

Índice

NUESTROS COLABORADORES

CIAP

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA PEDAGÓGICA S.C.

DIRECTOR GENERAL

Benito Guillén Niemeyer

DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Teresita Durán Ramos

PAEDAGOGIUM

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DIRECTOR GENERAL/EDITOR

Benito Guillén Niemeyer

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Esther Ríos Andrade

Daniel Ramírez Alvarado

DIRECCIÓN ADMINISTRATIVA

Marco Antonio Jiménez Nava

DIRECTOR DE COMERCIALIZACIÓN

Gabriel Peñaloza Díaz

PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN

Brenda Cristina Monroy Huerta

DISEÑO Y FORMACIÓN

Javier Avelino Hernández
avelain24@hotmail.com

PORTADA E ILUSTRACIONES

Lizda Vázquez García
lizdaiv@yahoo.com.mx

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 Fabela. 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, y no refleja necesariamente el punto de vista de PAEDAGOGIUM.

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

DISTRIBUCIÓN

Centro Mexicano de Desarrollo Editorial, S.A. de C.V.
Calz. La Viga No. 1525 Col. Unidad Modelo, Del.
Iztapalapa, C.P. 09086
México, D.F. Tel 56 97 17 07



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados

ISSN: 1665-0816

IMPRESO EN MÉXICO

Enero - Febrero 2004

3

Crece

LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA INTEGRACIÓN

TERESITA DURÁN RAMOS

8

Paideia

ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

10

Cuestiones Quodlibetales

SEMINARIO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

DIVERSITAS

16

RETOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

JUAN MÁRQUEZ ZEA

24

DEL ENFOQUE SISTÉMICO A LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA PLANEACIÓN EDUCATIVA

LUIS ALBERTO DOMÍNGUEZ CORIA

29

DIDÁCTICA DE LA QUÍMICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA EDUCACIÓN JAPONESA

FERNANDO FLORES VÁZQUEZ

33

ENTREVISTA A LA MTRA. SYLVIA GARCÍA - ESCAMILLA, FUNDADORA Y DIRECTORA DE LA FUNDACIÓN "JOHN LANGDON DOWN, A.C."

DANIEL RAMÍREZ ALVARADO / MARÍA ESTHER RÍOS ANDRADE

35

SEMBLANZA

O B L E C T A T I O

38

Los Jóvenes Tienen la Palabra

TERAPIA RACIONAL EMOTIVA Y EDUCACIÓN

MAURICIO D. CEDILLO ROSAS

40

EL CARÁCTER DEL PEDAGOGO

EDUARDO MEDRANO GUZMÁN

43

Más vale libro en mano que CD fallando

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: CAUSAS, CONSECUENCIAS E IMPLICACIONES PARA LA PLANEACIÓN

GABRIEL PEÑALOZA DÍAZ

EDITORIAL

Inicia el 2004, después de un convulsionado fin de año, todo indica que las reformas fiscales, las privatizaciones y demás serán temas que ocupen nuestra atención durante las fiestas decembrinas, así será por varios años. Ni modo, los intereses de los partidos parecen ser superiores a los de la Nación. Al momento de escribir estas líneas no se había decidido si se gravan o no con IVA a los libros y revistas (quizá extemporáneamente) pero reiteramos nuestro rechazo a que se impongan cargas fiscales a las expresiones de la cultura, sobre todo a las publicaciones que, ya de suyo, son de difícil adquisición para la mayoría de la población. Necesitamos una mayor posibilidad de acceso a los libros, requerimos mayor lectura, no es dificultando su compra como podemos ser un pueblo lector y consecuentemente más culto. ¿No será que la intención es mantenernos en la ignorancia?

En este número recordamos a la entrañable maestra y querida amiga de quienes hacemos esta revista, la Dra. Graciela Hierro Pérezcastro, **Paedagogium** se honró publicando algunas de sus ideas; la extrañaremos, pero siempre estarán con nosotros sus enseñanzas, su gusto y alegría por la vida, pero sobre todo permanecen sus obras. La maestra Pilar Martínez, quien fuera su cercana colaboradora, elaboró recientemente una semblanza de la Dra. Hierro la cual publicamos en este número como un sencillo homenaje, testimonio de gratitud y admiración.

Con intención de mirar al futuro, sin desconocer nuestro pasado, recordamos a nuestros jóvenes lectores que el próximo mes de mayo se realizará, como se ha hecho los dos años anteriores, el Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, hay que prepararse para vivir la alegría y ambiente académico que han caracterizado este tipo de eventos, hay que elaborar las ponencias y disponer lo necesario para volver a encontrarnos. En este mismo tenor de reunirnos a presentar y debatir ideas, este año (en noviembre, como siempre) se realizará el X Congreso Nacional de Pedagogía, una oportunidad más de acrecentar nuestra cultura pedagógica y contribuir al desarrollo de nuestra disciplina.

Muchas interrogantes ha despertado el anuncio de la creación de la editorial digital, en el próximo número de **Paedagogium** presentaremos en detalle el proyecto y quizá el anuncio de los primeros títulos y de nuevos proyectos tendientes a la divulgación de la pedagogía y del quehacer educativo en nuestro país.

El pasado 2 de diciembre se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la reunión número 100 del Seminario de Pedagogía Universitaria que dirige el Dr. Enrique Moreno y de los Arcos, nuestras felicitaciones por tan encomiable esfuerzo y por las aportaciones que el Seminario ha hecho para una mayor comprensión de nuestra disciplina en el ámbito universitario.

Apreciable lector, el hecho de que esta revista se encuentre en tus manos, nos llena de satisfacción, como siempre, esperamos que el contenido responda a tus expectativas y que el esfuerzo se vea concretado en una interacción con los autores de los artículos y con el cuerpo editorial de esta publicación. En **Paedagogium** nos da mucho gusto recibir tus opiniones, críticas, comentarios, sugerencias y, sobre todo, colaboraciones. Esperamos poder seguir sirviendo a la comunidad estudiosa de los problemas educativos durante este año y recibe de todo el equipo editorial nuestros mejores deseos para que este 2004 permita la realización de tus metas que de antemano sabemos será para el bien de nuestro país. Un abrazo.

“LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES: ENTRE LA AUTONOMÍA Y LA INTEGRACIÓN”*

TERESITA DURÁN RAMOS

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

“El individualismo ve al hombre sólo en relación consigo mismo, pero el colectivismo no ve al hombre, sólo ve a ‘la sociedad’.

En un caso el rostro humano se halla desfigurado, en el otro oculto”

M. Buber.

INTRODUCCIÓN

La formación profesional representa hoy día todo un reto. La nueva edad del conocimiento es ya la edad de la lucha por el conocimiento.¹

Sin duda atestiguamos de diversos modos la complejidad provocada por los vínculos entre la educación -sobre todo de nivel superior y universitario- y el desarrollo globalizado. Las transformaciones científicas y tecnológicas logradas durante las últimas décadas originan un desfase entre el tiempo que se requiere para asimilar una nueva idea, un dato original, un descubrimiento, invento revolucionario o acontecimiento *sui generis* y el tiempo en el que surge otro que descarta al anterior. A las generaciones que nos precedieron -cuya vida por cierto no estuvo exenta de crisis- les benefició sin embargo el factor tiempo. Las ideas vivían más que las personas y por ello se disponía de un espacio temporal suficiente para conocer y asimilar las creaciones e innovaciones de la época. Hoy las personas vivimos más que las ideas² y ello acarrea dificultades para distinguir correctamente lo trascendente frente al embate de lo cambiante y muchas veces efímero e inútil, cuyas proporciones desgraciadamente han aumentado de manera exponencial. En parte por ello, la capacidad de apropiarse y dominar los conocimientos profesionales que se alcanzaba a lo largo de toda

una vida, ha sido sustituida por la de conseguir adaptarse constantemente a nuevos e inestables contextos sin verse afectado por ello.³

La incertidumbre que caracteriza a los tiempos actuales resulta, de modo paradójico, un ingrediente que nos lleva a apostar -a todos los aquí presentes- por la construcción de un mejor porvenir para la humanidad en su conjunto. Y henos aquí, imaginando utopías.

FORMACIÓN INTEGRAL

Estaremos de acuerdo en que a pesar de la explosión del conocimiento, sería un error privilegiar la información sobre la formación, aún en el caso del nivel de enseñanza superior. Antes bien, hoy resulta de mayor relevancia servirse de los medios más modernos de acceso a la información sin perder de vista su carácter instrumental para el logro del desarrollo individual y comunitario como fin.

En el pasado, los currícula de la enseñanza superior se contentaban con abordar contenidos desde una óptica centrada en el desarrollo intelectual; en épocas recientes es evidente más que nunca la necesidad de comprender la formación profesional como un modelo dinámico e integral.

A quienes nos dedicamos a la pedagogía en el nivel universitario, nos importa de manera primordial el desarrollo que, como resultado del proceso educativo en cada una de sus etapas, logren las personas

* Ponencia presentada en el 2º. Congreso Internacional de Educación para la Vida. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, N.L. 12-14 de noviembre de 2003.

¹ GONZÁLEZ CASANOVA, P. *La universidad necesaria en el siglo XXI*, p. 12

² HERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ, S. *Fundamentos de administración*, p. 51

³ FLORES F. y J. GRAY. “La vida wired. El trabajo en el ocaso de las carreras” 3ª. Parte, p.88

implicadas en él. La formación de los estudiantes de licenciatura y posgrado ha de suponer un desenvolvimiento a plenitud de todas aquellas potencialidades del individuo que le lleven a dar lo mejor de sí para resolver problemas que requieren de su nivel de especialización, elevar su calidad de vida e incidir en los logros alcanzados por su comunidad.

INVERSIÓN SOCIAL DE GRAN VALOR

Existe poco tiempo y aún menos dinero. El egresado de los ciclos superior y de posgrado resulta un producto muy costoso para cualquier economía nacional, cuando se le forma de modo pertinente.

La educación superior pública en países como el nuestro debe ser puntal del desarrollo, puesto que su gratuidad debiera revertirse en un beneficio general a través del desempeño profesional y el compromiso social de sus egresados. Para que esto pueda lograrse es necesario que su formación incluya la adquisición de habilidades cognitivas, reflexivas y críticas así como también la comprensión de la cultura en su conjunto: ética, humanista, científica y tecnológica. El hecho de que las condiciones actuales impongan grandes esfuerzos a los estudiantes de las instituciones que ofrecen estudios superiores, no debe tener como consecuencia el que la formación del carácter, la voluntad y la actualización permanente se descuiden.

Y es precisamente en este rubro en el cual se enmarca la presente comunicación.

Es mi convicción que a partir de dar atención a las carencias de índole socioeconómica que actúen como lastre e impidan partir de criterios de justicia y equidad, la universidad pública haga una estricta selección para el ingreso de los mejores estudiantes como condición necesaria para fortalecerse en tanto opción académica de la más alta calidad.

Y este perfil de ingreso habrá de incluir, en primer lugar, cualidades que hagan de cada aspirante una persona comprometida con el estudio, con la universidad y con la comunidad amplia que le da sustento. La universidad debe estar abierta para todos aquellos que la valoren y estén dispuestos al esfuerzo permanente.

Se ha expresado en distintos foros la actual tendencia económica dominante de convertir todo en una mercancía, incluso el conocimiento. De las creencias, actitudes y valores de cada persona depende en gran medida que se asuma tal condición. De igual modo, de la filosofía de vida institucional depende el que, como parte de la formación de sus estudiantes, se promueva o no esta lógica utilitarista.

AFRONTAR EL RETO

A pesar de lo trillado de las frases que hablan de la persona de éxito: capacidad de innovar, de transformar el entorno ante situaciones de crisis, desarrollar fortaleza frente al riesgo, autoestima alta y confianza en el género humano, son características sin las cuales un estudiante no podría sobrevivir como tal. Quien posee y desarrolla estas cualidades que le llevan a asumir retos, en lugar de dejarse llevar por sentimientos de derrota anticipada, conformismo, cinismo o desilusión tendrá mayores recursos.

El hecho de que sea posible desde la educación inicial promover la formación de estas actitudes deseables, constituye un elemento que no debe soslayarse. El empoderamiento de los individuos que se consideran a sí mismos capaces de encarar las dificultades les

hace identificar nuevas oportunidades, mientras que la falta de confianza derivada del resentimiento, sólo les provoca inmovilidad.⁴

La preparación específica y diferenciada de quienes serían identificados como líderes potenciales es asunto del pasado, hoy las habilidades necesarias para comunicarse y establecer relaciones de compromiso con los otros, proponer soluciones creativas, responder a los retos y actuar de manera pertinente en situaciones de crisis, se encuentra en el terreno de lo que debe ser considerado imprescindible para todos los estudiantes. La democracia en construcción lo exige.

Sobre todo en los niveles profesional y de posgrado, la educación debe promover el desarrollo de las habilidades necesarias para el acceso al conocimiento, pero es menester que los estudiantes de estos ciclos ingresen en posesión del nivel de madurez que les incite de manera autónoma a buscar respuestas. La habilidad para transformar la información en conocimiento, es decir, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con lo ya sabido, puede aprenderse y perfeccionarse sí y sólo sí previamente se cuenta con la más genuina intención de saber. Esta última característica no puede proporcionarla la escuela.

Los estudiantes habrían de ingresar al nivel de enseñanza superior y de posgrado ya con un cúmulo de problemas identificados, dudas e interrogantes que les sirviesen de *leitmotiv* para arrancar en la investigación de soluciones y propuestas creativas dentro de un campo de conocimiento. Esto es, que la formación universitaria debe promover a través del concurso e intervención de todas las variables institucionales y ambientales, el que el estudiante encuentre respuesta para los cuestionamientos que se ha planteado con anterioridad y que seguirá planteándose en este proceso de crecimiento permanentemente durante su vida.

Como sabemos, el uso creativo de la información es una actividad inherente al ser humano que le posibilita a encontrar respuestas novedosas a los problemas a partir de las referencias que posee y que no constituye para nada un proceso superficial, sino por el contrario, que lo implica en toda su complejidad de ser individual y social.

Este proceso heurístico no es nuevo; ha estado siempre presente, ha sido germen de toda la evolución y es en esencia lo que nos ha llevado a sobrevivir como especie; los sistemas inquisitivos han requerido siempre de autonomía y pensamiento divergente, puesto que los sujetos, -tanto en lo individual como en grupo-, y el medio ambiente que los circunda, se encuentran en una constante interacción con posibilidades infinitas.

La especie humana ha transformado intencionalmente su entorno para adaptarlo a sus necesidades inventando soluciones, hecho sin precedente en la evolución de la vida. Poseemos la facultad de apartarnos del camino, analizar las opciones y crear condiciones diferentes. El hombre deviene de criatura, en creador; hace intervenir la razón en fenómenos considerados anteriormente predeterminados e inmutables; busca soluciones nuevas para los problemas con los que coexiste y también para los que él mismo ha originado.

⁴DURÁN RAMOS, T. "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En *PAEDAGOGIUM*. Revista de Educación y Desarrollo. Año 1, Núm. 4., p. 8

En este proceso que pretende incidir en la realidad, la información resulta una condición necesaria, pero no suficiente; es decir, la información no constituye *per se* conocimiento. Si el humano cuenta con las posibilidades físicas e intelectuales para crear, pero no se le presentasen dificultades, insatisfacción u obstáculos que superar, raramente produciría algún cambio; sin embargo, a pesar de que pueden ser sólo las necesidades físicas o de cualquier otra índole las que impulsan a la acción innovadora, el elemento integrador que sustenta el acto creativo que trasciende a su autor, siempre será la conciencia.⁵

El proceso de cambio de la información en conocimiento es un proceso complejo en el cual intervienen múltiples variables, tanto intelectuales como afectivas y volitivas.

La educación que tiene a su cargo la universidad no puede ni debe minusvalorar la importancia de preparar personas que ya viven una serie de condiciones que les exigen respuestas más transformadoras que adaptativas. Será menester dirigir nuestros esfuerzos hacia mejorar las condiciones específicas que posibiliten que los estudiantes desde su ingreso posean en mayor medida las cualidades que les llevarán a enfocarse hacia la búsqueda de soluciones mediante la selección y el tratamiento creativo de la información y a no esperar sólo "recibirla" de manera pasiva.

Asimismo, previo ingreso al ciclo profesional universitario, el estudiante debiera poseer, entre otras, características personales de tendencia al logro y a la internalidad, puesto que el aspecto volitivo en ocasiones se soslaya en éste y otros aspectos, pretendiendo cifrar, por ejemplo, el lograr concluir o no los estudios, en una esfera de decisión externa.

Las condiciones cambiantes a nivel mundial y el avance exponencial de la información en todos los campos hace incuestionable la necesidad de esforzarse por continuar en un proceso de permanente actualización al egresar de la carrera. No obstante, si tal proceso de búsqueda y avance no encuentra su motor principal en las motivaciones intrínsecas características del sujeto, muy probablemente no se dé.

La inestabilidad y los estados de crisis mundial, regional y nacional recurrentes, tanto de índole económica, como política y social hasta sus niveles más cotidianos, requieren del talento y la determinación de sujetos dotados de fortaleza y flexibilidad para reconocer las posibilidades del entorno e inventar soluciones que mejoren su vida y la de su comunidad. La transformación/adaptación armónica mediante procesos de análisis y la propuesta de soluciones óptimas a las dificultades, supone poner en juego capacidades superiores.

El papel del estudiante de nivel universitario es fundamentalmente de productor de soluciones a través del conocimiento. Las necesidades que le lleven a la búsqueda de información deben ser "necesidades sentidas" tanto de índole teórica como aplicativa, desde su estructura interna al momento de elegir un campo de estudio como profesión. Sin ello, todo sistema o modelo de enseñanza en el nivel superior se encuentra destinado irremediablemente al fracaso.

EL PROBLEMA

El problema entonces puede enunciarse de la siguiente forma: cómo preservar el necesario equilibrio entre la autonomía del estudiante que debe poseer un alto nivel de logro personal y su integración social, es decir, la conciencia y el compromiso inherentes a su papel transformador. A todas luces resulta imperativo buscar armonizar entre una sana tendencia al esfuerzo y la competencia consigo mismo, y al propio tiempo enfatizar el valor de la deuda social que se adquiere con la formación profesional.

Como lo hemos señalado en otras ocasiones desde la educación superior es necesario hoy, más que nunca, fortalecer el sentido de identidad, de responsabilidad y de compromiso social de los individuos a partir de la búsqueda de la excelencia en el desarrollo de todas sus capacidades: la escuela tiene sobre sí la gran tarea de formar gente altamente asertiva; predispuesta a la generación de redes de comunicación interpersonal para imaginar y conducir el esfuerzo conjunto hacia soluciones novedosas; tendiente a estimularse frente al reto, convencida de la oportunidad de poder construir y construirse con otros, con tendencia hacia el estudio y la actualización permanentes pero asimismo comprometida con el desarrollo económico, político y social de su comunidad.

Contar con sujetos autónomos y comprometidos en lo personal podrá permitir la integración de comunidades de aprendizaje autogestivas, fortalecidas éticamente, satisfactorias y productivas para todos sus integrantes. Este es el reto de nuestras instituciones de nivel superior. La educación, por ende, debe rebasar el aula y constituirse —subrayo— en educación para la vida.

CONOCER AL ESTUDIANTE

Las concepciones del alumno, es decir sus creencias, actitudes, aptitudes, etc., no son, entonces, únicamente el punto de partida, ni el resultado de la actividad. Ellas son los instrumentos mismos de la actividad de aprender. De esta manera, aprehender un nuevo conocimiento consiste en integrarlo dentro de una estructura conceptual que ya está en funcionamiento. La nueva red sustituye a la antigua reemplazando las estructuras conceptuales anteriores. Sin embargo, aquello que cambia principalmente dentro de cerebro de quien aprende no son las informaciones, sino la nueva organización que las une y produce una significación en respuesta a una interrogante que se había planteado el educando. Este proceso implica la intervención del sujeto en forma integral. Es afectado por sus sistemas interno y de relación de manera simultánea.

De ello deriva mi interés por el estudio de componentes personales como el estilo cognitivo, las actitudes, las creencias y las intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, así como la identificación del grado de internalidad/externalidad en los motivos que guían las decisiones de los estudiantes.

Identificar estos componentes como parte de un todo dinámico resultan desde mi perspectiva acciones imprescindibles para que el modelo de formación universitaria evolucione.

CREENCIAS, ACTITUDES E INTENCIONES

Una de las teorías que permiten alguna posibilidad de obtener respuestas en estos asuntos es la *Teoría de la acción razonada*⁶ (TAR)

⁶ Cfr. AJZEN, I. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior". Amherst, MA, *Journal of Applied Social Psychology*. AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*.

⁵ SHOROKHOVA, E.V. *El problema de la conciencia*, p. 10

la cual versa sobre la posibilidad de predecir probabilísticamente la intención que el sujeto tiene de efectuar una conducta en específico a partir de la identificación de sus particulares creencias, sus actitudes características y el papel que en su vida representan las presiones de índole social.

Como es sabido, la actitud ha sido definida como una predisposición valorativa del sujeto, la cual le puede llevar a experimentar un sentimiento hacia un objeto determinado y esto ocasionar un comportamiento específico. Así las actitudes son resultantes del aprendizaje social.

Lo que lleva a una persona a actuar de una manera y no de otra es, como un primer factor, la combinación entre sus creencias conductuales predominantes y los aspectos evaluativos de estas creencias, es decir, la convicción del sujeto de que la realización de determinada conducta le proporcionará tanto en lo teórico (agradabilidad) como en lo práctico (utilidad), consecuencias favorables. Así como también, el segundo factor está visto como una resultante de creencias, puesto que la persona desarrolla sus propias normas subjetivas a partir de las creencias acerca de qué individuos o grupos específicos influyen en su actuar.

Como ha sido documentado,⁷ puede existir variación concomitante entre el peso otorgado a estos dos factores y el comportamiento final de los individuos. En algunos sujetos o grupos poblacionales, lo que controle la intención de llevar a cabo cierto comportamiento puede ser fundamentalmente normativo y para otros básicamente actitudinal. Esto permite explicar qué lleva a personas en apariencia similares (en lo familiar, escolar, económico, cultural, social o por grupos de edad, por ejemplo) a comportarse de maneras distintas frente a los acontecimientos.⁸

LOCUS DE CONTROL

Por otro lado, en cuanto a la identificación de dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de una cierta manera y no de otra ante la misma situación, es conocida dentro de la comprensión del aprendizaje social la llamada *Teoría del locus de control*⁹ (LC), la cual constituye una explicación del lugar o foco (interno o externo) en el cual se ubica el núcleo que prohija la realización de las conductas o acciones de los sujetos. Este marco señala que la adquisición y desarrollo de habilidades, y conocimiento en general está estrechamente ligada a la recompensa emocional que recibe el individuo; en otras palabras, las consecuencias favorables de los actos está íntimamente ligada con los procesos de aprendizaje social y los efectos que lleven a su ejecución dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los resultados obtenidos como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella.

