancialmente. Es cierto que muchos destacados pedagogos y filósofos han propuesto cambios en los fundamentos de la educación escolar. Por ejemplo, tenemos a un Rousseau, quien puso al niño en el centro mismo de la educación, o un Stuart Mill, quien habló a favor de una formación para y en la libertad. También un Paulo Freire para quien la alfabetización era también un medio de concientización de los sectores marginados. Muchos otros más se suman a aquellos hombres y mujeres preocupados por una educación que formara seres humanos plenos, sin embargo, también han existido fuertes resistencias para llevar a la práctica tales ideales, resistencia por parte de autoridades, de padres y de maestros. Es verdad que el currículum de educación básica en nuestro país, junto con los documentos rectores de la educación –Artículo Tercero y Ley General de Educación–, retoman en gran parte las demandas en torno a una educación basada en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los niños y adolescentes, así como en la estimulación de su capacidad creativa motivándolos en la investigación. Pero en el aula la realidad es otra. Los niños se enfrentan a maestros

Cartón

JOEPORNO_2000@YAHOO.COM.MX

Pequeña Confusión