El *locus de control* es, entonces, un concepto teórico que se ha desarrollado para explicar las creencias características del sujeto a partir de las cuales éste establece el núcleo o la fuente de control de los eventos cotidianos y por ende de su propio comportamiento. Es una construcción conceptual que permite definir cómo es percibida la causa de una acción o comportamiento y cómo esta percepción está determinada por la información que el sujeto posee

acerca del objeto en cuestión; por ello, si un individuo *cre*e que tiene poco control respecto de las consecuencias favorables o desfavorables de su actuar, no encontrará razón suficiente para modificarlo, dado que no considera poder influir en la posibilidad de que tales eventos se presenten.

Existen -expresado en forma sintética- personas que explican un acontecimiento como contingente a su propia conducta, lo cual los define como individuos con un *locus de control interno*; existen también, por otro lado, sujetos con un *locus de control externo*: aquellos que identifican el origen de los acontecimientos que les suceden como resultado de fuerzas ajenas a ellos mismos y que éstas actúan independientemente de sus actos.¹⁰ El grado de internalidad/externalidad en el locus de control de las personas se relaciona con otras variables y atributos personales, permitiendo así explicar y comprender creencias, expectativas y pautas de acción características.

ESTILO COGNITIVO

Por último, el estilo cognitivo (EC) se considera una variable moduladora del funcionamiento individual que comprende los aspectos cualitativos de la cognición así como también se le reconoce variable integradora del funcionamiento individual en su totalidad.¹¹

Witkin y sus colaboradores iniciaron sus estudios llevando a cabo observaciones de los modos en los que las personas perciben la verticalidad; esto los llevó a encontrar diferencias individuales consistentes que se ampliaron hacia la manifestación de una mayor o menor capacidad para identificar y separar un elemento que formara parte de un contexto dado experimentalmente a fin de ubicarlo en uno distinto y así encontrar orden en la situación presentada o solución al problema requerido.

Conclusiones como las anteriores permitieron concebir a la dimensión dependencia/independencia de campo como algo más que una característica presente en las tareas de ejecución visoespacial; como *una amplitud perceptivo-analítica que se manifiesta a través de todo el funcionamiento del individuo*¹² como estilo cognitivo y tal vez indicador de diferencias individuales más complejas.

Así, mientras la TAR señala que el ser humano procesa la información que posee (creencias, actitudes y normas) a fin de tomar decisiones y llevar a cabo acciones, conductas, comportamientos, la TLC nos habla de que un mayor grado de internalidad/externalidad posibilita al sujeto definir el origen de lo que le acontece en la vida; es decir, si el centro generador de sus decisiones se halla en él u obedece a referentes sociales más o menos cercanos, a la fatalidad o a sus características de agradabilidad a otros. En este mismo sentido el EC de las personas les lleva a tomar decisiones con mayor o menor referencia al contexto circundante, bien sea imponiendo a éste una organización nueva o adaptándose a la situación global que percibe.

LA INVESTIGACIÓN

En este momento cuento con los resultados de un estudio que describe las características en torno a creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, el grado

⁷ *Idem*

⁸ Ver lo relacionado con este tema en *PAEDAGOGIUM*. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. Año 3, No.13, sept-oct 2002, pp. 8-10 y Año 3, Núm. 14, nov-dic 2002, pp. 12-15.

⁹ DÍAZ-GUERRERO, R. *Psicología del mexicano*, pp. 307 ss.

¹⁰ *PAEDAGOGIUM*. Revista de Educación y Desarrollo. Año 1, Núm. 3, ene-feb 2001, pp. 8-11.

¹¹ WITKIN, H. A. y D. R. GOODENAUGH. *Cognitive styles: Essence and origins*.

¹² WITKIN, H. A. *et al.* "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications".

de internalidad/externalidad y el estilo cognitivo de una muestra de 440 estudiantes de ambos sexos que se encuentran cursando las carreras de Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas y Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista personal además de pruebas para identificar creencias, actitudes e intenciones relacionadas con el estudio autónomo, el locus de control y el estilo cognitivo de cada uno.

Cada ser humano es único e irrepetible; sin embargo, con la fundamentación en estos tres marcos teóricos de referencia combinados pretendo acercarme a caracterizar a la población estudiantil, a fin de lograr que las variables institucionales e individuales se potencien y apoyen el mejor desempeño académico individual así como el compromiso social de los alumnos y de la institución en su conjunto.

OBRAS CONSULTADAS.

AJZEN, ICEK "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior". Amherst, MA, *Journal of Applied Social Psychology*, 1999.

_____ y MARTIN FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey, Prentice Hall, 1980.

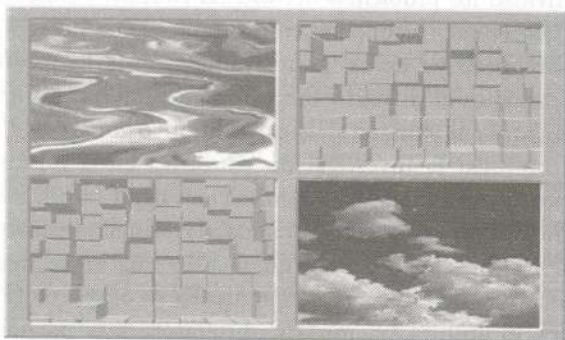
DÍAZ-GUERRERO, ROGELIO. *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México, Trillas, 1999.

DURÁN RAMOS, TERESITA. "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En *Paedagogium*. Revista de Educación y Desarrollo del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica. Año 1, Núm. 4 ____2001. pp.

_____ "Hacia un modelo educativo para la educación superior" En *Paedagogium*. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo del Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica. Año 3, Núm. 17. ____2003. pp.

FLORES F. y J. GRAY. "La vida wired. El trabajo en el ocaso de las carreras" Tr. Araceli Fernández. En NEXOS núms. 270, 271 y 272; jun. jul. y ago. de 2000.

GONZÁLEZ CASANOVA, PABLO. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001.



ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

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



A la izquierda Lic. Benito Guillén Niemeyer, al centro el Sr. Sergio Bitar, Ministro de educación en Chile, a la derecha el Sr. Carlos Eugenio Beca.

Los días 5, 6 y 7 de noviembre del año pasado tuvimos la oportunidad de participar en el XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación (ENIN 2003) que en esta ocasión se realizó en las instalaciones y bajo la organización del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP). Este Encuentro se realiza bianualmente gracias a la integración y esfuerzo de 16 instituciones educativas de ese país y el apoyo de algunos organismos internacionales.

El Encuentro reunió a especialistas en investigación de 15 países, principalmente de Latinoamérica y, como es natural, más de 100 investigadores del país anfitrión. La temática particular para esta XVII edición fue el "Desarrollo de la Profesión Docente", pero se presentaron trabajos referidos a otras temáticas. Los objetivos que se plantearon fueron:

1. Promover el intercambio y la difusión de experiencias y resultados de la investigación educacional a nivel nacional e internacional, generando espacios de diálogo acerca de metodologías y perspectivas de la investigación educacional, que favorezcan la actualización de los investigadores en educación.

2. Posibilitar una instancia de encuentro y reflexión entre educadores e investigadores, en torno a los aportes desde la

investigación al desarrollo de la profesión docente.

3. Promover la creación de la Comunidad de Investigadores en Educación para compartir y gestionar el capital de conocimiento existente.

En el acto inaugural llamó favorablemente nuestra atención las palabras pronunciadas por el Ministro de Educación de ese país, el Sr. Sergio Bitar quien, a diferencia del discurso a que nos tienen acostumbrados los políticos, expuso con gran claridad, honestidad y objetividad los problemas del sistema educativo chileno, desde luego que el solo reconocimiento del problema no significa su solución, pero ya es un gran avance aceptarlo y señalarlo; concretamente el discurso fue un planteamiento crítico de la problemática que enfrenta el sistema educativo de ese país y el papel que debe jugar la investigación educativa en la búsqueda de soluciones y de caminos que, de forma más significativa, ataquen la problemática educativa. La bienvenida a los asistentes estuvo a cargo del Sr. Carlos Eugenio Beca quien hizo una breve reseña del desarrollo de estos Encuentros que tienen su origen en el año de 1969 en el ámbito nacional y abriéndose a la participación internacional en el año 1999.

Este Encuentro, una vez más, puso de manifiesto que el estado de la investigación educativa y los problemas asociados con el quehacer educativo son compartidos en toda la región de nuestra

América Latina, la notable desvinculación de la investigación con la toma de decisiones, la limitada divulgación de los resultados de la investigación y la casi nula trascendencia de los estudios realizados, son constantes que han impedido una efectiva relación entre la investigación, el quehacer educativo y el diseño de políticas y estrategias en este sector. En el caso chileno la integración de las 16 instituciones que constituyen la Comisión Organizadora, parece apuntar a constituirse en el organismo que integre y señale las políticas de investigación educativa.

En lo metodológico encontramos que la inmensa mayoría de los trabajos presentados (ponencias y carteles) responden al paradigma fenomenológico hermenéutico, es decir, de corte cualitativo y, como comentario crítico, vale decir que no todas ellas con el rigor y precisión metodológica que esperaríamos. No deja de llamar la atención la escasa investigación y desconocimiento de la metodología empírica analítica, sobre todo en casos que, en mi opinión, debió complementarse el estudio con información cuantitativa que permitiera una comprensión más amplia del fenómeno de estudio.

Indudablemente el Encuentro fue un éxito, se presentaron y discutieron trabajos de gran interés para quienes nos preocupan estos temas, fue notable el interés y la mirada a la escuela desde ópticas distintas y modernas como centro fundamental de los estudios pedagógicos y para los visitantes extranjeros fue una oportunidad invaluable de acercarnos al sistema educativo chileno que parece apuntar a constituirse en una experiencia única en nuestra región y como un modelo para los demás países, ojalá así sea. Si existe interés por allegarse las memorias de este Encuentro se puede recurrir a la página www.mineduc.cl.

A invitación de los organizadores, la revista *Paedagogium* pudo exponer sus objetivos y metas como órgano de divulgación de la investigación e ideas pedagógicas, con satisfacción pudimos notar la buena impresión con que fue recibida nuestra revista ya que, por sus características, permite satisfacer necesidades de divulgación que no siempre están abiertas y disponibles para los investigadores y la patente necesidad de medios de comunicación como esta publicación. Creemos que en el futuro inmediato contaremos con participaciones de los colegas chilenos, esperemos que así suceda.

Una reflexión que nos queda de este Encuentro y de otros eventos a los que hemos tenido la oportunidad de asistir y participar es la impostergable tarea de establecer lazos de comunicación eficientes y efectivos entre los investigadores, a fin de constituir verdaderas redes y comunidades de conocimiento que trasciendan los ámbitos locales o de grupo y conduzcan al desarrollo y consolidación de la disciplina. Mucho nos podremos reunir, siempre será grato y edificante, pero si ello no se formaliza los esfuerzos seguirán siendo aislados y, por lo mismo, infructuosos y poco trascendentes. Los colegas chilenos ya están dando pasos en la construcción de esta red, en otros países se ha avanzado en el mismo camino, pero es necesario y urgente consolidar estas vías de comunicación para generar una verdadera comunidad científica que con un enfoque abierto, crítico, respetuoso y propositivo permita alcanzar el nivel de debate e integración que requiere la pedagogía. La tecnología actual permite que esto se instrumente, está en la voluntad de los investigadores abrir los canales de investigación para constituirse en una comunidad de conocimiento.

En el terreno de lo anecdótico deseo señalar que la experiencia en ese país fue muy grata, fuimos recibidos y atendidos muy cálidamente, encontramos amigos y amigas siempre dispuestos al diálogo y a la amistosa charla, pero sobre todo al interés por mantener abiertos los canales para el intercambio de experiencias. Muchas son las personas a las que debemos lo placentero y productivo de nuestra estancia, mencionar a todas sería imposible y siempre ingrato, pero me permito hacer una mención especial de la Maestra Ma. Angélica Palavicino del CPEIP, quién coordinó nuestra visita y a quien tanto debemos, un saludo afectuoso.

La mirada al movimiento educativo chileno, desde la lejanía a nuestro sistema educativo y la charla con colegas de otros países refuerzan nuestra idea de que, a pesar de las distancias, conservamos una gran identidad y similitud, que compartimos los mismos problemas, aún cuando sea en distintas dimensiones, que la pobreza y la inequidad de nuestros sistemas políticos y económicos son, en gran medida, la causa de nuestro rezago, pero además de ello, la impostergable necesidad de revolucionar a nuestros sistemas educativos, de buscar nuevos paradigmas que nos permitan generar procesos educativos acordes a nuestra realidad y que no sigamos reproduciendo un sistema que demuestra día con día su poca viabilidad, queremos perfeccionar lo ineficiente, cuando el reto es encontrar la fórmula acorde a nuestra realidad y nuestros recursos, contamos con el material humano para hacerlo, sólo requerimos la voluntad y la energía para la transformación. Este tipo de Encuentros siempre serán un motivo más para ser optimistas y asumir que las políticas nacionales e internacionales tendrán que rendirse ante la realidad y ante la propuesta de una nueva forma de percibir los procesos educativos en América Latina.

SEMINARIO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

DR. ENRIQUE MORENO Y
DE LOS ARCOS

DR. EN PEDAGOGÍA Y PROFESOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM

En 1988, poco antes de que el doctor Jorge Carpizo Mac Gregor cumpliera su cargo como rector de nuestra Universidad propuse, a petición suya de proyectos para quienes éramos sus colaboradores cercanos, la creación del Seminario de Pedagogía Universitaria. El rector lo vio con buenos ojos y encargó al Secretario Académico, Dr. Abelardo Villegas su realización.

Lamentablemente, tal encomienda no logró realizarse. Pasaron seis largos años para que mi propósito fuera un hecho.

La planeación del Seminario ocupó mucho tiempo. En julio de 1992 expedí el primer nombramiento, con carácter honorario de quien sería la Secretaria Auxiliar del Seminario.

Pasaron casi dos años para que se realizara la primera sesión del Seminario. Correspondió a mi maestro Jesús Aguirre Cárdenas impartir la primera conferencia.

Nuestro Seminario, concebido a la imagen del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, de larga trayectoria en nuestra Universidad, sesionaría el primer martes laborable de cada mes en su legítima sede que es la Facultad de Filosofía y Letras.

Salvo pocas excepciones, un conferencista que inexplicablemente defecionó y el periodo de la huelga de 1999, el Seminario se ha realizado regularmente hasta cumplir, ahora cien sesiones.

El Seminario ha contado con distinguidos profesores visitantes. En dos ocasiones contamos con la presencia del Dr.

Juan Carlos García-Bermejo Ochoa, profesor y exfuncionario de la Universidad Autónoma de Madrid. También participó con una charla el Dr. Christos C. Evangelious de la Universidad de Towson, Maryland.

El propósito fundamental de este Seminario ha sido siempre el de fomentar la investigación pedagógica de los problemas de la enseñanza de las disciplinas universitarias en todas las áreas y en todos los niveles.

Sus integrantes son miembros del personal académico que realizan investigación sobre problemas de la enseñanza de sus propias disciplinas o, bien, que están desarrollando o han desarrollado proyectos de innovación didáctica de las asignaturas que imparten. En cada sesión ha expuesto uno de los miembros sus trabajos, que se han sometido al debate correspondiente.

Nuestro Seminario fue inaugurado por el Secretario General de la UNAM y la Directora de la Facultad de Filosofía y Letras el 7 de julio de 1994.

Sus principales funciones seguirán siendo: constituir un foro que sirva para dar impulso a las investigaciones y permita una más fluida comunicación entre los interesados y una mayor divulgación de los trabajos realizados, promover la coordinación de los especialistas de las diferentes disciplinas que realizan investigación didáctica, asesorar en cuestiones metodológicas de la investigación pedagógica y realizar, en colaboración, investigaciones

sobre los problemas de la enseñanza de las diferentes disciplinas. A lo largo de estos ocho años, los temas abordados han sido muy variados, desde cuestiones sobre la didáctica de disciplinas tales como arquitectura, anatomía, ética, actuación, ciencias sociales, historia, bibliotecología, matemáticas, lógica, trabajo social, música, incluso la pedagogía. Asimismo, la presentación de proyectos educativos institucionales como la reforma del plan de estudios del bachillerato del C. C. H.; la educación abierta y a distancia en la UNAM, la reforma del plan de estudios en la licenciatura en Letras Clásicas, el impacto de los problemas académicos en la UNAM, los programas de apoyo a la docencia, las especializaciones médicas, la elaboración de exámenes nacionales, la Universidad de la Ciudad de México.

Como resultados de este Seminario se ha creado un curso sobre Manejo de la voz en la Docencia, que continua realizándose a la fecha. Asimismo, se ha elaborado una conferencia audiovisual sobre la Enseñanza de la Anatomía, que se ha impartido en diversas Facultades de nuestra Universidad.

A lo largo de estos años hemos tenido que lamentar irreparables pérdidas de nuestros seminaristas. Murieron: Roberto Moreno y de los Arcos, Marcela Ruiz Lugo, María Eugenia Fernández Alonso, Fausto Hernández Murillo, Marina Arjona Iglesias y Graciela Hierro Pérez-Castro.

Sirvan estas líneas como homenaje a nuestros miembros desaparecidos.

El Directorio del Seminario de Pedagogía Universitaria es el siguiente:

Director. Dr. Enrique Moreno y de los Arcos.

Subdirector. Lic. Benito Guillén Niemeyer

Secretarías Académicas. Lic. Ana María del Pilar Martínez

Hernández y

Lic. María Guadalupe García

Casanova.

Asesora de Investigación Pedagógica. Dra. Libertad Menéndez Menéndez.

Secretaria del director: Elba Aragón Silva.

A continuación se listan las sesiones que se han llevado al cabo en el Seminario de Pedagogía Universitaria:

1a. 7 de junio de 1994

MTRO. JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS

Didáctica del diseño arquitectónico.

2a. 5 de julio de 1994

DR. JOAQUÍN REYES TÉLLEZ-GIRÓN

La dominancia cerebral y el aprendizaje de la anatomía.

3a. 9 de agosto de 1994

ARQ. y M. en E. S. ALEJANDRO NAVARRO A.

Método de diseño por descubrimiento.

4a. 6 de septiembre 1994

DR. BERNARDO PINTOS AGUILAR

El plan único de especializaciones médicas. Un proyecto educativo de reforma nacional.

5a. 4 de octubre de 1994

LIC. CARLOS PENICHE LARA

La enseñanza de la psicología del trabajo en la Universidad Nacional Autónoma de México.

6a. 8 de noviembre 1994

DR. ENRIQUE SUÁREZ-ÍNIGUEZ

La reforma del Posgrado en La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

7a. 6 de diciembre 1994

MTRA. MA. DEL REFUGIO GONZÁLEZ D.

La enseñanza teórico-práctica del derecho.

8a. 3 de enero de 1995

DR. ENRIQUE SUÁREZ-ÍNIGUEZ

El Seminario: Viejos y nuevos problemas de las ciencias sociales.

9a. 7 de febrero de 1995

DR. JUAN CARLOS GÓMEZ ROJAS

Las humanidades blandas: El caso de la Geografía.

10a. 7 de marzo de 1995

DRA. GRACIELA HIERRO

La enseñanza de la ética en la universidad.

11a. 4 de abril de 1995

LIC. MARCELA RUIZ LUGO LIC. FIDEL MONROY

BAUTISTA LIC. LUIS PEREYRA ZETINA

Modelo didáctico para la formación inicial de actores.

12a. 2 de mayo de 1995

MTRA. ANDREA SÁNCHEZ QUINTANAR

Hacia una teoría de la enseñanza de la historia.

13a. 6 de junio de 1995

LIC. JUAN LÓPEZ CHÁVEZ DRA. MARINA ARJONA IGLESIAS

La enseñanza de la redacción en la universidad.

14a. 4 de julio de 1995

DR. JOAQUÍN REYES TÉLLEZ-GIRÓN

El ser y el tiempo en la materia de anatomía.

15a. 8 de agosto de 1995

LIC. FIDEL MONROY BAUTISTA LIC. MARCELA RUIZ LUGO

Didáctica del entrenamiento vocal de actores.

16a. 5 de septiembre 1995

MTRA. SILVIA BELLO GARCÉS

Tendencias actuales de la enseñanza de la Química.

NUESTROS COLABORADORES: *Cuestiones Quodlibetales*

- 17a. 3 de octubre de 1995
DRA. MA. EUGENIA FERNÁNDEZ ALONSO
*Investigación pedagógica en la Facultad de Medicina.
Aconteceres y devenir de un proyecto institucional.*
- 18a. 7 de noviembre 1995
DR. HÉCTOR DÍAZ ZERMEÑO
La enseñanza de la historia en el nivel superior.
- 19a. 5 de diciembre 1995
DR. JOSÉ MANUEL ÁLVAREZ MANILLA
El paradigma medieval y el paradigma actual de la didáctica.
- 20a. 9 de enero de 1996
MTRO. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
La enseñanza de la bibliotecología.
- 21a. 6 de febrero de 1996
ING. HÉCTOR CÁRDENAS LARA
La educación continua en el nivel universitario.
- 22a. 5 de marzo de 1996
MTRO. RODOLFO MORENO GONZÁLEZ
La reforma del plan de estudios de bachillerato del C. C. H.
- 23a. 9 de abril de 1996
MTRO. ROBERTO MORENO Y DE LOS ARCOS
La enseñanza de la historia.
- 24a. 7 de mayo de 1996
DR. ALEJANDRO PISANTY BARUCH PROFR.
JORGE MARTÍNEZ PENICHE
El proyecto de la UNAM en la educación a distancia.
- 25a. 4 de junio de 1996
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
*Presentación de los cuadernos del Seminario de Pedagogía
Universitaria.*
- 26a. 2 de julio de 1996
DR. JOSÉ ONÉSIMO MEDEL BELLO
¿Qué es el Examen General de Calidad Profesional?
- 27a. 6 de agosto de 1996
DR. ENRIQUE PIÑA GARZA
*La enseñanza de la medicina a través de la solución de
problemas.*
- 28a. 3 de septiembre 1996
LIC. BENITO GUILLÉN NIEMEYER
*Una experiencia en el desarrollo de planes y programas de estudio en el
nivel superior.*
- 29a. 1° de octubre de 1996
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
*El papel de la historia en la elaboración de los planes y
programas de estudio.*
- 30a. 12 de noviembre 1996
DR. JUAN CARLOS GARCÍA-BERMEJO O.
*La enseñanza de la teoría económica y la formación
metodológica.*
- 31a. 3 de diciembre 1996
ARQ. HÉCTOR HERRERA LEÓN Y VÉLEZ
*Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de
las matemáticas.*
- 32a. 7 de enero de 1997
LIC. FIDEL MONROY BAUTISTA
Créatica: la inducción a la creatividad sin dolor.
- 33a. 4 de febrero de 1997
MTRA. PATRICIA VILLASEÑOR CUSPINERA
*La enseñanza del latín en la Facultad de Filosofía y Letras de
la UNAM.*
- 34a. 4 de marzo de 1997
LIC. LOURDES SANTIAGO MARTÍNEZ
*La reforma del plan de estudios de la licenciatura en Letras
Clásicas.*
- 35a. 1° de abril de 1997
MTRO. ALEJANDRO NAVARRO ARENAS
Principios básicos de redacción. Un modelo innovador.
- 36a. 6 de mayo de 1997
DRA. JUDITH LICEA AYALA DE ARENAS
*La investigación en bibliotecología y ciencia de la
información.*
- 37a. 3 de junio de 1997
DR. FERNANDO FLORES CAMACHO
*Problemas conceptuales en torno a la enseñanza de las
ciencias.*
- 38a. 1° de julio de 1997
LIC. MARCELA RUIZ LUGO
LIC. FIDEL MONROY BAUTISTA
La relación texto-contexto en la interpretación verbal.
- 39a. 5 de agosto de 1997
DR. JUAN CARLOS GARCÍA-BERMEJO O.
*¿Qué es lo que estudia la teoría de juegos, el mundo o sus
propias construcciones?*
- 40a. 2 de septiembre 1997
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
Origen y desarrollo del Seminario de Pedagogía Universitaria.
- 41a. 7 de octubre de 1997
DR. ADRIÁN MARTÍNEZ
*El aprendizaje basado en problemas en los estudios de
posgrado.*
- 42a. 4 de noviembre de 1997
LIC. FAUSTO HERNÁNDEZ MURILLO
*El sentido de las materias filosóficas en la formación del
pedagogo.*

- 43a. 2 de diciembre de 1997
MTRA. CARMEN SÁMANO PINEDA
Algunas reflexiones en torno a la enseñanza de la geografía en México.
- 44a. 6 de enero de 1998
MTRO. LUIS ALBERTO DE LA GARZA B.
La enseñanza de la ciencia política en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.
- 45a. 3 de febrero de 1998
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
Proyecto de investigación sobre la enseñanza de las disciplinas universitarias.I.
- 46a. 3 de marzo de 1998
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
Proyecto de investigación sobre la enseñanza de las disciplinas universitarias.II.
- 47a. 14 de abril de 1998
ING. HÉCTOR CÁRDENAS LARA
Impacto de los programas académicos en la UNAM.
- 48a. 12 de mayo de 1998
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
El Seminario de Pedagogía Universitaria. Evaluación de resultados.
- 49a. 2 de junio de 1998
DR. RAYMUNDO MORADO ESTRADA
MTRA. MA. ELENA MADRID MONTES
LIC. JOSÉ LUIS RIVERA NORIEGA
¿Qué debe saber de lógica una persona educada?
- 50a. 7 de julio de 1998
LIC. BEATRIZ PIÑA GARZA
El modelo educativo del sistema abierto y la educación a distancia.
- 51a. 4 de agosto de 1998
MTRA. MARÍA EUGENIA PINEDA SALINAS
Los estilos cognitivos de docentes y alumnos como explicación de algunos problemas de enseñanza.
- 52a. 1º de septiembre 1998
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
La metodología de programas de investigación de Imre Lakatos aplicada al campo pedagógico.
- 53a. 6 de octubre de 1998
MTRA. ISABEL LORENZO VILLA
La enseñanza de la geografía en el bachillerato de la UNAM.
- 54a. 3 de noviembre de 1998
LIC. LAURA ORTEGA GARCÍA
La formación del trabajador social y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica escolar comunitaria.
- 55a. 1º de diciembre de 1998
MTRA. MARÍA ELENA MADRID MONTES
Una experiencia educativa en Juchitán, Oaxaca.
- 56a. 12 de enero de 1999
MTRO. ROBERTO CABALLERO PÉREZ
La evaluación de profesores.
- 57a. 2 de febrero de 1999
MTRA. MATILDE MORENO-BELLO CAÑIBE
Programas de apoyo a la docencia.
- 58a. 2 de marzo de 1999
DRA. R. EUGENIA CHÁVEZ DE BARTETT
Manejo de la voz en la docencia.
- 59a. 6 de abril de 1999
MTRO. ERNESTO SCHETTINO MAIMONE
En torno al plan de estudios de la E.N.P. Lo proyectado y lo realizado. 1986-1994.
- 60a. 2 de mayo de 2000
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
LIC. BENITO GUILLÉN NIEMEYER
La pedagogía universitaria al inicio del milenio.
- 61a. 6 de junio de 2000
DR. DAVID TORRES MEJÍA
La educación superior en el siglo XXI.
- 62a. 4 de julio de 2000
DR. JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
La pérdida de la mente letrada.
- 63a. 15 de agosto de 2000
DR. JOSÉ MANUEL ÁLVAREZ MANILLA
Modelo para la prevención del abandono y la reprobación escolares en el bachillerato.
- 64a. 5 de septiembre de 2000
LIC. CARLOS PENICHE LARA
La educación ambiental.
- 65a. 3 de octubre de 2000
LIC. BENITO GUILLÉN NIEMEYER
Presentación de la revista Paedagogium.
- 66a. 7 de noviembre de 2000
LIC. PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ
Diagnóstico de la enseñanza de la pedagogía en la UNAM.
- 67a. 5 de diciembre de 2000
MTRA. ANDREA SÁNCHEZ QUINTANAR
El tiempo y el espacio en la enseñanza de la historia.
- 68a. 9 de enero de 2001
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
Las mil y una noches (sobre el inicio del tercer milenio)
- SESIÓN EXTRAORDINARIA
16 enero de 2001
DR. CHRISTOS C. EVANGELIOU
Nietzsche on Socrates and Tragedy.

NUESTROS COLABORADORES: *Cuestiones Quodlibetales*

- 69a. 6 marzo de 2001
DRA. MARINA ARJONA IGLESIAS
Comunicación, educación y "género"
- 70a. 3 de abril de 2001
LIC. ARACELI MARTÍNEZ ARROYO
Gorgias: El diálogo como recurso didáctico través de la historia.
- 71a. 8 de mayo de 2001
LIC. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
El papel de la memoria en la pedagogía Occidental.
- 72a. 5 de junio de 2001
DR. JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
Videoeducación y enseñanza de la lengua: ¿un camino hacia el analfabetismo?
- 73a. 3 de julio de 2001
LIC. BENITO GUILLÉN NIEMEYER
El razonamiento científico en Humanidades y Ciencias Sociales.
- 74a. 14 de agosto de 2001
DR. ALEJANDRO PISANTY BARUCH
Observatorio del campus virtual.
- 75a. 4 de septiembre de 2001
LIC. CARLOS PENICHE LARA
Transgénicos humanos y educación.
- 76a. 6 de noviembre de 2001
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
Sobre las especialidades científicas y humanísticas en la Universidad Nacional de México. 1916-1921.
- 77a. 4 de diciembre de 2001
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
La cuestión de la enseñanza de la lectura en México.
- 78a. 8 de enero de 2002
DR. JOAQUÍN REYES TÉLLEZ-GIRÓN
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
La enseñanza de la anatomía: pasado, presente y futuro.
- 79a. 12 de febrero de 2002
DRA. ANA CAROLINA IBARRA GONZÁLEZ
ANTROP. NORMA GAMBOA CARRERA
La evaluación académica del Comité de Educación y Humanidades de los CIEES.
- 80a. 5 de marzo de 2002
DR. JOSÉ O. MEDEL BELLO
El Acuerdo 286 de la S.E.P. Orígenes e Instrumentación.
- 81a. 2 de abril de 2002
LIC. PERLA GEORGINA LÓPEZ VILLAGRÁN
Características del Proyecto: Reestructuración del banco de reactivos de Preparatoria Abierta de la SEP.
- 82a. 7 de mayo de 2002
DR. BERNARDO PINTOS AGUILAR
El Plan Único de Especializaciones Médicas (PUEM): Una reforma en desarrollo de los estudios de posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM.
- 83a. 4 de junio de 2002
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
La noción de universidad como república aristocrática.
- 84a. 2 de julio de 2002
MTRA. TERESITA DURÁN RAMOS
Ser profesional de la educación.
- 85a. 27 de agosto de 2002
LIC. LUCIO SÁNCHEZ BRAVO
La enseñanza de la música.
- 86a. 3 de septiembre de 2002
MTRO. RAFAEL VIDAL URIBE
Diseño de pruebas.
- 87a. 1º de octubre de 2002
LIC. CARLOS PENICHE LARA
La enseñanza de la creatividad.
- 88a. 5 de noviembre de 2002
LIC. KARINA GARCÍA CARRILLO
Daniel M. Vélez. Primer Director de la Facultad de Filosofía y Letras. 1924.
- 89a. 2 de diciembre de 2002
LIC. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
El papel de la memoria en la creatividad.
- 90a. 4 de febrero de 2003
LIC. ARACELI MARTÍNEZ ARROYO
Pedro de Alba. Tercer Director de la Facultad de Filosofía y Letras. 1928-1929.
- 91a. 4 de marzo de 2003.
LIC. CARLOS PENICHE LARA
Los efectos de la globalización en la educación nacional.
- 92a. 1º de abril de 2003.
LIC. MARGARITA VALENCIA DORANTES
Antonio Caso. Quinto Director de la Facultad de Filosofía y Letras. 1929-1933.
- 93a. 6 de mayo de 2003
LIC. CARLOS PENICHE LARA
La generación colectiva del conocimiento.
- 94º 10 de junio de 2003
DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS
Aproximación al estudio de las técnicas didácticas.
- 95º 1º de julio de 2003
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ
El amanecer de la pedagogía en la Universidad Nacional de México.

96° 12 de agosto de 2003

DR. JOSÉ MANUEL BERRUECOS VILLALOBOS

La educación abierta y a distancia en la UNAM.

97° 2 de septiembre de 2003

ING. MANUEL PÉREZ ROCHA.

La Universidad de la Ciudad de México.

98° 7 de octubre de 2003

LIC. ELISA SAAD DAYÁN

Metacurriculum

99° 4 de noviembre de 2003

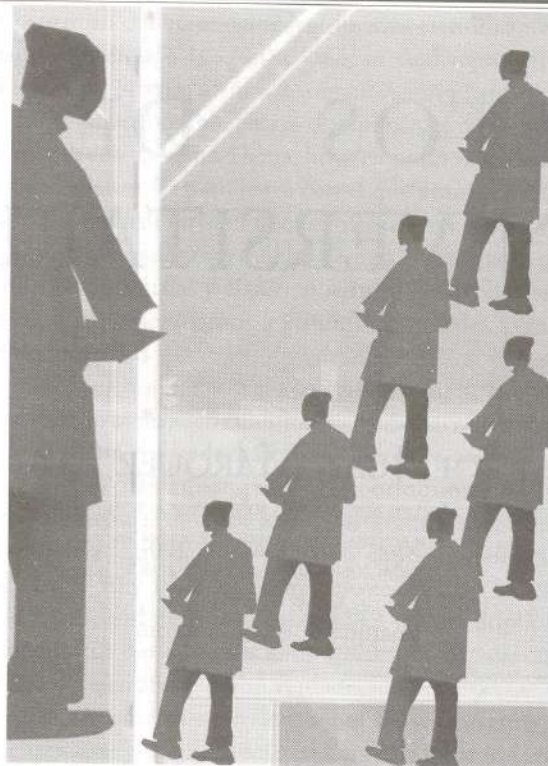
MTRO. RUBÉN E. MIRANDA SALCEDA

Nichos de oportunidad de la psicopedagogía en la educación superior.

100° 2 de diciembre de 2003

DR. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

Cien sesiones del Seminario de Pedagogía Universitaria.



RETOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROF. JUAN MÁRQUEZ ZEA

LIC EN PERIODISMO Y COMUNICACIÓN
COLECTIVA CON ESPECIALIZACIÓN EN
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR POR EL
CISE UNAM
jmarquez03@hotmail.com

“Ser maestro hoy es difícil. Es vivir en carne propia la incertidumbre del país, discutir con los alumnos los futuros posibles, es infundirles confianza; es hacerlos concientes del peso de su libertad. Educar no es oficio que se absuelva por reglas y manuales ni en el que las rutinas contengan todas las respuestas. Los cambios de nuestra sociedad y las reacciones de las generaciones jóvenes hacen hoy de este oficio una profesión inestable; ser maestro es cuestionar y cuestionarse, confesarse perplejidades y limitaciones e inventar algo todos los días”.

PABLO LATAPÍ (Revista *Proceso* No. 968)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata de ubicar algunas problemáticas que consideramos pertinente analizar en relación con el trabajo docente y sus creadores: los académicos. En las siguientes páginas abordaremos algunos desafíos que, para los próximos años de inicio de milenio, creemos deberán ser producto del análisis de los profesores no sólo de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), sino también de otras o quizás todas las Instituciones de Educación Superior (IES) en México.

El ensayo que aquí se elabora está dividido en cinco apartados, los cuales fueron delimitados a partir de dos elementos básicos que consideramos influyen en el trabajo que los docentes desempeñan en las distintas instituciones educativas en las que interactúan.

Por un lado, el rápido desarrollo del conocimiento y el avance significativo que han tenido las nuevas tecnologías y su importancia en el sector magisterial universitario y los retos que para éste significan estos cambios; y por otro lado, la incidencia y consecuencias que ha tenido la política económica neoliberal y los cambios y repercusiones que para el profesor universitario implica.

Justo sería pensar que bajo estos criterios el ensayo deja de lado aspectos importantes y trascendentes para el tema que aquí se aborda, pero también lo sería reflexionar que tampoco puedo agotar todos, ya que esto requeriría de mayor tiempo y seriedad de investigación.

A partir de esos dos criterios de delimitación del trabajo, se dividió al mismo en cinco rubros a saber:

En el primer apartado se desarrolla un aspecto que resulta nodal en el trabajo docente: el rápido avance del conocimiento. Aquí planteamos cómo ha evolucionado el conocimiento durante el siglo XX y el problema de actualización que esto implica para los profesores de las IES, así como la necesidad de que los nuevos programas de actualización que se impartan a los académicos sea

con base en los nuevos saberes que se construyen a nivel mundial y tengan como sustento criterios de tipo social y no criterios de necesidades del mercado.

En el segundo rubro de manera muy breve se aborda las problemáticas que el uso de la Internet tiene o tendrá en el proceso de transmisión de conocimiento y construcción del mismo en el ámbito escolar universitario.

La tercera temática que se desarrolla es la que compete a las condiciones salariales de los profesores universitarios. Aquí planteamos la relación universidad-gobierno en cuanto a la asignación de presupuesto se refiere y su incidencia en la situación salarial de los académicos, así como las alternativas de organización y de lucha que consideramos deberán crear los profesores al interior de las IES para recuperar el poder adquisitivo y dignificar la actividad docente.

En el cuarto punto se plantea la importancia del diálogo en el aula. Aquí se cuestiona cómo el neoliberalismo rompe los procesos de diálogo al interior del salón de clase y la importancia de recuperar éste como proceso humano y crítico que permita crear y re-crear los puentes en la relación profesor-alumno.

El último rubro se enfoca a hacer una crítica en cuanto a cómo el neoliberalismo convirtió a los sujetos de la educación (profesor-alumno) en objetos de la educación, lo cual llevó a deshumanizar el acto educativo y al extravío del amor pedagógico (el amor por la enseñanza y por la escuela) y cómo esto contribuyó a que la docencia perdiera el carácter creativo que de manera inherente conlleva.

PRESENTACIÓN

Pensar la Universidad hoy, significa reflexionar no exclusivamente en ésta como estructura social en abstracto, sino que se hace preciso analizar el papel y la función de uno de sus

actores principales: el docente.

Pensar en el docente tampoco significa hacerlo desde una perspectiva aislada, sino como elemento importante de la institución universitaria. Esto es, que reflexionar el papel del profesor, pasa por la necesidad de involucrar a éste con otros actores de la misma institución como son los alumnos y las autoridades universitarias; así como con actantes externos como el gobierno federal, entre otros.

Abordar el tema de la docencia, es hablar de la Universidad en su conjunto, ya que ésta es su fundamento y justificación, sin menosprecio de las otras funciones sustantivas de la Universidad como son la investigación y la difusión de la cultura. Sin embargo, los académicos representan el rostro mismo de la Universidad, en ellos se refleja el estado de salud de la institución y si la docencia enferma, entonces la institución misma se halla en un estado de salud que deberá preocupar a la sociedad en su conjunto.¹

Empezaré por señalar que América Latina (AL) como parte del contexto de globalización vive hoy una serie de cambios: procesos de privatizaciones de lo que fueron empresas de Estado; la recomposición de los movimientos de resistencia (globalifóbicos); el desempleo, producto del desarrollo de las nuevas tecnología – entre otros factores-; políticas gubernamentales de evaluación, centradas en dictados de eficientismo y productividad, que exige hoy el neoliberalismo económico so pretexto de garantizar la calidad de las organizaciones (la UAEM-UAPVM en el año 2000 obtuvo la certificación respectiva del ISO 9000²); el rápido avance del conocimiento y de la tecnología; la desaparición del estado benefactor, entre otros.³ A estos cambios no son ajenas las IES que conviven en el continente y su docencia.⁴ Y esto incluye a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

El gran reto de las IES es conocer cómo todos estos cambios afectan de manera más directa los entornos que son relevantes para su funcionamiento.

Bruner considera que en el marco de estos cambios existen una serie de problemas sobre los cuales hay que reflexionar, como son el nuevo contexto del avance del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías.⁵

Los distintos cambios, producen transformaciones en todos los ámbitos en los que convergen los hombres y mujeres que en él interactúan. Éstos, también, inciden evidentemente en la docencia, sean los profesores concientes o inconscientes de estos hechos.

En este marco de avance de conocimiento y de neoliberalismo cabe preguntar ¿cuáles son los problemas que deberán enfrentar las universidades con respecto a su docencia y cuáles los retos de los docentes?

1. Actualización disciplinaria y pedagógica.

La Universidad trabaja con conocimientos avanzados. Todo

lo que ocurre en conocimientos legitimados científicamente en la sociedad, le interesa a la Universidad, lo cual representa nuevos desafíos para sus propias formas de organización y funcionamiento.

Históricamente los saberes disciplinarios de la academia se habían construido de manera lenta, hoy vemos un vertiginoso avance en el conocimiento. El paso lento con el que avanzó la ciencia, fue producto del control estricto que la institución eclesástica ejerció en las universidades durante mucho tiempo, y sería hasta el proceso de revolución industrial y el surgimiento y desarrollo del mundo capitalista que empezáramos a vislumbrar grandes avances en el desarrollo científico

Por ejemplo, entre el año cero y 1750 de la era cristiana el conocimiento se duplicó cuantitativa y cualitativamente respecto a lo que se había realizado hasta ese momento, esto es, tuvieron que pasar 1750 años para el conocimiento creciera proporcionalmente el doble de lo que hasta entonces se había hecho. Mientras que la segunda duplicación de conocimientos tuvo lugar entre el año 1750 y 1900, es decir, sólo se requirió 150 años para lograr la duplicidad del conocimiento. La tercera duplicación del conocimiento se dio entre los años 1900 y 1950, así, en sólo 50 años el avance científico resultó verdaderamente espectacular. Esto representó un crecimiento lento del conocimiento que fue incrementándose y duplicándose en la medida que avanzó el siglo XX. Hoy el conocimiento de acuerdo a la OCDE y el Institute of Information⁶ se duplica cada cinco años. Los matemáticos del conocimiento predicen que para el año 2020 los saberes se duplicarán cada 73 días.⁷

Esto deberá ser considerado por las IES, muchas de las cuales existen (por lo menos en Europa) desde hace nueve siglos y en América Latina desde hace por lo menos cinco siglos,⁸ y durante mucho tiempo operaron en un contexto relativo de lentísima transformación del conocimiento lo que les permitió poseer, durante mucho tiempo, el “monopolio” del conocimiento más avanzado.

Esto ya no existe y hoy encontramos saberes que cambian a una gran velocidad y que se producen en distintos puntos de la sociedad como son el sector público, el sector privado, empresas, agrupaciones de distintos tipos que tienen formas de producción y validación del conocimiento que muchas veces son muy distintas de lo que es el funcionamiento tradicional de las academias al interior de la Universidad.⁹

Lo anterior representa un gran desafío tanto para las IES como para la propia UAEM, pues éstas tendrán que conciliar el vertiginoso avance científico, con programas de actualización disciplinaria, ya que no pueden permanecer con planes y programas de estudio con contenidos anquilosados y caducos en cuanto al avance de los nuevos saberes que en cada ciencia se desarrollan a nivel mundial.

Concientes de ello, las IES saben que “el éxito de las políticas y programas que una institución superior ponga en práctica para la

¹ Ramón de Zubiría. “Docencia y creatividad” en: *Investigación, docencia e innovación*. No. 3, septiembre-diciembre, 1985, p. 105

² Así lo declaró el entonces director de esta Unidad Académica, en junta semestral con profesores.

³ Pablo González Casanova. *La universidad necesaria del siglo XXI*. México: Era, 2001

⁴ José Joaquín Bruner. “La educación superior en los países en desarrollo: tendencias globales” en: *Conferencias previas al foro internacional: “Diseñemos el futuro”* Conferencia, IPN, 2001

⁵ *Ibidem*.

⁶ Citado por Bruner. *Op. cit.*

⁷ José Joaquín Bruner. *Op. cit.*

⁸ José Joaquín Bruner. “Antecedentes Históricos”. En: *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: F.C.E, 1990, p. 13

⁹ Guillermo Villaseñor García. “La sociedad del conocimiento”. En: *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la universidad, sus informaciones y su porvenir*. Tomo II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. CIICH-UNAM, 2000, p. 126

mejora y el aseguramiento de la calidad de los servicios educativos, de los proyectos de investigación, y de extensión que desarrolla, depende en gran medida de la calidad del personal académico que les dan sustento¹⁰

Desde 1993 las Universidades públicas reconocen la necesidad de un programa de formación de profesores de carrera, para así superar los efectos negativos de la contratación de profesores universitarios con bajos niveles formativos. Ante esta realidad la UAEM ha implementado un programa de becas para profesores de carrera, en el cual se encuentran inscritos 48 becarios en el país y 10 becarios en universidades extranjeras.¹¹ Aunque esta política no es exclusiva de nuestra universidad, y responde a una tendencia nacional, también es cierto que esto demuestra una preocupación legítima de nuestra Alma Mater por responder a las expectativas de garantizar una mejor formación académica de sus investigadores (profesores de carrera), pero al mismo tiempo manifiesta miopía académica, ya que la institución debería procurar que este tipo de programas se extendieran a los profesores de asignatura, sobre los cuales recae la responsabilidad de atención al mayor número de grupos, pues los profesores de carrera por tener como función central la investigación atienden un número bastante pobre de alumnos frente a grupo.

Además, esta política de formación de profesores hasta el momento no se ha hecho extensiva a todas las unidades académicas, como es el caso de la nuestra, sino que se ha centralizado primordialmente a Toluca, quizás esto se deba a que en las unidades académicas de la UAEM aún no existe la figura de investigador, pues como señalamos arriba el programa fue diseñado para profesores de carrera.

Es obvio que los docentes en el proceso de formación académica, tendrán que acatar lo que la institución considere como prioridades de formación. Lo anterior, significa que los profesores de la UAEM no se ubican en un papel protagónico y de diálogo con la Universidad para proponer los campos científicos en los que desean actualizarse. Lo cierto es que los nuevos programas de formación de profesores no pueden responder a necesidades personales o de grupo, sino a necesidades institucionales, académicas y sobre todo sociales.

En síntesis, el papel del docente aquí será importante, pero los académicos tendrán que negociar con las autoridades universitarias los campos disciplinarios en los que requieren y desean actualizar de acuerdo con lo que conviene a la institución y a la sociedad. El asunto es poner en el centro de la discusión el por qué, para quién y para qué de la actualización.

En este contexto me parece pertinente señalar que los programas de actualización de profesores deberán tener características propias que les den validez institucional y social. Así, la actualización de los docentes de la UAEM deberá responder a criterios tales como:

1. Extenderse a todos los profesores integrantes de la UAEM. En esta acción los cuerpos directivos, las organizaciones académicas, los cuerpos colegiados de cada unidad, entre otros,

jugarán un papel importante, pues son ellos los que deberán exigir la ampliación de estos programas para los docentes de las unidades que ellos dirigen.

2. Las becas que se otorguen a los académicos deberán insertarse en programas y proyectos de investigación que obedezcan a necesidades sociales y no exclusivamente a los requerimientos del mercado.¹²

3. La acertada política de becas para la formación de profesores deberá extenderse también hacia los profesores de asignatura y no quedar exclusivamente en programas que beneficien a profesores de carrera.

4. Los programas de formación deberán también alcanzar las disciplinas de las áreas sociales y humanísticas como la filosofía, la antropología, la sociología, entre otras y no quedar exclusivamente en manos de las ciencias naturales o las ingenierías, que si bien es cierto son importantes para el desarrollo de la Universidad y de la sociedad en general, también las otras ciencias tienen la misma importancia en la resolución de problemas de la sociedad mexicana.

5. El proceso de formación de profesores deberá incluir necesariamente programas de formación pedagógica. Esto es, que no bastará actualizar al académico en los saberes propios de su disciplina del conocimiento, sino que será nodal que adquiera elementos para que sea capaz de transmitir en el aula estos nuevos saberes; es preciso que posea las herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes, para que ello redunde en una mejor formación de los alumnos.

2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN.

Anteriormente el contexto de información era relativamente escaso, de circulación lenta y acceso difícil. Hoy basta echar un vistazo a la Internet para ver el cúmulo de información que está accesible a las personas que trabajan en la educación.¹³

Existen aproximadamente en este medio cinco mil millones de páginas y cada día se suben siete millones de páginas en el mundo¹⁴, muchas con información valiosa para el tipo de enseñanza de nuestras IES, pero la mayor parte de ellas no hacen sino presentar conocimiento fragmentado,¹⁵ sobretodo si tomamos en consideración que "con apenas 10 % de su millardo de sitios (en julio 2000) dedicados a actividades no comerciales, Internet ha multiplicado en forma exponencial la participación y el acceso al conocimiento".¹⁶

Las nuevas tecnologías y el uso de la Internet en el aula, representa un gran desafío para las IES debido al impacto que éstas tienen en el mundo de la enseñanza.

Las IES y los profesores deben entender que lo educativo en el sujeto, "no está dado por alguna forma de prescripción institucional (escuela, familia, etc.), tampoco por la denominación que le confiere (en el nombre mismo y por decreto) el carácter de

¹⁰ Julio Rubio. *Et. al. Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-1999*. México: ANUIES, 2001, p. —

¹¹ *Ibidem*.

¹² Eduardo Ibarra Colado. "Neoliberalismo, educación y ciencia en México: hacia la conformación de un nuevo modelo" en: *La universidad ante el espejo de la excelencia en juegos organizacionales*. México: UAM-I, Colección CSH 1993, p. 83

¹³ José Joaquín Bruner. "La educación superior en los países en desarrollo: tendencias globales" en: *Conferencias previas al foro internacional: "Diseñemos el futuro"* Conferencia, IPN, 2001

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Antonio Pasquali. "La leyenda negra de Internet". En: *Excétera*. Febrero, 2001, p.49

¹⁶ *Ibidem*

campos educativos (educación primaria, educación media, educación superior, etc.) ... las posibilidades de que lo educativo ocurra o no están permanentemente abiertas, más allá de las prescripciones y los espacios escolares. Los sujetos se forman (o no), vía la toma de decisiones (identificaciones), en una gran multitud de agencias sociales, incluidos los nuevos medios de comunicación".¹⁷ Entre ellos habrá que tener en cuenta la Internet, lugar recurrente por algunos estudiantes para acceder a información en la elaboración de sus tareas escolares y para el desarrollo de múltiples actividades más.

No se trata de satanizar ni alabar a la Internet ni a los estudiantes que hacen uso de esta herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto de los docentes y de las IES en este campo son varios:

1. Enseñar a los alumnos que no toda la información que se encuentra inscrita en Internet sirve para el proceso educativo escolar.
2. Enseñar técnicas de selección, jerarquización, discriminación y análisis de información a los alumnos cuando éstos hacen uso de la Internet.
3. Familiarizarse con la Internet, para que ésta también constituya una herramienta de trabajo en su proceso de enseñanza y en su proceso de actualización de saberes de su disciplina y de la disciplina pedagógica que le ayudará a transmitir a sus alumnos el conocimiento.

3. SITUACIÓN LABORAL.

Para nadie es un secreto las llamadas políticas de austeridad que desde 1982, con el pretexto de la crisis económica, se viene imponiendo en casi¹⁸ todos los ámbitos y sectores de la sociedad mexicana. Por lo que las IES no podrían haber sido la excepción ante los distintos recortes al gasto público que en los últimos sexenios se han dado.

La situación del gasto¹⁹ a la Educación Superior en México cada día se agudiza más. Veamos algunos datos. Mientras en 1977 se destinaba a este rubro aproximadamente 22 mil millones de pesos, en 1982 llegó a sus niveles más altos y las IES recibieron aproximadamente 35 mil millones de pesos, para la década de los noventa (1992) el gasto federal en esta materia ascendió a aproximadamente a 29 mil millones de pesos, es decir seis mil millones de pesos menos a los asignados en 1982.²⁰

Estas cifras resultan más elocuentes si consideramos que entre 1970 y 1990, característica central de la IES, fue el aumento de la matrícula estudiantil. Por otra parte, el proceso de descentralización de la Educación Superior llevó consigo el aumento de nuevas instituciones universitarias y por lo tanto de mayor contratación de personal docente y administrativo.²¹

En otras palabras, las IES en la década de los 90 llegan a trabajar con una infraestructura mayor, universidades cuantitativamente más grandes; y, con un presupuesto menor al que se tenía en 1982.

Así, pues, al existir en el 2000 mayor matrícula estudiantil, mayor número de IES, mayor planta de funcionarios universitarios, mayor planta de personal de intendencia y mayor número de docentes, que convergen en la institución universitaria, todo ello en el marco de una reducción significativa de presupuesto para educación superior podemos sin necesidad de hacer ciencia, y por mero sentido lógico, deducir que esta situación ha afectado las condiciones labores de los profesores universitarios.

Tal situación de austeridad obligó a una cantidad significativa de "académicos a abandonar sus instituciones o a comprometerse laboralmente con otras, proliferando obligadamente el "multichambismo"²². Ello afectó evidentemente la calidad de la docencia".²³ Tal situación y la política de austeridad hacia las universidades desde el gobierno de Miguel de la Madrid hasta Vicente Fox, no han variado. Todo ello ha llevado a una sensible reducción de los salarios de los académicos, los cuales día con día tienden a proletarizarse. "De hecho, el poder adquisitivo del ingreso promedio unitario anual del personal docente adscrito a las IES, descendió en términos reales en 49.3 por ciento entre 1982 y 1987"²⁴, ¿Si esto ocurrió con el salario de los profesores en la década de los ochentas, cual será la realidad actual en pleno siglo XXI de este sector de la educación tan vapuleado salarialmente hablando?

Hoy a tres años del nuevo milenio el salario de los profesionistas mexicanos tiene un rezago de poder adquisitivo de 70 %²⁵ y el de los maestros de primaria y secundaria de 80%, según el Centro de Análisis Multidisciplinario de la UNAM²⁶. De esta realidad, muy probablemente, no está lejos el profesor de asignatura de las IES

De esta situación de proletarización de la docencia se salvaron los investigadores, los cuales si bien es cierto que vieron mermada su situación salarial, también es cierto que lograron una recuperación económica relativa a partir de las políticas que en cuanto a ciencia y tecnología implementó el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, pues algunos académicos beneficiados con el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) continuaron sus actividades de investigación, ya que el gobierno federal desarrolló una política de subsidios a sus proyectos, lo cual repercutió favorablemente en la situación económica de este sector de las IES.²⁷ No ocurrió lo mismo a nivel de recuperación salarial con el programa de estímulos a los profesores de asignatura.²⁸

"La política de restricción presupuestal y control estricto

¹⁷ José Carbajal Romero. "Configuraciones: Internet y lo educativo" en: *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Ponencia. Universidad de Colima, 2001

¹⁸ Decimos en casi todos los ámbitos y sectores de la sociedad, porque evidentemente la política de austeridad gubernamental no actúa igual con problemáticas como la salud, la vivienda y la educación que con los señores de la banca (Fobaproa, luego IPAB), los constructores de carreteras y los dueños de los ingenios azucareros, ya que estos sectores han sido vergonzosamente rescatados por el PRI y el PAN a costa de los asalariados de este país y de las prioridades sociales de la nación.

¹⁹ Esta es la concepción que tienen los gobiernos en turno sobre la educación (sean priistas o panistas), pues consideran que los dineros que se van hacia las IES representa un gasto y no una inversión para la sociedad y el país.

²⁰ Eduardo Ibarra Colado. *Op.cit.* p. 90

²¹ Herculano Ríos. "La descentralización de la educación superior en cifras". En: *Revista de la Educación Superior en línea*. No. 120, abril, 2001, p. —

²² Eduardo Ibarra Colado. *Op. cit.* p. 92

²³ Eduardo Ibarra Colado. *Op.cit.*

²⁴ Carlos Muñoz. "Educación superior y perspectivas del empleo del egresado". En: *Planeación y evaluación de la universidad pública en México*. México: UAM-X, 1993, p. 79

²⁵ Patricia Muñoz Ríos. "Los profesionistas mexicanos, entre los peor pagados del orbe: SME y UNT". En *La Jornada*. 12 de mayo de 2003, p. 37

²⁶ Fabiola Martínez. "En dos décadas, el poder adquisitivo de maestros de primaria cayó 80 %". En *La Jornada*. 15 de mayo de 2003, p. 50

del gasto, aunado al establecimiento de prioridades de investigación financiada con recursos extraordinarios, aseguraron la subordinación de los funcionarios universitarios a las autoridades educativas del gobierno, quedando con ello cuestionada la autonomía universitaria.²⁹ Esto es, que los programas de investigación que las IES impulsan se subordinan a las "prioridades" de quién otorga los dineros para este rubro, así quien determina qué se investiga, para quién y para qué son los organismos externos a las IES. A esto nos referimos con la pérdida de la autonomía universitaria.

Ante esta situación de prioridades de investigación no podemos descartar que exista también prioridades de enseñanza. Así, la tan afamada "libertad de cátedra", desaparece, pues el qué se enseña y para qué se enseña muy probablemente ha quedado subordinado por las autoridades de las IES a la "necesidad" de "adecuar" los planes y programas de estudio de las carreras a las exigencias de las autoridades educativas y presupuestarias que otorgan el financiamiento para el gasto institucional, con lo que se ata de manos a los profesores, los cuales se ven "obligados" a diseñar los contenidos de sus asignaturas de acuerdo a las prioridades del gobierno en turno o a las necesidades del mercado.

Si bien es cierto que los programas de becas para los investigadores y los programas de estímulos académicos a los profesores de asignatura, surgidos a principios de la década de 1990, han intentado aliviar la situación salarial de los académicos universitarios, también lo es (por lo menos en el caso de los profesores de asignatura) que nos encontramos lejos de que tales programas logren recuperar el poder adquisitivo de los trabajadores académicos que existieron hasta 1982, cuando el presupuesto a las IES, como señalamos anteriormente, alcanzó su nivel más alto en la historia contemporánea de la educación superior.

Ante esta situación resulta importante preguntar:

1. ¿Ante el grave deterioro de su situación económica y la necesidad de atender a más de una institución y tener jornadas laborales de más de 10 horas diarias de trabajo a qué hora el profesor prepara su clase o se actualiza para llevar más y mejores conocimientos con sus alumnos? ¿qué ánimos le quedan para actualizarse?

2. ¿Con cuál institución asume un compromiso el académico: con la UAEM o con la otra institución para la que labora?

3. ¿Jornadas laborales tan exhaustivas garantizan a la UAEM la calidad académica que le demanda hoy el mundo moderno y globalizado?

4. ¿Se puede garantizar la excelencia académica que exige el gobierno federal o los gobiernos locales a las universidades con salarios tan devaluados?

Ahora es pertinente hacer las siguientes aclaraciones:

1. Si las IES en realidad desean mejorar el nivel de la enseñanza de las universidades tendrán que empezar a preocuparse por las percepciones salariales de sus académicos, pues continuar con una política de deterioro salarial es alentar la política de deterioro académico.

2. Los docentes no puede utilizar como pretexto sus bajas percepciones salariales para justificar el deterioro de la enseñanza

universitaria, sino que tiene que asumir el compromiso con la institución, con sus alumnos y con ellos mismos.

3. Los académicos deberán conformar formas de organización independiente a la de sus sindicatos y quizás conformar un gran frente nacional de académicos que dignamente y sin confrontaciones estériles con los administradores de las IES luche por dignificar el trabajo magisterial universitario y mejorar sus condiciones laborales en general. Todo ello, tendrá que ser creando una nueva estructura de organización de académicos en donde no se hallen inmersos los métodos de lucha sindical tradicional y no se den los vicios sindicales que tanto daño han hecho a los trabajadores académicos universitarios.

4. Quizás la primera gran lucha será la de integrar los incentivos económicos al sueldo nominal.

4.COMUNICACIÓN EN EL AULA.

Por un lado, hemos señalado en el primer apartado que el mundo moderno y el avance vertiginoso del conocimiento ha situado a las IES frente a desafíos que tendrán que resolver. Además hemos dicho que estos cambios modifican los esquemas de enseñanza. La modificación de los ritmos, creación y circulación del conocimiento está afectando a la docencia y sus pautas de comunicación.

Por otra parte, los ritmos de trabajo³⁰ y las condiciones cada vez de mayor pauperización del trabajo docente, han conducido a los académicos a convivir menos en los pasillos con los alumnos (y hasta con sus pares), por las múltiples actividades que debe atender dentro de la institución (entrega de programas, calendarización de avances programáticos, papeleo para el programa de estímulos, juntas con el cuerpo directivo y por supuesto la angustia de concluir el programa al 100 %, aunque nunca haya manera de comprobar los aprendizajes –los exámenes no son un mecanismo confiable de llevar a cabo esta tarea) y fuera (su compromiso con otra institución, sus asuntos familiares e imprevistos personales) de la institución universitaria.

Ante este marco cabe preguntar ¿cómo transcurre el diálogo entre profesores y estudiantes en la institución universitaria?

Quizás sin posibilidad de poder comprobarlo, podemos decir que éste es prácticamente nulo y que a lo más que llega es al trabajo que transcurre en las dos, cuatro o seis horas semanales de clase cotidianas para cada materia y esta convivencia quizás sólo sea a nivel de transmisión de conocimientos.

¿Por qué es importante los procesos de diálogo en el aula? Señala Meléndez Crespo que "la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza aprendizaje, inscritas en el marco de las funciones que cumple la educación en un sistema socioeconómico". Así, los procesos coexisten en permanente interacción. En este sentido, "la educación no es más ni menos que comunicación."³¹

Así, las cosas, hay que entender el diálogo en su justo valor para la docencia, pues ello implica pensar en cómo se están asumiendo los desafíos del conocimiento y, por consecuencia, el impacto en sus modos de enseñanza.³²

³⁰ Vid. *Supra*, p.9

³¹ Citada por María Cristina Villaruel Zavala, "El nexo educación-comunicación en la cotidianidad" en: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. Universidad de Colima, 2001.

²⁷ Eduardo Ibarra Colado. *Op.cit.* p.92

²⁸ *Vid infra*.

²⁹ Eduardo Ibarra Colado. *Op.cit.* p.92

El proceso de comunicación en el aula no puede ser sólo discurso, ya que "...las instituciones de educación superior y particularmente sus profesores, están viviendo inevitablemente el desafío del fin de siglo: ... se trata de formar a la juventud para que sea capaz de entender y protagonizar la mutación vertiginosa de la ciencia, la tecnología y las relaciones políticas del mundo globalizado. Se trata no sólo de aprendizajes relacionados con competencias profesionales, sino además, de la formación una nueva ciudadanía"³³ y para ello se requiere de la co-mu-ni-ca-ción.

En el espacio áulico subyace el juego de esferas del mundo, es éste el universo ideal para discutir, cuestionar y proponer respecto al mundo moderno y globalizado. No existe mejor lugar para el análisis que el aula, pues ésta goza de la pluralidad universitaria que otorga la libertad de cátedra (con sus bemoles como se señaló en el apartado anterior) y el libre pensamiento.³⁴

Es en el tejido social de la Universidad y en un esquema de relación crítica y cooperativa entre profesor y los alumnos, que debemos re-crear el aula por medio del diálogo como herramienta de comunicación. Es el salón de clase el sitio para cuestionar la racionalidad económica del mundo globalizado y el futuro que otros han diseñado para nosotros.³⁵ Debe ser el aula el espacio de formación del nuevo hombre, como actividad humana liberadora³⁶ y esta labor es responsabilidad de la institución y de sus profesores. Esta trinchera debe crearla el académico de manera cotidiana, debe hacer del salón de clase un espacio de diálogo, que sirva no sólo para cuestionar, sino sobretudo para proponer soluciones a la realidad cotidiana. Esto no únicamente será útil para el trabajo académico, sino que además tenderá a crear o re-crear puentes en la relación profesor-alumno.

Al mismo tiempo los espacios de diálogo en el aula permitirán una relación más humana al ámbito educativo, fuera del sesgo de humanidad que le arranca lo administrativo y lo académico, cuando estas actividades se transforman sólo en relaciones entre números de cuenta y folios humanos, entre aprobados y reprobados. Todo producto de la racionalidad económica del neoliberalismo.

El profesor debe basar sus formas de enseñanza en mecanismos de mayor comunicación con los alumnos en el aula, hacer de este espacio un lugar para el diálogo, la discusión, para aceptar las diferencias y construir en las coincidencias; y, romper con los modelos de enseñanza basados en la mera trasmisión de datos, la mecanización de operaciones y la memorización como recurso para lograr los aprendizajes.

El profesor deberá entender que los procesos de construcción del saber, no son tarea exclusiva del académico, sino que el estudiante debe contribuir también a ello. Sobre todo en un mundo donde el conocimiento evoluciona tan rápidamente, de ser

así los profesores deben enseñar a los alumnos a construir su propio conocimiento y con ello a darles herramientas que les permitan estar al tanto de los nuevos saberes que se crean cotidianamente, pero esto será posible en la inteligencia que los profesores sean capaces de crear entornos comunicativos en el aula e incluso fuera de ésta.

Esto sólo será posible si el aula deja de ser lugar sagrado y sacrosanto y se transforma en espacio de discusión, cuestionamiento y construcción, sin más compromiso –tanto de profesores como de alumnos– que el de crecer juntos en el proceso y juntos re-crear la realidad.

5. EFICIENTISMO Y CREATIVIDAD: EL EJERCICIO DOCENTE COMO PRÁCTICA ÉTICA.

Hablar de la docencia desde la perspectiva de la creatividad (todo arte debe ser creativo o no es arte) es cuestionar la relación maestro alumno; es penetrar a lo más profundo del quehacer, desde sus fines, desde la construcción de las personas como seres humanos y no cosificar a los actores como señalaba Karel Kosic desde hace más de tres décadas³⁷ y que es un planteamiento tan vigente en pleno siglo XXI; es cuestionar en su cotidianeidad el proceso educativo en su relación profesor alumno; es pensar "¿qué significan las acciones de la educación para el profesor y para el alumno?, ¿cómo se organiza la vida en el aula y qué influencia tiene este modo de organización con otras formas de ver la vida social de los individuos?, ¿se enseña por gusto y se aprende por placer?"³⁸

En el mundo globalizado en donde todo gira en función del consumo³⁹, en donde los individuos perdieron individualidad y colectividad, donde cada actor actúa de acuerdo a los índices de productividad y eficientismo, donde el sujeto se ha transformado en objeto,⁴⁰ cabe preguntar ante esta realidad ¿qué queda de la creatividad en el mundo moderno?⁴¹

Esta política e ideología permean las instituciones educativas, vista así la institución sería prudente saber ¿de qué tipo de educación estamos hablando, para quién y para qué?, ¿cómo se inserta o no, lo educativo en una sociedad moderna donde los sujetos de enseñanza y aprendizaje se han transformado en objetos? ¿qué es lo que quiere en realidad el docente? ¿lo educativo debe partir de un compromiso ético o de un compromiso con el mercado? ¿un práctica docente basada en el eficientismo y la productividad es un ejercicio creativo? ¿la docencia dejó de ser un arte en el mundo de la modernidad?

La última pregunta nos lleva a cuestionarnos ¿la docencia es un arte o un oficio?, ¿si es un arte, continua siéndolo o cuando se perdió? "Posiblemente (se perdió), cuando dejó el maestro de verse en el otro, cuando impidió que el flujo de sus emociones llegarán a ese otro, y que la sola presencia de ese ser lo interpelara con su hacer o dejar de hacer, pues las acciones de aquellos resultaban las consecuencias de los actos primeros, y en la misma medida, el otro dejó de ser el reflejo de los actos del maestro cuando su sola

³² Rodrigo López Zavala. "El valor del diálogo en los profesores universitarios" en: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. Universidad de Colima, 2001.

³³ Ibidem

³⁴ José Ginés Mora. "Nuevas perspectivas en el gobierno de las universidades". En: Conferencias previas al foro internacional "Diseñemos el futuro". Conferencia. IPN, 2001.

³⁵ Grupo de acción sobre erosión, tecnología y concentración. "Globalización S.A". En: La jornada. 26 de diciembre, 2001, p. —

³⁶ Juan Manuel Delgado Reynoso. "La práctica de la filosofía como principio de una docencia dialógica". En: Pedagogía. No. 1, octubre-diciembre, 1994, p. 40

³⁷ Karel Kosic. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1976, p. 61

³⁸ Elsa González Paredes. "La docencia una ética para la vida". En: *Reencuentro*. UAM, No. 22, 1996, p. 13

³⁹ Nestor García Canclini. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo, 1995, p. 76

⁴⁰ Alain Touraine. *¿Podremos vivir juntos?*. México: F.C.E, 1997, p. 297

⁴¹ Claro a excepción de la creatividad tal y cómo la concibe el mercado.

presencia le hiciera tener que responder a él, porque al hacerlo se explicaba a sí mismo”.

“Entonces, cuando el maestro dejó de ser un artista, se convirtió en un operador de programas y se puso al servicio de la tecnocracia moderna; así el término de educación se convirtió en un sinónimo de éxito, competencia, progreso económico (sic). El sujeto ya no tuvo cabida en el proceso educativo y pasó a ser un número más o un número menos de la matrícula escolar; así, por educación se entendió la acumulación de mayor número de instrumentos –conocimientos– para enfrentar las necesidades demandadas por la sociedad”.

“No se cuestionaron los fines, *los qué, porqués ni paraqués* educativos, más bien la preocupación recayó en los medios, en cómo hacer llegar el conocimiento a los alumnos. Se pensó que el trabajo educativo era tan sólo un problema curricular, epistemológico y metodológico. Los profesores, erróneamente, entraban en un proceso de enajenación donde la cotidianeidad del acto educativo hacía del quehacer docente un acto natural e incuestionable. De este modo el profesor perdía la dirección, el sentido y una parte esencial de sí mismo, y la pregunta ¿para qué educar? quedaba en el aire. La educación inscrita en el modelo pragmatista sirvió para profundizar en las diferencias entre los sujetos, para certificar la negación de sí mismos y justificar perspectivas en una *única visión válida* del mundo: la occidental, a esto se le llamó *eficiencia*”.

“Acepciones como intuición, creatividad percepción, espontaneidad, diálogo y comprensión, dieron vida y dinámica al proceso educativo, sin embargo fueron rápidamente desplazadas por los términos empleados en la mercadotecnia y la administración, tales como calidad, competencia, eficiencia, tiempo, recursos, etcétera. Con ello se dejaba fuera el elemento central del acto educativo: el amor, que no es un amor personal, sino eminentemente ético. Éste no obra por el mero amor, sino que está ligado a la reflexión y al equilibrio porque en él se encierra el problema de la relación de poder y de la libertad”⁴².

Así la educación dejó de ser un acto liberador y se volvió un acto esclavizante⁴³ para el docente, donde el profesor tuvo oportunidad de elegir y eligió ser esclavo: de los programas y contenidos, de las políticas eficientistas que han implementado las escuelas, de la búsqueda de premios (no por el bien de la docencia y la educación, sino por meros fines personales de sobrevivencia en una sociedad que no le garantiza las condiciones mínimas de una vida digna), de los horarios (se volvió puntual no por decisión propia, sino porque al no llegar temprano ya no podía encontrar las lista de firmas y podría perder lo que representan dos horas de trabajo asalariado o el premio semestral por puntualidad), de los programas de actualización (no para estudiar y ser mejor como ser humano y profesor, sino que esto representa ganar más “estímulos” a la “productividad”), etcétera.

¿Qué puede tener de libre y creativo un ser que actúa en su práctica profesional por actos impuestos fuera de él y con el objetivo de complacer a otros?

Al perder su libertad y con ello una práctica docente sin amor (que no quiere, que en una gran cantidad de ocasiones algunos

se volvieron profesores por necesidad, ya que no encontraron otro trabajo), entonces el acto educativo se deshumaniza. “... es el amor lo único que nos constituye como humanos, en la aceptación del otro ... y sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. Es decir, tampoco hay educación”⁴⁴. Así el principio fundamental e inherente a la enseñanza se extravió: la libertad.

Así las cosas, resulta pertinente pensar en el qué hacer para rescatar a la docencia como acto creativo.

1. Los profesores deberán entender que al acto educativo debe servir para que cada uno se encuentre y se integre con el otro y, en este andar construir proyectos conjuntos que lo lleven a mejorar su condición como hombres y mujeres.

2. El profesor debe buscar los mecanismos para que las IES modifiquen sus políticas de estímulos a la productividad, pues esto pervierte la libertad de cátedra y la creatividad en el aula, ya que el profesor se ve inmerso en la lógica del eficientismo que lo ata para hacer del acto educativo un acto de amor pedagógico.

3. El profesor deberá replantear su papel como docente y el papel que él considere debe jugar la educación en el ámbito nacional. Deberá replantear cuestionamientos como el qué enseñar, a quién, para qué, por qué y cómo hacerlo.

4. El docente deberá asumir su labor como acto de labor pedagógica que significa ante todo formación, obrar con reflexión y equilibrio; debe entenderse a la docencia como un acto de amor eminentemente ético por reconocer a los otros, no como objetos, sino como sujetos, como hombres y mujeres preocupados y ocupados por reencontrarse con otra posibilidad de lo educativo; porque esto lo obligará a hablar de un encuentro consigo mismo, a pensarse como sujeto en formación, lo invita a verse como ser en el mundo pensante, artesano y artista de su historia.

5. Deberá rechazar la burocratización de la docencia, ya que mientras las universidades se modernizaron (con nuevas tecnologías, nuevos laboratorios), no cambió la mentalidad del profesor. Así que deberá evitar sus métodos tradicionales de enseñanza que la burocratiza y aprovechar los cambios tecnológicos y su introducción a las universidades para crear “una actitud docente nueva, enderezada, más que a transferir conocimiento, a desarrollar y afinar el potencial intelectual del estudiante hasta habilitarlo para asimilar los vertiginosos avances de la ciencia actual, capaz de hacerle descubrir, con la alegría del aprendizaje, la posibilidad de aprender con alegría.”⁴⁵

6. Deberá ser filósofo para construir eternos diálogos que le permitan la acción liberadora que por inercia contiene el acto educativo, ello lo alejará de hacer de la docencia un acto enajenante preocupado exclusivamente por la trasmisión del conocimiento.

7. Deberá entender que la creatividad no se enseña, sino que se descubre, se desarrolla, se destapa, pues nace en el umbral del alma y que todos (profesores y alumnos) llevamos dentro la creatividad, pero para que dé frutos es indispensable cultivarla.⁴⁶

⁴² Guillermo Michel. Citado por. Elsa González Paredes. p.14

⁴³ Ramón de Zubirla. *Op. Cit.* p.109

⁴⁶ Pablo Aznavurian. “El cultivo de la creatividad” en: *Reencuentro*. No. 17, diciembre, 1996

⁴² Elsa González Paredes. *Op.cit.* p. 13

⁴³ Fernando Savater. *Ética para Amador*. México: Ariel, 1991, p. 63

CONCLUSIONES.

Elevar la calidad académica de las IES no será posible a través de actos administrativos, sino únicamente se hará en la inteligencia de que los académicos de éstas retomen un papel protagonista que permita volver a encontrar en las IES espacios de construcción para la academia y para el desarrollo del país. Las tareas de los docentes universitarios son muchas: actualización para una mejor docencia; poner al servicio de las IES a las nuevas tecnologías y adecuar éstas a las necesidades de las Universidades y del país; emprender la lucha por mejores condiciones salariales; reencontrar los procesos de comunicación en el aula como elemento central en la construcción de conocimientos; y regresarle el carácter de arte que la docencia conlleva de manera inherente y hacer de ésta un acto ético.

En la medida que los retos que aquí se plantean se lleven a cabo, esto redundará en una mejor docencia, lo cual por antonomasia permitirá elevar la calidad de la educación de las IES, marchar en sentido contrario nos conducirá inevitablemente al deterioro de la academia y de la enseñanza.

Para vencer estas problemáticas debemos marchar al margen de lo administrativo que tan preocupado está por la "productividad" y el "eficientismo". Productividad y eficiencia deberá ser tarea también de los docentes, pero no entendida como lo han hecho las administraciones universitarias, sino para resolver los problemas de la sociedad mexicana y no exclusivamente los que competen a las necesidades de mercado

La tarea no será fácil, pero es momento de empezar a trabajar.

BIBLIOGRAFÍA

AZNAVURIAN, Pablo. "El cultivo de la creatividad" en: *Reencuentro*. No. 17, diciembre, 1996.

BRUNER, José Joaquín. "Antecedentes históricos" en: *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: F.C.E., 1990.

_____. "La educación superior en países en desarrollo: tendencias globales". en: *Conferencias previas al foro internacional "Diseñemos el futuro"*. Instituto Politécnico Nacional, Noviembre, 2001.

CARBAJAL ROMERO, José. "Configuraciones: Internet y lo educativo" en: *VI Congreso de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, 2001.

DE ZUBIRIA, Ramón. "Docencia y creatividad" en: *Investigación, docencia e innovación*. No. 3, septiembre-diciembre, 1985.

DELGADO REYNOSO, Juan Manuel. "La práctica de la filosofía como principio de una docencia dialógica" en: *Pedagogía*. UPN, Vol.9, No. 1, octubre-diciembre, 1994.

ECHAVERRÍA CASTRO, Laura. "El neoliberalismo en la educación superior mexicana: ¿productividad al margen de los actores educativos?" en: *ConSentidos*. Año1, No. 1, enero-abril, 2002

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.

GARCÍA VILLASEÑOR, Guillermo. "Las pertinencias de las políticas de educación superior en la sociedad del conocimiento" en: Daniel Cásez. *Et. al*(coords): *Encuentro de especialistas en Educación superior. Reconociendo a la universidad, sus informaciones y su por-venir*. Tomo II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas. CIICH-UNAM, 2000.

GINÉS MORA, José. "Nuevas perspectivas en el gobierno de las universidades" en: *Conferencias previas al foro internacional "Diseñemos el futuro"*. Instituto Politécnico Nacional, Noviembre, 2001.

GONZÁLES CASANOVA, Pablo. *La universidad necesaria del siglo XXI*. México: Era, 2001

GONZÁLEZ PAREDES, Elsa. "La docencia una ética para la vida" en: *Reencuentro*. UAM, No. 22, septiembre 1996.

GRUPO DE ACCIÓN SOBRE EROSIÓN, TECNOLOGÍA Y CONCENTRACIÓN. "globalización, S.A. Concentración del poder corporativo: la agenda olvidada". En: *La Jornada*. Diciembre, 2001.

IBARRA COLADO, Eduardo. "Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México: hacia la conformación de un nuevo modelo" en: *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*. México: UAM-I, Colección CSH, 1993.

KOSIC, Karel. *Dialéctica de la concreto*. México: Grijalbo, 1976.

LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo. "El valor del diálogo en los profesores universitarios" en: *VI*

Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Colima, 2001.

MARTÍNEZ, Fabiola. "En dos décadas, el poder adquisitivo de maestros de primaria cayó 80 %". En: *La Jornada*. 15 de mayo de 2003.

MUÑOZ, Carlos. "Educación superior y perspectivas de empleo del egresado" en: *Planeación y evaluación de la universidad pública en México*. México: UAM-X, 1993.

MUÑOZ RÍOS, Patricia. "Los profesionistas mexicanos, entre los peor pagados del orbe: SME y UNT". En: *La Jornada*. 12 de mayo de 2003

PASQUALI, Antonio. "La leyenda negra de Internet" en: *Etcétera*. Febrero, 2001

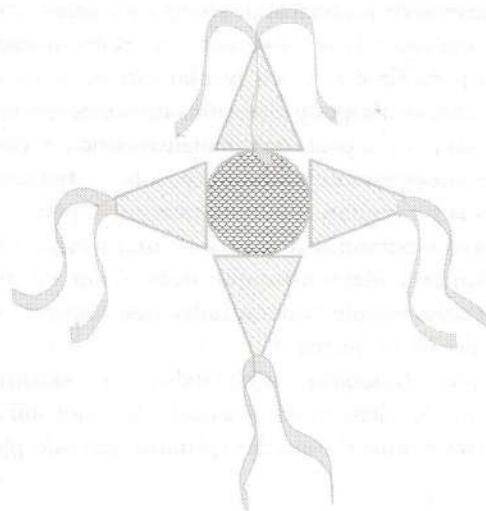
RÍOS, Herculano. "La desconcentración de la educación superior en cifras" en: *Revista de la educación superior en línea*. No. 120, abril, 2001.

RUBIO, Julio. *Et.al. Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas. 1994-1999*. México: ANUIES, 2001.

VILLARUEL ZAVALA, Ma. Cristina. "El nexo educación-comunicación en la cotidianidad" en: *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, 2001

SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. México: Ariel, 1991.

TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos?*. México: F.C.E, 1997.



“DEL ENFOQUE SISTÉMICO A LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA PLANEACIÓN EDUCATIVA”.

LUIS ALBERTO DOMÍNGUEZ CORIA

MAESTRO EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA
SUBDIRECTOR DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y DIRECTIVA DE LA UNIDAD
ADMINISTRADORA DEL PROYECTO PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN TÉCNICA Y LA CAPACITACIÓN (UAPMETyC)
betocoria@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo enunciar algunos de los elementos teóricos y conceptuales en los que se funda la planeación estratégica como herramienta para el planificador educativo, así mismo dar a conocer de forma general el punto de vista del autor sobre los temas abordados.

La estructura del documento la conforman dos partes, la primera enmarca los elementos teóricos que se utilizan en la planeación educativa, partiendo desde el enfoque sistémico con sus categorías como el concepto de problema, de sistema y los elementos de este último; en una segunda sección aparecen las características de la planeación para finalizar con la planeación estratégica, sus conceptos, criterios, etapas y elementos organizacionales.

La segunda parte la conforma el análisis crítico, el cual trata de esbozar, de una manera conjunta y coherente, cómo se ha comportado la planeación educativa en nuestro país -a partir del punto de vista personal del autor-, manifestando algunas consideraciones y elementos que debe tener en cuenta un planificador para cumplir con sus funciones, haciendo énfasis en aspectos vitales de su quehacer.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo no es exhaustivo, pero trata de rescatar los elementos que a juicio del autor son relevantes y mínimos para abordar el papel de la planificación y del planificador educativo.

ELEMENTOS TEÓRICOS PARA LA PLANEACIÓN EDUCATIVA BAJO UN ENFOQUE SISTÉMICO.

Concepto de problema.

Toda acción humana que se dirija a modificar una realidad, emana de la percepción de un conflicto entre lo que el hombre desea y lo que tiene, es decir, entre lo real y lo deseable (fig. 1).

En la cotidianidad, el conflicto entre lo real y lo deseado es lo que viene a constituir un problema (fig. 2).

Esto nos lleva a que cualquier tipo de problema que un individuo o un sector de la sociedad pueda tener, se puede definir siempre en términos de un conflicto entre lo real y lo deseado.

De acuerdo con esta conceptualización de problema, subyacen los elementos del problema, que son clasificados en dos:¹

- El elemento objetivo, cuya existencia es independiente del sujeto que tiene el problema, es decir lo real, y
- El elemento subjetivo, en donde la existencia sí depende del sujeto que tiene cierto problema, y es constituido por lo deseado.

De aquí partimos a la solución de un problema, haciéndolo de dos maneras:

- El de resolver un problema, que es básicamente cambiar lo real mediante acciones que hagan converger lo real hacia lo deseable, y

¹ Lara Rosano, Felipe. *Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo*. Pág. 13-15.

- El proceso de disolver el problema, que es cambiar lo deseado ajustándose a las posibilidades reales.

Al solucionar un problema mediante el cambio pertinente de lo real y/o lo deseado puede suceder, y de hecho sucede con frecuencia, que el proceso de cambio genera nuevos conflictos entre lo real y lo deseado dando lugar a nuevos problemas.

Por esto es deseable que las decisiones que se tomen respecto al cambio siempre estén precedidas de un conocimiento suficiente de sus implicaciones, y así evitar que se generen problemas más graves que los que se trataba de solucionar.

Esto implica que *"toda decisión de acción y de cambio debe hacerse siempre en función de un conocimiento objetivo y profundo del problema a resolver y de un análisis cuidadoso de las alternativas de solución"*².

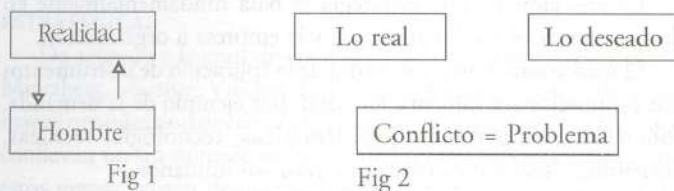


Fig 1
Concepto del sistema.

Bajo un enfoque sistémico los problemas se analizan bajo tres características principales³:

Holísticamente, es decir, toma en cuenta el problema total considerando todos los aspectos relevantes.

Transdisciplinario, porque al obligarse a considerar todos los aspectos del problema necesita auxiliarse de muy diferentes disciplinas.

Dinámico, por que no sólo estudia la génesis del problema a través del desarrollo histórico, sino que trata de proponer como soluciones procesos dinámicos que incluyen evaluaciones y adaptaciones continuas, en vez de una solución estática y fija.

De aquí deriva el concepto de sistema como conjunto de elementos que cumplen tres condiciones⁴:

- Los elementos están interrelacionados.
- El comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo.
- La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta al todo, depende de al menos uno de los demás elementos.

ELEMENTOS DE UN SISTEMA.

Los sistemas no existen aislados, sino que conforman una jerarquía sistémica. En otras palabras, todo sistema es parte de un sistema mayor que lo comprende y que se le denomina suprasistema, y a su vez, comprende como elementos a sistemas menores que constituyen sus subsistemas (fig. 3).

Los sistemas afectan y son afectados por la realidad inmediata a ellos. Esta realidad puede afectar al sistema o ser afectada por éste y se le denomina ambiente o entorno del sistema.

De lo anterior se desprende la existencia de dos clases de entorno:

- El ambiente o entorno transaccional, que es el que directamente afecta o puede ser afectado por el sistema.

- El entorno contextual, que es el que sólo indirectamente afecta o es afectado por el sistema.

En todos los análisis de sistemas es conveniente enmarcar el enfoque determinista y el enfoque finalista, el primero radica en que el sistema atiende un conjunto de factores o causas situados en el pasado, es decir, del pasado al presente atribuyendo al sistema como sistema causal. El segundo enfoque parte del conjunto de elementos o factores presentes dirigidos hacia el futuro, considerando este sistema como intencional.⁵



CARACTERÍSTICAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

CONCEPTO DE PLANEACIÓN.

La planeación es entendida como un proceso de toma anticipada de decisiones, es decir, que en vez de esperar a que los problemas se presenten para decidir sobre ellos, se puede organizar un proceso de decisiones que, anticipándose a los problemas futuros, los evite, logrando una situación deseable. (Rusell Ackoff)

PRINCIPIOS DE LA PLANEACIÓN

Para que la planeación sea eficaz y cumpla con los objetivos que se propone, necesita seguir cuatro principios: participación, coordinación, integración y continuidad.

Participación.- la planeación debe ser participativa, deben incluirse los esfuerzos de planificación, tanto de los que van ejecutar e implantar dicho como la comunidad que va a recibir los efectos de dicho plan.

Coordinación.- la planeación de un sistema debe ser coordinada, lo que quiere decir que la planeación de cada función específica del sistema debe estar de acuerdo con la planeación de las demás funciones para que el todo funcione armónicamente.

Integración.- al decir que la planeación debe ser integrada, se quiere decir que la planeación de las actividades de un nivel jerárquico dado debe ser acorde con la planeación de las actividades de los niveles superiores e inferiores.

Continuidad.- esta parte se refiere a dos aspectos, primero, debe buscarse que los planes de hoy sean congruentes con los planes de mañana, y segundo, las circunstancias ambientales cambian muy rápido, por lo que debe revisarse y actualizarse continua y permanentemente, adaptándose a las circunstancias cambiantes.⁶

ACTITUDES DE LA PLANEACIÓN

Se identifican cinco actitudes de la planeación⁷:

² Ibid. Pág. 16.

³ Ibid. Pág. 19.

⁴ Ibid. Pág. 20.

⁵ Ibid. Pág. 22, 23.

⁶ Ackoff, Rusell. *Rediseñando el futuro*. Pág. 66.

⁷ Ibid. Pág. 75.

- Planeación inactiva.- adoptar la posición de negarse a planear para el futuro.
- Planeación reactiva.- es en la que el planificador manifiesta su agrado por el tiempo pasado, considerándolo que fue el mejor, es decir, aferrarse a viejos tiempos y esquemas.
- Planeación preactiva.- es la posición del planificador para predecir el futuro, prepararse a afrontarlo.
- Planeación proactiva.- aquí el planificador aunque no conozca los factores que inciden en un sistema, puede lograr un futuro más deseado interactuando con algunos de los elementos determinantes.
- Planeación prospectiva.- se funda en el enfoque sistémico, no se conoce con certidumbre el futuro, sin embargo, puede explorarse identificando las principales opciones factibles y los factores de los que depende, para así contar con un abanico de posibilidades en el que se pueden definir las mejores estrategias.

CONCEPTO DE ESTRATEGIA.

No existe ninguna definición universalmente aceptada. El término es utilizado con diversas acepciones por muchos autores y administradores. Algunos incluyen metas y objetivos como parte de la estrategia, mientras que otros establecen claras distinciones entre ellos.

Sin embargo, se puede decir que el concepto de estrategia más utilizado en la época contemporánea, es el del enfoque administrativo, que puede ser trasladado a diversos ámbitos y adaptarlo para su funcionalidad.

ENFOQUES Y DIMENSIONES DE LAS ESTRATEGIAS.

En el devenir histórico han prevalecido dos enfoques de la estrategia, que son el militar, que se refiere a los asuntos bélicos como las batallas y las guerras, y el diplomático, que compete asuntos políticos, así como de mercadotecnia y administración.

Para el desarrollo de las estrategias, bajo cualquier enfoque mencionado, se consideran cuatro dimensiones⁸:

- Deben contener tres elementos: metas u objetivos a alcanzar, políticas que guíen la acción, y las secuencias de acción o programas.
- Las estrategias se deben desarrollar alrededor de pocos conceptos clave e impulsos, para darles coherencia, equilibrio y claridad.
- Deben comprender lo impredecible y lo desconocido, con la idea de construir una posición sólida, para lograr sus metas.
- Se debe contar con varias estrategias jerárquicas relacionadas y sustentables entre sí.

CRITERIOS MÍNIMOS DE UNA ESTRATEGIA.

Para diseñar una estrategia que tome en cuenta lo intangible, existen factores que se deben considerar para contribuir a determinar los resultados finales de su operación, entre estos factores se incluyen la suerte, la abundancia en recursos, órdenes, errores, etc.

Así, para diseñar una estrategia eficaz se deben abarcar, como mínimo, algunos otros factores estructurales básicos de los que se destacan⁹:

- Objetivos claros y precisos
- Conservar la iniciativa
- Concentración
- Flexibilidad
- Liderazgo coordinado y comprometido
- Sorpresa
- Consistencia interna
- Compatibilidad con el entorno
- Horizonte temporal
- Grado de riesgo
- Aplicabilidad
- Disponibilidad de recursos financieros

SELECCIÓN DE UNA ESTRATEGIA.

La selección de una estrategia se basa fundamentalmente en dos vertientes, el medio ambiente y la empresa u organización.

El medio ambiente, por medio de la aplicación de instrumentos nos proporcionará información vital, por ejemplo de la demanda, cobertura, competencia, problemáticas, tecnología, técnicas, desarrollo, situación económica y recursos humanos.

La empresa u organización, realizará un diagnóstico interno concerniente a lo económico, lo humano y lo financiero, a través de los hechos que ocurren en la empresa, las cifras de control con que trabajan y el potencial humano que se desempeña al interior de ella, siendo estos elementos los medios que conjuntamente con los instrumentos nos permiten tener un conocimiento amplio de la organización generando así un diagnóstico situacional.¹⁰

CONCEPTO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

Partiendo de que no existe un concepto específico para la planeación estratégica y bajo un análisis personal que retoma y valora los elementos sustantivos de los términos estrategia y planeación - y después de revisar varias posturas de diferentes autores-, concibo a la planeación estratégica como:

La respuesta lógica a las necesidades de escudriñar un futuro incierto, complejo y cambiante. Dicha respuesta no es fácil, ya que es consecuencia de múltiples variables externas que interactúan en el medio ambiente de las organizaciones, sobre las cuales los gerentes no tienen control, pero sí pueden y deben responder mediante planes estratégicos. Es decir, que de la apropiada interpretación de las fuerzas y tendencias del medio, dependerá la calidad de respuesta al futuro, a partir del momento presente.

Es un momento acucioso de recopilación de información, de analizarla, de escudriñar el futuro, de producir ideas y de formalizar planes. Es un recorrido oportuno que sigue una metodología, aplicando variadas técnicas y cuenta con la capacidad analítica creativa de quienes participan en la formulación de planes estratégicos.

Así, la planeación estratégica es una transición ordenada entre la posición que una organización tiene ahora y la que desea para el futuro. Siendo en consecuencia, más que un conjunto de técnicas específicas, una forma de pensar, una actitud y un modo de vida organizacional.

ETAPAS DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

El proceso de la planeación estratégica, consta de tres etapas, la

⁸ Henry Mintzberg. Biblioteca de planeación estratégica. Tomo I, Pág. 11,12.

⁹ Ibid. Pág. 13.

¹⁰ Beatriz Castelan García. Planeación estratégica y control de gestión. Pág. 21-25.

primera que considera los factores estratégicos clave como la misión y objetivos, competencia, mercado, producto y medio; una segunda etapa implica tres cuestionamientos básicos para la planeación estratégica: ¿Dónde estamos?, ¿Adónde vamos? y ¿A dónde deberíamos ir?.

Estos tres cuestionamientos conllevan propósitos, que son parte medular de la tercera y última etapa del proceso de la planeación estratégica y en orden respectivo de aparición en el párrafo anterior de las tres preguntas, el propósito de la primera es definir la posición estratégica presente; del segundo interrogativo es escudriñar el futuro y predecir consecuencias, y finalmente, para la última cuestión el propósito es proyectar a la organización con la posición estratégica que debe tener al futuro.¹¹

ELEMENTOS ORGANIZACIONALES DE LA PLANEACIÓN ESTRATÉGICA.

De acuerdo a la gran diversidad de autores tales como Steiner, Mintzberg, Martínez Villegas, Hellebust entre otros, existen distintos mapas organizacionales de la planeación estratégica, así mismo éstos conllevan un sin número de elementos o fases, sin embargo, entre éstos mapas existen denominadores comunes que inciden en sus elementos y en su descripción. Se puede esgrimir que es cuestión de gustos y de referentes, así como de disciplinas en las que se quiera aplicar algún mapa. En la figura 4 se muestra, desde una óptica personal, un mapa para planeación estratégica aplicable en el ámbito educacional.



18 PASOS DEL PROCESO PARA LOGRAR EL ÉXITO ORGANIZACIONAL

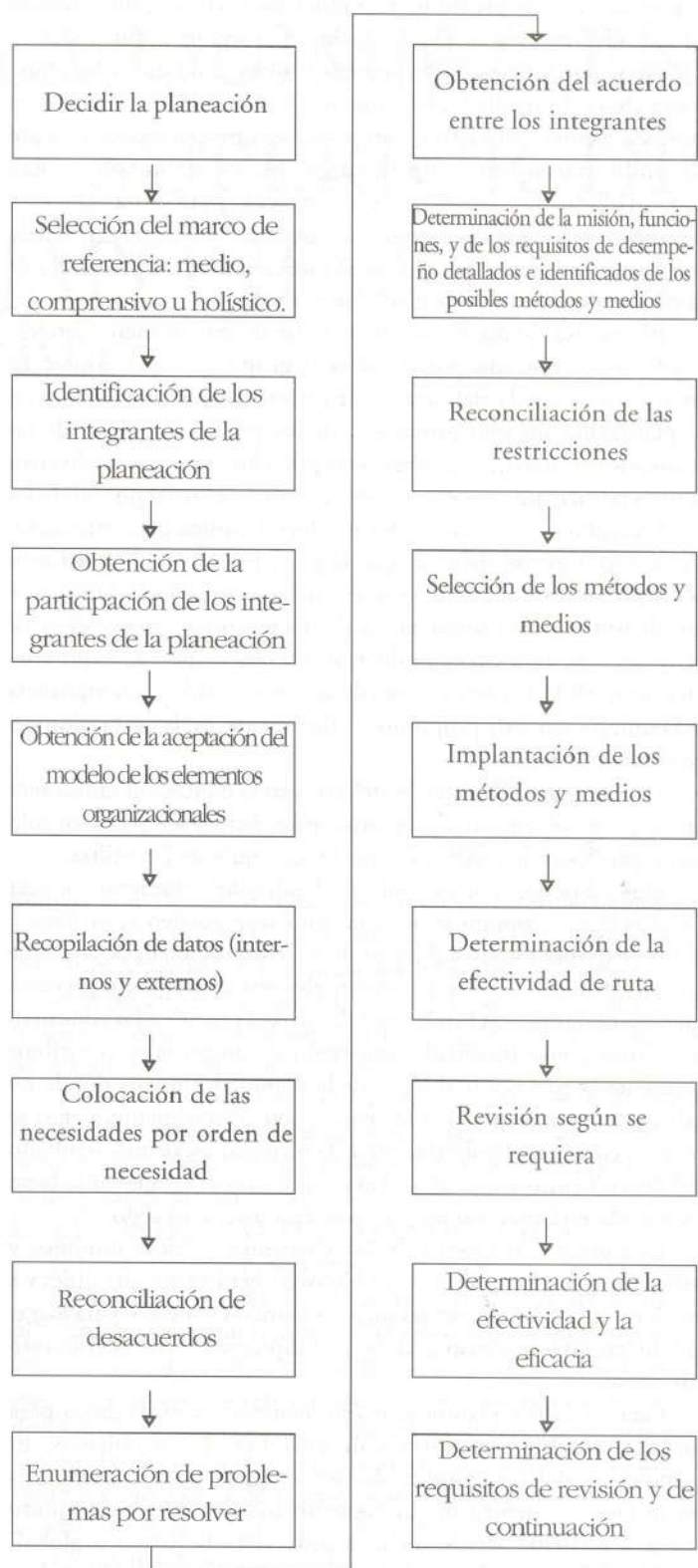


FIG. 4

(Kaufman, 1982)

¹¹ Fabián Martínez Villegas. *Planeación estratégica creativa*. Pág. 103-109.

ANÁLISIS CRÍTICO.

La educación en México no ha cumplido con el objetivo de presentar una opción de reorganización sistemática y de reordenamiento del quehacer institucional, ya que no ha logrado impulsar su desarrollo de manera significativa, por el contrario, cada día se hacen más presentes y grandes las diversas problemáticas que inciden en cada nivel y tipo educativo según sus funciones.

No se puede negar que el proceso de planeación de la educación, hasta ahora desarrollado, ha emprendido esfuerzos importantes en diversos sectores educativos, con el análisis y propuestas de solución de problemas aislados. Sin embargo, parece ser que no se han consolidado las bases metodológicas para una efectiva instrumentación y seguimiento de los procesos de solución, reflejado por los escasos logros e impactos desarticulados en el desarrollo de la educación de cualquier nivel que se trate.

El proceso de planeación debe dejar de ser un mero ejercicio académico, realizado por un selecto grupo de especialistas. Es momento de que la elaboración de juicios críticos-propositivos en la planeación no sólo provengan de los grupos cúpulas de las instituciones, sino que se deben incorporar las opiniones de diversos actores participantes en el proceso educativo, sobre las posibilidades de desarrollo institucional y los posibles caminos para orientarlo. En este proceso se debe abrigar la participación de los distintos sectores de la sociedad con las instituciones académicas y estudiantiles, para realizar tareas de diagnóstico y proposición de acciones para solución de problemas. De esta manera se aseguraría, en gran medida, la participación de las comunidades en la vigilancia del cumplimiento de propósitos y, finalmente, en la evaluación del quehacer institucional.

En este siglo XXI, la clave del éxito en la educación radica más en las personas que en los sistemas, pues éstos y los procesos sólo son positivos en la medida en que lo sean quienes los utilizan.

De lo anterior, corresponde al planificador educativo conocer los procesos y conjuntos de conceptos que pueden contribuir a alcanzar resultados favorables en materia educacional, de aquí que en este breve artículo se presenten algunos conceptos y procesos que son herramientas fundamentales para el planificador educativo que tenga como finalidad, convicción y compromiso contribuir mediante la educación al logro de la dignidad humana donde no existe e incrementarla donde aparece sólo parcialmente, como se observa en la actual polarización de la sociedad mexicana, resultado del devenir histórico y refrendada con los procesos globalizadores en los que está inmerso nuestro país en este nuevo siglo.

Este breve texto pretende dar elementos teóricos mínimos y suficientes para definir metas y objetivos organizacionales útiles y a partir de éstos, determinar las mejores maneras y medios para lograr el éxito en sus tareas emprendidas o a emprender dentro del ámbito educativo.

Para cualquier planificador este material es provechoso para intentar cambiar sus formas de enfrentar los problemas. El planificador debe ser muy cuidadoso ya que debe considerar a las organizaciones dentro de un contexto social y percibir las, junto con sus recursos, desde un punto de vista holístico o global, transdisciplinario y dinámico, comprometiéndolo e involucrando a las personas en una planeación en la que se comparten sentimientos y responsabilidades.

El planificador, en su papel, debe cuestionarse:

¿Cuáles son las necesidades?

¿Cuáles son los problemas de mayor prioridad?

¿Cuáles son los requisitos para satisfacer las necesidades y por ende, para resolver el o los problemas involucrados?

¿Cuáles son las posibles estrategias e instrumentos para efectuar las ejecuciones requeridas y cuáles las ventajas y desventajas de cada uno de ellos?

El mismo planificador todavía puede plantearse una última pregunta ¿En qué consiste realmente la planeación?

La respuesta a este último cuestionamiento la tiene tomando como base todo su referente teórico y experiencial, a la vez de la prudente y adecuada selección de los elementos teóricos descritos en el desarrollo del trabajo presentado.

Esta actitud del planificador ante la solución de problemas, debe ser con una profunda meditación y análisis para estar seguro de que el camino a seguir para acortar brechas diferenciales entre lo real y lo deseable sea el más idóneo y correcto, con un mínimo de variaciones que puedan ser controladas en cuanto se presenten.

Esta actitud ante los retos educativos que enfrentarán las instituciones educativas en este arribo al siglo XXI, es la llave para que en mediano y largo plazo, como lo estipula la planeación estratégica, se reorienten los caminos y se reedifique una nueva educación que beneficie a todos, bajo un esquema de participación colectiva, de compromiso por todos los sectores de la sociedad, de corresponsabilidad compartida, de exigencia en la rendición de cuentas, de evaluaciones para reflexionar y corregir, no para sancionar, de autoestima, de humanismo, de ambientalismo y de control riguroso cuando se necesite.

Para finalizar, se puede esgrimir que el reto es grande para los planificadores, sin embargo, si se adoptan las actitudes y formas señaladas ante la problemática presente en el sector educativo y retomando de las grandes teorías los elementos y conceptos que mejor le sean útiles para sus propósitos, previo análisis, revisión y selección exhaustiva, se garantizará en un alto porcentaje los resultados que se obtengan del impacto de sus propuestas de solución enmarcadas en la planeación.

BIBLIOGRAFÍA

ACKOFF L., Russell. Rediseñando el futuro. México, Editorial Limusa, 1999. 327 pp.

CASTELÁN GARCÍA, Beatriz. Planeación estratégica y control de gestión. México, Editorial Contable y Administrativa, 1992. 115 pp.

HELLEBUST G., Kersten y Joseph C. Krallinger. Planeación estratégica práctica. México, Editorial CECSA, 1991. 343 pp.

KAUFMAN, Roger. Guía práctica para la planeación en las organizaciones. México, Editorial Trillas, 1997. 245 pp.

LARA ROSANO, Felipe. Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo. México, UNAM, 1990. 95 pp.

MARTÍNEZ VILLEGAS, Fabian. Planeación estratégica creativa. México, Editorial PAC, 1999. 311 pp.

MINTZBERG, Henry. Biblioteca de planeación estratégica. Tomo I. México, Editorial Prentice Hall, 1995. 298 pp.

STEINER A., George. Planeación estratégica. Lo que todo director debe saber. México, Editorial CECSA, 1983. 367 pp.

DIDÁCTICA DE LA QUÍMICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA EDUCACIÓN JAPONESA.

Universidad Pedagógica de Hyogo

FERNANDO FLORES VÁZQUEZ.

MTRO. EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA POR LA UNIVERSIDAD LA SALLE
fernandofloresvazquez@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN.

En 1991 cuando estaba por terminar mi licenciatura en Físico-Química en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, inicié junto con otros cuatro compañeros, una investigación básica¹ que pretendía describir cuál era el método usado por los docentes en la enseñanza de Química en la Educación Secundaria; los resultados mostraron que los docentes, en sus mejores casos, eran totalmente tradicionales; el informe de la investigación terminó con una propuesta de enseñanza de la Química fundamentada en la Didáctica Crítica, la cual aún no era conocida ni comentada entre los docentes; no así por unos cuantos investigadores.

Después de varios años de trabajar en el nivel Medio Superior y de hacer algunas intentos por poner en práctica esa metodología, surgió la posibilidad de hacer una investigación en Japón en la Universidad Pedagógica de Hyogo; retomando el tema de tesis de la licenciatura, desarrollé un proyecto que tuvo por objetivo conocer la didáctica utilizada por los maestros japoneses en la enseñanza de la Química, pero en el nivel de Bachillerato; después de un año y medio de investigación en el Programa para Maestros en Servicio²,

¹ Tesis de Licenciatura para obtener el grado de Licenciado en Educación Media en Físico-Química cuyo título fue "Un modelo didáctico para la enseñanza de la Química en el nivel de Secundaria".

² Programa de Becas Internacionales promovido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura de Japón.

obtuve, con algunas dificultades, resultados del desarrollo del proyecto de investigación; ese estudio me sirvió para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa por parte de la Universidad La Salle, Plantel Benavente en Puebla, en el año 2001. A partir de estos antecedentes, quiero compartir mis apreciaciones de esta última investigación aun inédita.

El escrito presenta dos secciones, en la primera están las fases y resultados generales de la investigación; en la segunda, la descripción de un análisis, producto de la observación de clases de la enseñanza de la Química en bachilleratos de Japón.

I.- EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

a) Presentación del problema.

Este trabajo reporta el avance de una investigación que se planteó, en lo general, conocer la didáctica empleada por los docentes de Japón en la enseñanza de la química a nivel medio superior, además, aportar experiencias sobre las formas de trabajo de los docentes japoneses que pudieran servir como referencia para valorar el trabajo que se hace en nuestras escuelas mexicanas, donde existe un alto índice de reprobación, desinterés y rechazo a esta asignatura tan importante como lo es la química.

Lo anterior motivó a establecer la pregunta: ¿será primordial la didáctica utilizada por los docentes en la enseñanza de la química en Japón para el buen nivel de aprovechamiento de los alumnos

del nivel medio superior?, la respuesta a esta interrogante afirmaba: si la didáctica utilizada por los docentes en la enseñanza de la Química en la educación de Japón contempla el empleo de recursos tecnológicos avanzados en forma teórico-práctica, entonces existirá un alto nivel de aprovechamiento de los alumnos en el nivel medio superior.

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica de Hyogo, y se consideró a los alumnos que estudiaban química en primero, segundo y tercer grado de bachillerato en tres escuelas que fueron designadas de manera intencional dentro de la prefectura de Hyogo, ubicada al centro sur de Japón y que limita con otras como Tottori, Okayama, Kyoto y Osaka.

B) METODOLOGÍA.

Se pretendió realizar una investigación básica acerca de la didáctica empleada por los docentes de Japón en la enseñanza de la Química y, con mayor detalle, conocer la planeación de clases, los recursos didácticos, las estrategias de aprendizaje, los medios educativos, los procesos de comunicación y, finalmente, las formas de evaluación utilizadas para mejorar la práctica educativa en esta ciencia.

Observando la finalidad se eligió un estudio descriptivo exploratorio, donde las actividades documentales estuvieron encaminadas a analizar el currículo de las asignaturas de Química, una revisión de literatura sobre otras investigaciones relacionadas con el tema, también se obtuvo información de diferentes fuentes, consultando textos escritos en idioma japonés e inglés; en el trabajo de campo se sostuvieron entrevistas a profesores, se aplicaron encuestas a alumnos y se hicieron observaciones de clase donde se filmaron varias sesiones.

Para el contraste de hipótesis se utilizó una encuesta de diez preguntas para alumnos, cuyo objetivo fue obtener información básica acerca de la relación entre las dos variables en cuestión, que fueron el empleo de recursos tecnológicos por parte de los docentes y sus efectos en el nivel de aprovechamiento de los alumnos.

La vía de análisis utilizada para obtener la información fue la deductiva o llamada de embudo que va, desde preguntas generales hasta particulares y específicas. Las preguntas 1,2,3,9 y 10 englobaron el contenido de la variable independiente y las preguntas 4,5,6,7 y 8 el contenido de la variable dependiente. La encuesta fue aplicada a 100 alumnos de primero, segundo y tercer grado en tres escuelas del nivel medio superior de las prefecturas antes mencionadas.

En la investigación documental se realizó una revisión de literatura y acopio de información de diferentes fuentes, consultando textos escritos en idioma japonés e inglés; estas actividades presentaron algunas limitantes que, con ayuda de otros compañeros, se superaron al hacer en forma consciente las traducciones. En la investigación de campo se aplicaron encuestas a la muestra antes citada y se hicieron observaciones y filmaciones de clase de química.

C) POBLACIÓN ESTUDIADA.

El universo de la investigación fue la prefectura de Hyogo ubicada en la región de Kansai; la población considerada representó el alumnado de los estudiantes que cursan el primero, segundo y tercer año de las tres escuelas asignadas a la investigación, ellas fueron Yashirococo con 1110 alumnos, Sayococo con 908 alumnos

y Shiroyamacoco con 375 alumnos para una población de 2393 alumnos.

La muestra fue elegida en forma intencional, de acuerdo con las necesidades de la investigación y con la autorización de los directores de las tres escuelas, la muestra fue de 100 alumnos, 58 hombres y 42 mujeres.

Las características generales de las escuelas donde se realizó la encuesta son las siguientes:

El bachillerato de Yashiro está ubicado a una hora de autobús de la ciudad de Kobe (con una población mayor a los 30,000 habitantes), cuenta con grupos mixtos y en él se encuestó a 45 estudiantes.

Sayococo se localiza a dos horas por tren desde la ciudad de Kobe. Sayo es una localidad con 3,000 habitantes; el bachillerato es general con capacitación para el trabajo en agricultura, en él se encuestó a 35 estudiantes.

Shiroyamacoco, esta escuela se encuentra en provincia, a tres horas por autobús de la ciudad de Osaka. Tiene todos los servicios propios de una zona urbana, plan general con grupos mixtos, y en ella se encuestó a 20 alumnos.

D) RESULTADOS.

Los resultados que se obtuvieron después de operacionalizar la hipótesis, demuestran, mediante la aplicación de una prueba de contraste de hipótesis de Xi, que se acepta la H_1 y se rechaza la H_0 a un nivel de confianza del uno por ciento de margen de error, arrojando también un coeficiente medio de contingencia entre los valores observados y esperados en la investigación, y una correlación de atributos en un nivel medio; de lo que se deduce que, aunque la hipótesis es aceptada, existe una relación poco significativa entre el uso de recursos tecnológicos avanzados en clases de Química y su influencia en el buen nivel de aprovechamiento de los estudiantes.

II.-UNA EXPERIENCIA DE CLASE EN DIDÁCTICA DE LA QUÍMICA.

A continuación se describe los aspectos más interesantes que se pudieron captar después de analizar varias filmaciones de clases de Química en el nivel de Bachillerato de las Prefecturas de Hyogo y Osaka, Japón, es necesario mencionar que este escrito es sólo una parte de un estudio que pretendió conocer la didáctica empleada por los docentes en la enseñanza de la Química, el análisis se divide en cinco apartados que intentan demostrar cómo un trabajo sistemático y organizado conlleva, por un lado, a un alto nivel de aprovechamiento demostrado en la preponderancia del Japón en los primeros lugares obtenidos en los exámenes del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y por otra parte logrando al interior, como aspecto sobresaliente a nivel internacional, que el 100% de los estudiantes de educación Básica concluyan sus estudios y de ellos el 97% termine su bachillerato.

a) la planeación de clases.

La planeación de las clases de Química más que un requisito del docente japonés es un hábito, ya que toda la sesión pasa por una dinámica establecida de antemano; es necesario hacer mención del papel que juega el docente como conductor de los alumnos ya que su objetivo no sólo consiste en transmitir el conocimiento,

sino en guiar a los estudiantes a la adquisición de una personalidad y de una formación y comportamiento donde, con fe ciega, deben creer los alumnos al de enfrente; por su parte el maestro está consciente de su misión y sabe que de su influencia dependerá el futuro de muchos alumnos.

Las clases en general inician con un saludo al **SENSEI**³, en el momento en que un reloj determina el inicio de la sesión; este saludo tiene fuertes implicaciones ya que, por un lado, significa el momento exacto o la puntualidad para empezar las actividades y, por otro, el rendir honor al docente, ya que decir SENSEI en Japón, es pensar en mirar a alguien con respeto, es admirar a esa persona por su sabiduría, es recordar el valor que una persona debe tener por su profesión, es simplemente estar claros que el SENSEI en Japón tiene un estatus igual al de un médico, un licenciado o un alcalde; esto se encuentra establecido en el Artículo 6º de los principios fundamentales de la educación japonesa.

Para la introducción al tema del día, el docente hace algunas preguntas sobre la clase anterior; también, a la vez, presenta el objetivo de la clase, esto normalmente va acompañado de apoyos bibliográficos que, aunque tienen libros de texto oficial, se utilizan, en muchas ocasiones, copias fotostáticas para la realización de ejercicios.

b) Los recursos didácticos.

Los recursos didácticos tienen una función especial, los docentes los utilizan para confirmar los contenidos y teorías que se encuentran en los temas del curriculum oficial de los textos, pero más aún para confirmar el ocurrir de los fenómenos, que muchas veces es útil para que el alumno tenga certeza de que lo que se le explica es reflejo real y científico de los cambios en la naturaleza y del acontecer en el mundo.

El pizarrón como recurso didáctico tiene una utilización importante, ya que los docentes tratan de ofrecer una información totalmente ordenada y colocan en él todos los datos que al alumno le puedan hacer falta en algún momento; el pizarrón es ocupado de izquierda a derecha y, en general, hay en cada salón 2 pizarrones muy largos colocados uno al frente del salón y otro en la parte posterior.

En la enseñanza de la Química, la creatividad tiene una connotación interesante en la elaboración de recursos didácticos, con el fin de objetivizar los contenidos y desprenderles un tanto el sentido abstracto; los docentes no sólo explican a través del uso del gis o presentación de láminas; ya que ellos crean sus propios materiales que, en general, son representaciones de conceptos químicos hechos en papel, plástico, madera, plastilina; un aspecto que resulta importante señalar es el uso del papel, quizás esto tenga que ver con su formación cultural y costumbres de distinguirse por el arte del **origami**⁴, lo que si está claro es que ellos buscan las formas de extrapolar el conocimiento científico desde la idea abstracta hasta la materialización, este proceso es un tanto complejo ya que, muchas veces, a los docentes, durante las clases, nos parece difícil demostrar los conceptos y teorías químicas en forma práctica. Por ejemplo: verificar que el hidrógeno sólo cuenta con una valencia

positiva; resulta imposible, sin embargo ejemplificar con materiales su posible combinación o las operaciones necesarias es cuestión de creatividad.

c) Las estrategias de aprendizaje.

La ejemplificación de imágenes es una estrategia de aprendizaje que muy a menudo utilizan los docentes japoneses en la enseñanza de la Química, dada la abstracción de los conceptos, se hace múltiple uso de la visualización de los fenómenos químicos, desde simples creaciones hasta la experimentación.

Es necesario establecer la importancia de la experimentación en Química para quien la enseña, estudia o aprende, no podemos desligar esta materia científica de la comprobación de sus fenómenos que se presentan en la naturaleza y en la vida diaria. Para el docente en Japón, las prácticas dentro de clases y en el laboratorio son cuestiones inherentes al estudio de esta ciencia, por lo que esta estrategia de aprendizaje tiene un lugar especial dentro de la dinámica de la clase, los docentes no sólo se concretan en explicar el contenido en forma teórica, sino que demuestran los temas a través de prácticas y experimentos, unas veces sencillas y otras veces más complicadas, pero siempre van más allá de la sola explicación.

Pero como todo sistema educativo, el japonés tiene sus contrastes; por ejemplo, normalmente el trabajo de los jóvenes es realizado por sexos, es decir, hombres con hombres y mujeres con mujeres, sólo algunas veces juntos; por otra parte, la dinámica de trabajo es totalmente sistemática, ya que el maestro que en verdad sabe mucho de su área -podríamos decir que todo lo que le corresponde y como consecuencia domina ampliamente los contenidos-, con toda confianza se concreta a explicar y el alumno a escuchar, en raras ocasiones el docente pide al alumno que participe en clase, ya sea con preguntas o en la realización de ejercicios en el pizarrón. Atrás de todo esto existe una confianza mutua y recíproca acerca de que el que enseña está seguro de lo que enseña y el que aprende está seguro de lo que aprende, por lo que la participación pasa a un segundo término y no se considera tan importante; desde luego que esto tiene que ver también con la posición o status del maestro que está siempre arriba del alumno.

d) Los medios educativos y los procesos de comunicación.

Es necesario mencionar que por su potencial económico y producción de tecnología, reflejado en el subsidio y atención del gobierno a la educación, las escuelas cuentan con todos los medios educativos posibles que los docentes utilizan en sus diferentes actividades; entre los que podemos mencionar están las computadoras, televisores y videograbadoras, además de recursos electrónicos como fotocopadoras, impresoras en rayo láser y microscopios, en fin todo lo necesario para la educación e investigación como lo establecen las normas para el subsidio de la educación en Japón.

Ya sea por el uso de los medios educativos o por la forma de instrucción, en Japón existe muy poca comunicación entre el maestro y el alumno; el proceso de comunicación es totalmente direccional del maestro hacia el alumno y muy pocas veces es bidireccional; la relación alumno-alumno es difícil debido a la agresividad de los alumnos hacia las alumnas, reflejo del tradicional carácter del hombre japonés que está en status social sobre la mujer, a quien se le asigna un papel inferior en todas las actividades.

³ Palabra japonesa que sugiere respeto y grado, utilizada para dirigirse a maestros y médicos.

⁴ Arte de elaborar con papel figuras de plantas, animales o cosas.

DIVERSITAS

e) Las formas de evaluación.

De acuerdo a las entrevistas realizadas en forma directa a los docentes japoneses y según algunas encuestas aplicadas a los maestros de las tres escuelas que representan la muestra, podemos establecer que la evaluación tiene una fuerte relación con la apreciación del maestro sobre el aprendizaje del alumno; además existe una lista donde se escribe el récord de trabajo y de cumplimientos en las actividades escolares.

Muchas de las veces, la evaluación es demostrativa a través del dominio de prácticas en el laboratorio o de manejo de instrumentos y desenvolvimiento durante la experimentación; en cuanto al examen escrito, éste tiene una doble función o utilización, en forma extrema diríamos que no es un recurso de medición al que tiene que recurrir el maestro, ya que el examen trimestral es una verdadera batería de pruebas donde el alumno está obligado a contestar cantidad de cuestionamientos.

Podemos afirmar que la evaluación está dada por porcentajes, incluyendo varios rasgos; sin embargo, la decisión y visión del maestro es lo más importante en la elección de aprobación y reprobación y a pesar de que podamos calificar a su didáctica como "tradicional", "sistemática", "esclavizante", "rígida" y "mecánica"; sin embargo es necesario mencionar que sus resultados son por demás aceptables, en forma modesta, contestaron que tienen a nivel Bachillerato el 99% de aprobación debido al cumplimiento de los alumnos en cuanto a entrega de investigaciones, trabajos, ejercicios, reportes, etc., que forman parte del proceso evaluatorio.

Como reflexión final hay que hacer notar que la disciplina es muy importante y existe en las escuelas; de ahí que eso ha hecho de Japón, un país gigante y progresista, de primer mundo, ya que en una sociedad tan controlada, las cosas tienen dos opciones para su realización: "o se hacen" ó "se hacen"; reflejo de ello es que los estudiantes son tan uniformes hasta en cosas simples como usos y costumbres, por ejemplo formas de subrayar en colores, usos de lápices, bolsas para guardar dinero y materiales, cortes de pelo, color y uso de materiales, en fin una disciplina que a veces asusta; pero también asombra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARTÍCULO, El rendimiento escolar en México sin mejoría en dos años. Periódico La Jornada, Julio 1º. 2003 México.

EDUCACIÓN IN JAPAN, Aspects of Japanese Society. Japan 2001 Pág. 47

LIBROS, Química I ,II,III, IV, V y VI de Bachillerato. Nivel Medio Superior en el Sistema Educativo Japonés.

PLAN DE ESTUDIOS. Programas y curriculum oficial del Nivel de Bachillerato Autorizados por el Ministerio de Educación Ciencia y Cultura de Japón.

ENTREVISTA A LA MTRA. SYLVIA GARCÍA-ESCAMILLA, FUNDADORA Y DIRECTORA DE LA FUNDACIÓN “JOHN LANGDON DOWN, A.C.”

DANIEL RAMÍREZ ALVARADO
/ MARÍA ESTHER RÍOS
ANDRADE

COORDINACIÓN EDITORIAL DE LA REVISTA *PAEDAGOGIUM*
revist@paedagogium.com



PG: La Fundación John Langdon Down, A.C. es la primera en su género a nivel mundial, y sus distintos programas de formación e intervención han beneficiado a un gran número de personas, ¿qué motivó la creación de la Fundación y con qué objetivo?

En un principio, la motivación para la creación de la Fundación fue de carácter personal, debido a que mi primer hijo, Eduardo, nació con esta alteración cromosómica y hace 32 años no había institución pública o privada que ofreciera un proyecto educativo especializado para la atención de las personas con síndrome de Down.

PG: Los Artículos 3 y 123 Constitucionales establecen que “todo individuo tiene derecho, tanto a la educación como a un trabajo digno y socialmente útil”, pero, en la realidad, ¿qué acciones emprenden los gobiernos, tanto Federal como Estatales y Municipales, para hacer efectivas estas garantías a las personas con Síndrome de Down?

Actualmente se le ha dado mayor importancia a la integración de personas con discapacidad, tanto a los programas de educación regular como a las fuentes de empleo. Sin embargo, el camino por recorrer es aun muy largo para lograr un total respeto de las garantías de todas las personas.

PG: El tema de la integración educativa y la atención a personas con necesidades educativas especiales está presente en todos los discursos de autoridades, tanto educativas como federales, en su opinión ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de las actuales políticas y acciones en pro de la integración educativa?

Me parece que un importante avance lo representa el hecho de que el tema forme parte de la agenda nacional, sin embargo, y como mencioné anteriormente, para que estos programas logren verdaderamente sus objetivos y una total integración, es necesario, por un lado, mayor capacitación para los maestros y, por el otro, mayor información a la sociedad en general, con objeto de lograr una verdadera cultura de igualdad.

PG: ¿Los Centros de Atención Múltiple representan una opción real de educación para las personas con Síndrome de Down?

No creemos que esta sea la mejor opción para que las personas con Síndrome de Down desarrollen todas sus capacidades. Consideramos que las personas con síndrome de Down requieren de programas muy específicos que de verdad promuevan el desarrollo de todas las habilidades que ellos tienen.

DIVERSITAS

PG: Dentro de los servicios educativos que ofrece la Fundación encontramos, además de talleres y la Escuela Mexicana de Arte Down, un programa de intervención temprana, preescolar y primaria, ¿en qué difieren estos programas educativos de los programas de educación regular de la SEP?

La diferencia es que el objeto primordial del proyecto es lograr que la persona con síndrome de Down sea una persona independiente, que adquiera su propia identidad y que cuente con la oportunidad de integrarse a la sociedad como un miembro productivo. Así mismo, involucra a los padres de familia dentro de todo el proceso educativo, lo que permite la unión familiar mediante el desarrollo y difusión de programas relativos al Síndrome de Down.

PG: ¿Cómo definiría el modelo pedagógico adoptado y la metodología didáctica empleada en los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en la Fundación?

La experiencia educativa desarrollada por la Fundación durante estas tres décadas ha permitido a la misma concebir el currículo como un conjunto flexible y abierto, susceptible a ser corregido, tanto en la teoría como en la práctica, y constantemente orientado hacia la situación particular del alumno dentro del contexto general de la escuela.

PG: Dadas las necesidades de la Fundación con relación a los servicios otorgados, ¿qué formación es necesaria para el personal que labora en las distintas actividades educativas y qué tipo de profesionales intervienen en las mismas?

Se requiere que el personal que está a cargo de los alumnos de la Fundación sean profesionales especializados en educación para deficientes mentales, o bien, pedagogos o psicólogos, pero que tengan alguna especialización en el área que les permita el adecuado manejo de las personas con Síndrome de Down.

PG: ¿Qué tipo de servicios y actividades desarrolla la Fundación en la actualidad?

La Fundación ofrece servicios educativos integrales que abarcan desde la intervención temprana hasta la capacitación laboral. El programa educativo en su conjunto se constituye por:

- Intervención temprana,
- Maternal,
- Preescolar,
- Primaria Especial,
- Talleres,
- Escuela Mexicana de Arte Down,
- Natación,
- Computación,
- Danza,
- Teatro,
- Deportes,
- Actividades recreativas,
- Escuela para padres, y
- Servicio de comedor

PG: Una de las áreas más impresionantes de la Fundación John Langdon Down es, sin duda, la Escuela de Arte, ¿qué beneficios ha reportado el desarrollo artístico, tanto a los alumnos como a la institución?

La Fundación decidió apoyar a los alumnos a través de un

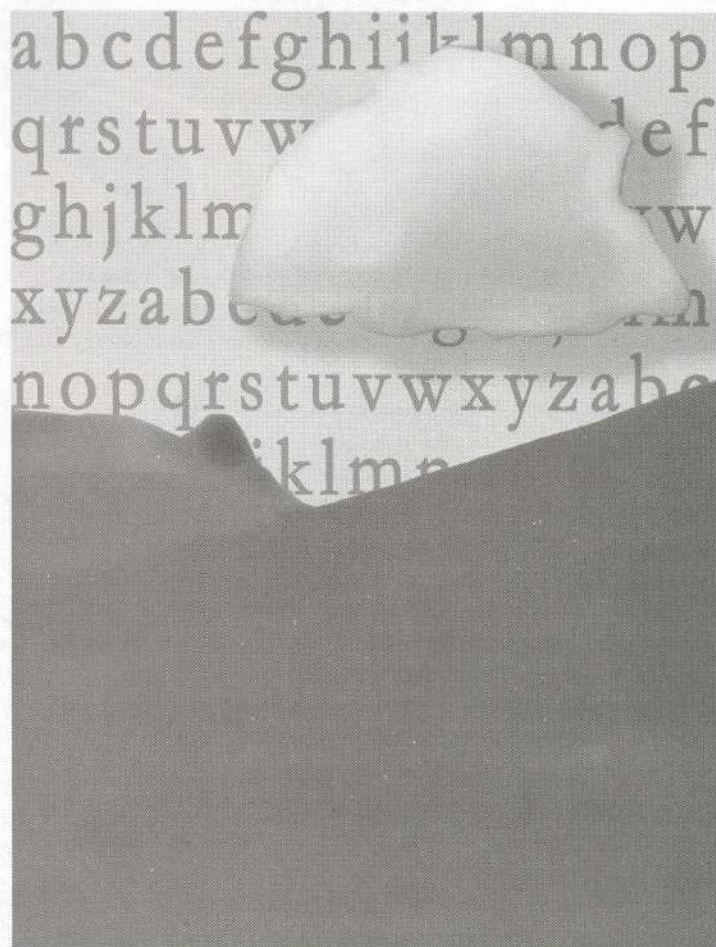
programa de formación en artes plásticas más extenso. La fuerza creadora de las personas con Síndrome de Down se manifestó de manera más clara al explorar los diversos materiales como óleo, acuarela, pastel acrílico, etc. Los beneficios han sido altamente gratificantes ya que, por medio de la Escuela Mexicana de Arte Down, los alumnos han logrado dignificarse a sí mismos y ante la sociedad; y para la Fundación es un orgullo contar con un programa especializado en arte y seguir formando personas con gran talento.

PG: ¿Qué programas o nuevas acciones prevé pueda ofrecer la Fundación en un futuro?

Se está trabajando en la estructuración de una clínica en Síndrome de Down que permita ofrecer servicios de salud y asesoría a todas las personas con síndrome Down que acudan a la Fundación.

PG: La labor de la Fundación John Langdon Down en pro del desarrollo de las personas con Síndrome de Down ha sido una gran aportación para la sociedad, ahora bien -y para cerrar esta entrevista-, ¿de qué manera se puede contribuir a la causa de la Fundación?

Tenemos una campaña financiera permanente por medio de la cual se recaudan apoyos económicos que permiten a la Fundación seguir ofreciendo sus servicios educativos y de salud a personas con Síndrome de Down de escasos recursos económicos. Para ampliar la información de cómo contribuir en nuestra campaña, los lectores interesados pueden visitar la página de la Fundación en Internet (www.fjldown.org.mx), o bien, escribirnos a contacto@fjldown.org.mx



SEMBLANZA IN MEMORIAM

ANA MARÍA DEL PILAR
MARTÍNEZ

LIC. EN PEDAGOGÍA Y PROFESORA DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
capmthz@servidor.unam.mx

Quienes colaboramos en Paedagogium lamentamos profundamente el fallecimiento de la Dra. Graciela Hierro acaecido el 30 de octubre del año 2003. Su fructífera y comprometida labor académica seguirá siendo senda y luz para las presentes y futuras generaciones. Es por ello que hemos solicitado de la Mtra. Pilar Martínez, autorización para publicar la semblanza que escribió acerca de quien fuera distinguida universitaria, entrañable maestra y colaboradora de nuestra revista.

Graciela Hierro Pérezcastro nació en la ciudad de México en 1928. Perteneció a una generación en la que el “destino natural” de la mujer era el matrimonio y la crianza. Realizó estudios de maestría y doctorado en filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), mientras educaba a cinco hijos. Ello explica que su trayectoria de estudiante universitaria fuera desarrollada a lo largo de diez años.

Sin embargo, esto que parecería un inconveniente lo transformó en una ventaja: eligió cuidadosamente a aquellos maestros y maestras que pudieran brindarle la mejor de las enseñanzas de acuerdo con sus intereses personales. Entre éstos destacan José María Gallegos Rocaful, José Gaos, Eduardo Nicol, Luis Villoro, Adolfo Sánchez Vázquez, Robert S. Hartman, Vera Yamuni, María del Carmen Millán, Margarita Quijano, María del Carmen Rovira, Ramón Xirau, Ricardo Guerra y Fernando Salmerón.

De ellos Graciela Hierro aprendió que la filosofía es una disciplina metodológicamente rigurosa, ocupada de la reflexión teórica y de la praxis humanística y existencial. Durante sus estudios identificó de manera temprana su interés por la ética, entendida como la reflexión en torno a los problemas morales más que por la definición del bien. Estudió con profundidad las corrientes de la ética griega, especialmente a Epicuro, los diálogos socráticos y la ética aristotélica, la cual guió su interés moral y pedagógico hacia el sentido práctico de la disciplina. Con esta base abordó el pensamiento de otros autores clásicos en esta área de la filosofía hasta arribar a las corrientes del pensamiento contemporáneo.

Para complementar su formación humanística, la doctora Hierro se acercó al estudio de la literatura, a la cual definió como “maestra de vida”, nutriéndose de la obra de autores clásicos de la literatura mexicana, española, inglesa y francesa, principalmente.

Cuatro maestros en particular guiaron sus estudios e influyeron de manera significativa en su formación: el doctor Gallegos Rocaful, quien la introdujo en el pensamiento ético cristiano, especialmente en la obra de Agustín de Hipona y Tomás de Aquino; el doctor Robert S. Hartman, con quien abordó el estudio de la axiología formal; el doctor José Gaos, quien le enseñó que la ética es la

reflexión sobre los problemas morales que vive el individuo, y el doctor Fernando Salmerón, con quien analizó en diversos seminarios la ética kantiana, los fundamentos del empirismo inglés (Bacon, Hobbes y Hume), la escuela analítica de ética y el vínculo entre esta disciplina y la filosofía de la educación; bajo su dirección desarrolló sus tesis de maestría y doctorado.

Con la guía del doctor Adolfo Sánchez Vázquez abordó los fundamentos de la ética marxista y con el doctor Ricardo Guerra los de la ética existencialista.

En su quehacer teórico se consideró seguidora de Aristóteles, de los empiristas ingleses, del existencialismo de Sartre y, particularmente, de Simone de Beauvoir.

A través de ellos, Graciela Hierro concibió a la filosofía como la búsqueda de la sabiduría, aquella que no sólo se expresa en proposiciones y principios teóricos, sino en su vínculo permanente con la vida concreta. Para la doctora Hierro la filosofía no consistió en la repetición o en la glosa de doctrinas ya establecidas, sino en la reflexión de la que es capaz cada cual sobre los problemas que afectan su vida particular; de este modo la filosofía no es una ciencia abstracta sino conocimiento vital.

Conforme profundizó sus estudios en el campo de la ética, la doctora Hierro identificó su interés por otras áreas del conocimiento: la filosofía de la educación, la filosofía feminista y los estudios de género, alrededor de las cuales desarrolló su producción intelectual.

En este sentido, sus investigaciones en filosofía de la educación la llevaron a la formulación de un concepto de educación unido indisolublemente a la ética, ya que a su juicio no se puede concebir a una persona educada sin una moral autónoma. Siguiendo las tesis de Fernando Salmerón y las enseñanzas de los filósofos ingleses R. F. Atkinson y R. S. Peters sobre ética y educación, así como las ideas de Paulo Freire, Graciela Hierro afirmó que nadie educa a nadie y que toda educación culmina siendo autoeducación.

Uniendo este principio a la máxima del doctor Gaos, quien afirmaba que la enseñanza debe estar centrada en descubrir los intereses de los alumnos, con el fin de no correr el riesgo de “colocar el carro delante de los caballos”, la doctora Hierro ha fundado su

quehacer docente, el cual se extendió por más de tres décadas. Sus primeros cursos, de Lógica y Ética, los impartió en el bachillerato de la UNAM en 1966, y a partir de 1972 en la licenciatura y el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. En esta Facultad dictó, entre otras, las cátedras Introducción a la filosofía, Ética (de la que fue titular desde 1975) y Filosofía de la educación.

Fue responsable del seminario interdisciplinario Ética, filosofía de la educación y género, temas que, combinados, introdujo de manera vanguardista en 1978, en el posgrado de la misma Facultad.

En sus cátedras Graciela Hierro no se limitaba al análisis de los fundamentos racionales de corrientes y autores filosóficos, antes bien, desde éstos abordó los dilemas concretos que presenta la vida de cada mujer y de cada hombre que asiste a su cátedra; su intención es enfrentar a cada cual con sus problemas reales, con el fin de comprenderlos y superarlos. La filosofía recobró entonces su sentido original: ser orientadora de la vida, para abrir el camino al autoconocimiento, la paz, el placer y la felicidad.

Respecto de su incursión en los estudios de género y la filosofía feminista, debe señalarse que en 1978 fundó en México la Asociación Filosófica Feminista, afiliada a la Society for Women in Philosophy (SWIP), de Estados Unidos de Norteamérica, y que desde entonces formó parte de grupos de estudiosas feministas de México, Estados Unidos, Canadá y Argentina.

A ella se debe también la introducción de la filosofía feminista en nuestro país, a partir de la realización de la primera mesa redonda en torno al tema "La naturaleza femenina", en el Tercer Coloquio Nacional de Filosofía, organizado por la Asociación Filosófica de México, en 1979.

A partir de ese momento su trabajo académico en el campo de la filosofía feminista y los estudios de género ha sido continuo y fructífero. Esto es evidente por el gran número de tesis de licenciatura, maestría y doctorado que ha dirigido alrededor de esas temáticas, contribuyendo a la formación de las nuevas generaciones de especialistas en filosofía, pedagogía y estudios de género.

Otra faceta que es necesario destacar en la vida académica de la doctora Hierro es la referida a la actividad editorial que desarrolló a lo largo de muchos años como autora, traductora y compiladora. Congruente con sus intereses intelectuales escribió libros, capítulos de libros y un sinnúmero de artículos sobre temas de ética, filosofía de la educación y filosofía feminista, muchos de los cuales, además de haber sido objeto de reconocimiento, análisis y discusión, se han reeditado en varias ocasiones. En ellos la reflexión filosófica tiene un fin concreto: la realización libre de la persona, la emancipación y la lucha por los derechos humanos.

Sus obras fundamentales en el campo de la ética son tres. La primera de ellas es su tesis de maestría, publicada con el título *Ética de la libertad*, donde hace patente su preocupación en torno a la enseñanza de esta disciplina en la Escuela Nacional Preparatoria; en ella plantea la idea ya enunciada de centrar la enseñanza en los intereses y los problemas específicos de los propios alumnos, con el fin de que la ética no se convierta en letra muerta sino en reflexión sobre los problemas morales y en praxis existencial.

Las ideas de Simone de Beauvoir la condujeron a reflexionar sobre la condición femenina desde la perspectiva del existencialismo. Esto, unido al estudio del utilitarismo hedonista propuesto por el filósofo inglés John S. Mill, la lleva a escribir su tesis de doctorado, *El utilitarismo y la condición femenina*, publicada

con el título *Ética y feminismo*, en la cual abordó el problema ético de la exclusión de las mujeres en los regímenes patriarcales.

Su tercera obra en este campo se tituló *Ética del placer*, escrita, como ella misma lo indicara, "en plena libertad", ya que en ésta vierte el resultado de sus reflexiones de diez años; este texto propone la tesis del desarrollo de una ética sexual autónoma, basada en el interés personal. En ella sostiene que los estudios de género son la herramienta heurística que permite desentrañar la diferencia entre sexo y género; el primero visto como fenómeno natural y el segundo como una construcción cultural, lo que abre la posibilidad de criticarlo y transformarlo de acuerdo con las necesidades, los intereses y los ideales que considere deseables cada persona o grupo social en cada época histórica. Asimismo postuló el placer como el concepto determinante de la vida buena, digna de ser vivida, y como el criterio último de decisión para alcanzar la rectitud de las acciones. La Doctora Hierro propone una utopía y una revolución copernicana, que debe ser llevada a cabo por las mismas mujeres, partiendo de la individuación de la mujer, la cual se inicia con la apropiación de su cuerpo y la separación de la sexualidad de la procreación, y culmina con la posesión efectiva de su vida total y el ejercicio de su placer.

Como autora también escribió otros trabajos orientados al análisis de las ideas de diversos filósofos, entre los que pueden mencionarse: *El concepto kantiano de "universalización" y su fecundidad para la teoría moral* (1982), *Spinoza y la servidumbre humana* (1985) y *El leviatán: Hobbes y la obligación moral* (1998), los cuales aparecieron en diversas revistas especializadas.

Entre sus textos de filosofía de la educación pueden mencionarse *La filosofía de la educación de M. Kant* (1980); *Naturaleza y fines de la educación superior* (1982), con el cual ganó el Premio ANUIES sobre el mismo tema; *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (1986); *Sobre la enseñanza de la ética en la Universidad* (1996); así como *Francis Bacon. Escritos pedagógicos* (1986), publicado en la Biblioteca Pedagógica de la UNAM, del cual hizo la traducción, el prólogo y las notas.

Además de sus escritos de ética y filosofía de la educación, pero siempre vinculada con éstas, puede hacerse referencia a la amplia obra en la que abordó temas de filosofía feminista y estudios de género, sobre los que compiló, prologó y escribió capítulos para diversos libros resultado de la realización de eventos académicos nacionales e internacionales; tal es el caso de *La naturaleza femenina* (1991), integrado por los trabajos presentados por las académicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el Tercer Coloquio de Filosofía ya referido; *Diálogos sobre filosofía y género*, en el que se conjunta los trabajos de las mesas de filosofía feminista del VII Congreso Nacional de Filosofía, realizado en 1993, cuando la doctora Hierro era presidenta de la Asociación Filosófica de México; y el libro *Las mujeres en América del Norte al fin del milenio* (1998), del Coloquio Trinacional (México, Estados Unidos y Canadá) del mismo nombre, que se llevó a cabo en 1996.

La doctora Hierro fue también promotora de la publicación de los trabajos elaborados por las alumnas y los alumnos de su seminario. Algunos de ellos han aparecido en antologías reunidas y prologadas por ella misma, entre las que pueden mencionarse *Educación y género* (1992), *Perspectivas feministas* (1993), *Estudios de género* (1995) y *Filosofía de la educación y género* (1997).

Fue autora además de un extenso número de artículos

publicados en revistas especializadas del país y del extranjero sobre estos temas.

Vale la pena destacar la influencia decisiva del pensamiento de la Doctora Hierro en la redefinición disciplinaria y profesional de la enfermería, tanto en la Universidad Nacional como en otras instituciones de nuestro país. Dicho trabajo se inició con la transmisión de un programa de TV UNAM, en el que Graciela Hierro abordó la problemática de la mujer dedicada a esta profesión; a partir de dicha emisión fue invitada a diversas escuelas de enfermería de la República Mexicana como conferencista, y más adelante, por iniciativa suya, se constituyó el grupo de investigación denominado Círculo de Estudios de Enfermería, para abordar los problemas a los que se enfrentan las enfermeras en su formación y durante su ejercicio profesional. Como resultado de este trabajo se publicaron las antologías *Enfermería: ¿cadena o camino?* y *Enfermeras rompiendo barreras*.

Mención especial merece su participación en la conformación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM y su labor como directora al frente del mismo. Su reconocido trabajo teórico en el campo de los estudios de género la llevó, como integrante del Colegio de Académicas Universitarias (CAU) —agrupación de investigadoras y profesoras feministas de nuestra institución— a proponer ante las autoridades de la UNAM la creación de una entidad universitaria encargada de promover, coordinar y realizar tareas académicas con perspectiva de género. Como resultado de estas gestiones, el 9 de abril de 1992 se creó el PUEG, por acuerdo del entonces rector, doctor José Sarukhán, quien la nombró directora del mismo.

A lo largo de once años de fructífera existencia bajo su gestión, el PUEG ha realizado actividades de investigación, formación de recursos humanos, extensión académica y difusión, dentro y fuera de la UNAM, lo que le ha permitido alcanzar uno de sus fines primordiales: la consolidación de procesos multiplicadores del enfoque de género en los ámbitos institucional y social, conformándose como una sólida instancia con reconocido prestigio nacional e internacional.

En dicho Programa se ha desarrollado una perspectiva feminista de organización del trabajo, en la cual la satisfacción y el compromiso personal con las tareas encomendadas ha permitido la integración de un equipo de trabajo con alta preparación académica, la publicación de importantes títulos y la conformación de la biblioteca especializada en estudios de género más completa de América Latina.

Asimismo, con la dirección de Graciela Hierro el PUEG se caracterizó por apoyar la creación de centros y programas de estudios de género en otras universidades mexicanas y por mantener una estrecha relación con otras instancias académicas de diversos países.

La investigación que a su muerte realizaba la doctora Hierro estaba enfocada al proceso de envejecer de las mujeres. Como integrante del grupo de investigación denominado *Reinas*, formado por psicoanalistas, psicoterapeutas, escritoras y académicas, participó en talleres sobre soledad, sexualidad, relación madre-hija, amor y otros problemas que afectan a las mujeres en este periodo de la vida, con el fin de compartir su visión y sus reflexiones en torno a los mitos y los ritos socioculturales del envejecimiento femenino. Con este tema el grupo *Reinas* ha publicado los textos *Las mujeres y*

sus sexualidades; Tres temas, tres mujeres, muchas mujeres, y Madres e hijas, hijas y madres, amor y ambivalencia. El quehacer reflexivo de las *Reinas* constituye otro aporte sustantivo de nuestra querida maestra al pensamiento feminista en México.

La trayectoria y las obras académicas de la doctora Hierro han sido reconocidas por el Sistema Nacional de Investigadores, del que fue integrante, y, con el nivel más alto, en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Carrera (Pride) que otorga la UNAM.

Recibió otras distinciones, como el premio ANUIES 1982 por su ensayo *Naturaleza y fines de la educación superior* y el reconocimiento International Women That Makes a Difference, otorgado por el Foro Internacional de la Mujer (IWF), en 1997. La Universidad de Santiago de Chile le entregó la presea Feminista del Año en 1998; en tanto que en el 2000 recibió el Premio Nacional "María Lavalle Urbina", que otorga la Alianza de Mujeres de México, A. C. y, ese mismo año, su texto autobiográfico *Gracias a la vida* la hizo acreedora al reconocimiento "Memorias", concedido por el organismo Documentación y Estudios de Mujeres, A. C.

Formó parte de diversos órganos colegiados dentro de la UNAM, entre los que destacan el Consejo Técnico de Humanidades; la Comisión Dictaminadora del Centro de Estudios sobre la Universidad; la Comisión Evaluadora de los Posgrados en Filosofía y Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras, y la Comisión Pride del Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Fuera de la Universidad participó en el Consejo Consultivo del Programa Nacional de la Mujer, hoy denominado Instituto Nacional de las Mujeres, y en la Comisión Evaluadora Interinstitucional del Conasida. Fungió también como coordinadora del Grupo Técnico Temático de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, e intervino de manera destacada en el Seminario para la Definición de Lineamientos Metodológicos para la Aplicación del Enfoque de Género en la Políticas Públicas, Sesión Educación, convocado por la Comisión Nacional de la Mujer, las Secretarías de Educación Pública, Hacienda y Crédito Público y Relaciones Exteriores, así como los bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo. Participó, igualmente, en la Reunión Internacional de Evaluación de la Aplicación del Programa de Acción, de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, organizada por la ONU.

Formó parte también del Comité de Educación y Humanidades, en el área de filosofía, de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En el plano internacional, fue integrante de la Society for Women in Philosophy (SWIP) de Estados Unidos de Norteamérica, Capítulo México.

En síntesis, la trayectoria de la doctora Graciela Hierro fue la de una intelectual que dedicó su vida a la docencia y la investigación universitaria. Sus aportes a nuestra institución, a través de la conjunción creativa, innovadora y vanguardista de los campos de la ética, la filosofía de la educación, la filosofía feminista y los estudios de género, han contribuido a la construcción de nuevos paradigmas de discusión teórica, han propiciado una comprensión más amplia de la naturaleza humana y, sobre todo, han incidido en la conformación de relaciones más equitativas dentro de la Universidad y la sociedad mexicanas.

Terapia Racional Emotiva Y Educación

MAURICIO D. CEDILLO ROSAS

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA, EGRESADO DE LA UNAM.

PSICOTERAPEUTA Y PSICÓLOGO EDUCATIVO.

TRADUCTOR Y DOCENTE DESDE HACE 10 AÑOS.

requiem91@hotmail.com

La Terapia Racional Emotiva y las estrategias de aprendizaje (desarrolladas en los ámbitos clínico y educativo respectivamente) presentan características complementarias que sugieren la posibilidad de utilizarlas conjuntamente en ambientes educativos para manejar la ansiedad de examen.

En principio, tanto la TRE como las estrategias de aprendizaje pueden ser consideradas como procedimientos metódicos que permiten un procesamiento de la información. La información procesada mediante la TRE proviene mayormente del medio interno de la persona (Ellis y Abrahms, 1980); las estrategias de aprendizaje posibilitan, fundamentalmente, el aprendizaje significativo de la información dada en el cuerpo de contenidos que se imparten en el medio educativo (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Esto, sin embargo, no siempre es así. La TRE es utilizable también para procesar información proveniente del medio externo y las estrategias de aprendizaje se pueden utilizar para procesar información del medio interno. El cuadro siguiente ilustra los tipos de información que la TRE y las estrategias de aprendizaje procesan, así como el aprendizaje que promueven.

Origen de la información	Método	Método
	TRE	ESTRATEGIAS
Medio interno	Cogniciones, Afectos Conductas	Procesos Cognoscitivos Propios (metacognición)
Medio externo	Eventos, sucesos, interacción social	Contenidos académicos
Aprendizaje	Cognoscitivo, Emocional	Cognoscitivo Promovido

El hecho de que la TRE y las estrategias de aprendizaje compartan su aplicabilidad a ciertos tipos de información, es un punto más de convergencia entre ambas, lo cual sugiere que no son mutuamente excluyentes.

También es posible observar coincidencias entre algunas técnicas de la TRE y ciertas estrategias de aprendizaje:

La discusión de ideas irracionales utilizada en la TRE, consiste en identificar aquellos juicios valorativos cuyas conclusiones son empíricamente erróneas, con el fin de discutir las y posteriormente

sustituirlas por juicios racionales (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977; Ellis y Abrahms, 1980). La primera parte de este proceso es análoga a la detección de ideas principales, ya que en ambos procesos es necesario seleccionar y comprender la información, evaluar su importancia y organizarla en forma breve (Aladro, 1997; Díaz Barriga y Hernández, 1998; Ellis y Abrahms, 1980). También es posible comparar la discusión de ideas irracionales con la utilización de patrones de texto, dado que en ambos se identifican las palabras clave que organizan la información en una estructura con sentido retórico. Así, en la discusión de ideas irracionales se buscan palabras que denoten catastrofizaciones, exageraciones, absolutizaciones y perfeccionismo (Ellis y Abrahms, 1980), en tanto en la utilización de patrones de texto se buscan las palabras que denoten comparaciones, contrastaciones, ordenamientos, secuenciaciones, etc. (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

En cuanto al Cuestionario de Autoayuda TRE, tomando en cuenta que es una manera gráfica de organizar las ideas principales de un discurso para después darles un tratamiento procesual, resulta análogo al mapa conceptual de tipo cadena, útil para representar las etapas secuenciales por las que atraviesa un proceso (Ellis y Abrahms, 1980; West, Farmer y Wolf, 1991). Las Imágenes Racional Emotivas (Maultsby y Ellis, 1974), al utilizar la imaginación para procesar información, pueden ser consideradas como estrategias de elaboración imaginal (Paris, Lipson y Wixson, 1983), al tiempo que incluyen la comparación y contrastación de ideas, emociones y conductas (Maultsby y Ellis, 1974); la comparación y contrastación de ideas es también un recurso estratégico de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 1998; Aladro, 1999).

Existe otra serie de coincidencias entre las estrategias de aprendizaje y la TRE que plantean la posibilidad de considerar la situación terapéutica como una situación educativa.

Por principio de cuentas, tanto el instructor escolar como el consejero o terapeuta, buscan propiciar un aprendizaje. El instructor, en los salones de clase y el consejero o terapeuta en el consultorio. Mientras el instructor busca en los estudiantes el aprendizaje de conocimientos académicos, el consejero o terapeuta busca el aprendizaje emocional en sus pacientes, sin omitir el aprendizaje cognoscitivo y conductual de formas de razonar y de actuar (Ellis y Abrahms, 1980; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983). Tomando en cuenta la definición de aprendizaje significativo, que hace de este el

aprendizaje que se basa en la existencia de conocimientos previos relacionables con la nueva información a aprender, para garantizar que lo aprendido tenga sentido para quien aprende (Ausubel, 1976; Díaz barriga y Hernández, 1998), el aprendizaje promovido por la TRE es también significativo, en virtud de que trabaja principalmente con las ideas irracionales, mismas que ya existen en la cognición del paciente (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977). De hecho, las ideas irracionales son comparables a lo que Ausubel (1976) llamó "misconceptions", conocimientos previos equivocados o incompletos. En consonancia con el aprendizaje por descubrimiento descrito por Ausubel (1976), que insta al aprendiz a trabajar con piezas de la información a aprender para que pueda organizarlas en un todo significativo y con sentido, el diálogo socrático utilizado en las sesiones TRE busca impulsar a los pacientes a descubrir las incongruencias básicas de sus pensamientos irracionales, mediante preguntas y confrontación con la evidencia empírica (Ellis y Grieger, 1960; Ellis y Dryden, 1977). De este modo, la discusión de creencias irracionales es también un aprendizaje por descubrimiento.

Las coincidencias señaladas hablan de una complementariedad entre las estrategias de aprendizaje y la TRE, que puede ser aprovechable para utilizar la TRE en ambientes educativos con el fin de incorporar el aprendizaje afectivo al aprendizaje de conocimientos y habilidades que privilegia el aspecto cognoscitivo de los estudiantes, en detrimento de sus emociones.

Ellis,A; Abrahms,E. (1980). *Terapia Racional Emotiva*. México. Pax.

Ellis,A; Dryden (1977). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*.

Díaz Barriga,F. y Hernández,R.G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Ellis,A; Dryden (1977). *Práctica de la Terapia Racional Emotiva*.

Ellis,A;Grieger,R. (1960). *Handbook of Rational Emotive Therapy* (pp. 74).

Aladro,L.P. (1997). *Principios psicoinstruccionales de orientación cognitivo-conductual*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Aladro,L.P. (1999). *Utilización de recursos de aprendizaje productivo en la elaboración de fichas de trabajo*. 2da. Edición. Programa de publicaciones de material didáctico. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Ausubel,D.P., Novak,J.D. y Hanesian,H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México. 2nda. Edición.

Ausubel,D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

West,Ch.K; Farmer,J.A; Wolf,P.M. (1991). *Instructional Design: Implications from Cognitive Science*. Needham Heights,M.A. : Allyn and Bacon.

Maultsby,Maxie C; Jr; Ellis, A. (1974). *Technique for using rational-emotive imagery*. Institute for Rational Living.

Paris,S.G; Lipson,M.Y; Wixson,K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*. 8, 293-316.

El carácter del Pedagogo.*

EDUARDO MEDRANO GUZMÁN

ESTUDIANTE DEL 5º SEMESTRE DE LA LIC. EN PEDAGOGÍA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM
nemesís_astaroth@hotmail.com

Una de las principales preocupaciones que se presentan cuando se inicia la formación profesional del pedagogo, es la de conocer realmente cuán importante es nuestra tarea y lo que implica ser partícipes dentro de una actividad tan fundamental para cualquier sociedad: el hecho educativo.

El ser pedagogo implica, ante todo, desarrollar un carácter crítico, racional, que permita una reflexión dentro del entorno en el cual se desarrolla el sujeto, para tener un conocimiento amplio sobre los requerimientos y las exigencias de éste, y desarrollar estrategias que permitan realizar su labor para lograr un bienestar dentro de su entorno así como dentro de sí mismo, basándose en la construcción de una personalidad auténtica, es decir, en la formación de un "yo" concreto y libre (no libertino), en toda la extensión de la palabra, esto es, llevar una forma de vida sin opresiones de ninguna especie, ya sea social, física y, sobre todo, psicológica o moral; con lo cual su manera de actuar -y su conocimiento construido-, sea llevado a cabo para la satisfacción de la voluntad de su espíritu y de sus intereses como individuo, para así llevar a cabo la construcción de ideas y planteamientos que puedan ser aplicados y/o desarrollados en el entorno en el cual se desenvuelve, y que éstos, a su vez, puedan dar una respuesta satisfactoria a las exigencias que se presenten en su entorno para, así, poder conducirla a una emancipación, en donde la forma de vida no se vea entorpecida por la degradación y la explotación del hombre por el hombre mismo.

Obviamente, construirse un "yo" auténtico y libre, no es tarea sencilla, para ello es necesario sobrepasar todo un proceso de desequilibrios y conflictos, tanto internos como externos, que se presentan a través del tiempo en el sujeto, así como las relaciones que éste mantiene con sus semejantes, lo cual va dando forma al carácter de éste y a la ideología que le caracteriza.

Desde nuestro núcleo familiar y, posteriormente, en las demás instituciones sociales, nos encontramos rodeados de ideologías, las cuales, en la mayoría de las ocasiones, nos han sido impuestas de una forma autoritaria, dentro de las cuales no se nos permite formarnos una mentalidad crítica y reflexiva, y se nos enseña únicamente a "creer" y no a conocer ni construir una realidad significativa; "enseñándonos", además, a memorizar y a repetir de forma escolástica dichas ideologías, sin explicación alguna del "qué", el "por qué" y el "para qué" de las cosas. Reduciéndonos, así, a

*Dedicado a Silvia Grisel Arista Ortiz, por la ayuda brindada para la creación de estas líneas.

sujetos sin porvenir y sin aspiraciones que puedan conducirnos a una realización plena de nuestra individualidad, y a la realización de nuestros sueños y metas planteadas.

Desgraciadamente, muchos de los individuos que son introducidos en estas ideologías, cuando se integran al mundo común, dentro del cual prevalecen un sinnúmero de necesidades frívolas y sin sentido, creadas absolutamente por el hombre mismo, y peor aun, sin utilidad práctica para el sujeto, para que éste pueda hacer uso de las capacidades que posee -a las cuales hago referencia-, creyendo encontrar satisfacción a las necesidades de su espíritu cuando, en realidad, dichas necesidades e ideologías, sólo alienan y dominan sus capacidades; vendiendo así su libertad y asimilándose a una forma de vida superficial y vacía, transformándose en sujetos conformistas y dominados, pasando así a formar parte del estrato social incapaz de construirse una realidad propia, en donde pueda hacer uso de su capacidad crítica y reflexiva que le permita reflexionar sobre su derecho natural a ser libre y poseedor de una praxis extraordinaria que le permite realizar un sinnúmero de actividades sin límites, tan grande como el universo mismo; sino que queda (lamentablemente), reducido a ser un sujeto sin porvenir elegante y mucho menos propio, convirtiéndose en un individuo fácil de dominar y manejar al antojo de los sujetos inmorales y depredadores de la dignidad del hombre, los grandes capitalistas.

Estos sujetos son aquellos que no representan ningún futuro, no tienen oficio alguno ni beneficio para ellos mismos, que se conforman con vivir "como les venga en gana", entorpeciendo el camino para los espíritus libres capaces de dar forma a los sueños y transformarlos en realidad, además de hacer un buen uso de su praxis para lograr obtener una forma de vida realmente satisfactoria, estos sujetos, sin porvenir alguno, son los que Nietzsche denominó "el vulgo"...

Afortunadamente, no todo es tan gris como pudiera parecer, existe también un grupo de individuos que, al observar analíticamente todas las contradicciones presentes en todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad, comienzan a hacer conciencia y a poner en tela de juicio dichas ideologías que, como ya mencioné, les fueron impuestas autoritariamente; buscando, de antemano, un referente, una ideología, que les ayude a comprender su entorno y que les ayude a actuar de una manera congruente con las ideas que va construyendo gracias a su interacción con el entorno, al convivir con otro tipo de personas y otras realidades que, como él, buscan ver realizada y respetada la integridad y la dignidad del hombre; a este grupo le denominó propiamente los "forjadores del espíritu", dentro del cual, podemos encontrar a aquellos sujetos que, a pesar de los intentos por eliminarlos y hacerles callar, no ha sido posible gracias al coraje que presentan cuando luchan por sus ideales y por ver cristalizados sus sueños, ya que, ante todo, son conscientes de que el ser humano tiene sentimientos, necesidades y emociones que le son manifestadas por su espíritu y su lucha constante para salir de las adversidades y los desequilibrios a los que se enfrenta día con día; su conciencia le proporciona, además, las armas para luchar y para seguir adelante a pesar de las adversidades; dichos sentimientos le permiten ser un sujeto consciente de sus propias

acciones y actuar en el momento en que su integridad se vea amenazada, cuando se pretende reducirle a un sujeto productivo y estático; gracias a que se ha constituido como un sujeto consciente, busca salir de lo establecido y expresar sus emociones y sus ideas, y ser, ante todo, un sujeto auténtico; este es el grupo al que pertenecen los músicos, los poetas, y todos los artistas, es decir, aquellos que han sido formados en un ambiente humanístico; filósofos, escritores, y aquellos que se desenvuelven dentro de la sociedad, que tienen además, contacto permanente con ella, y realizan su práctica y su labor por convicción y no por obligación.

De esta forma, un pedagogo ha sido formado también en un ambiente humanístico y, con ello, ha desarrollado al máximo su capacidad crítica y reflexiva, es decir, se ha constituido como un sujeto auténtico y libre; por ello me pregunto: ¿puede acaso aceptar como establecido para el resto de los tiempos, alguien que se ha formado dentro de este ámbito? desde luego que no, por el contrario, un pedagogo no acepta la idea errónea de que la sociedad puede ser homogénea y, por consiguiente, estática; porque, si todo estuviese establecido...¿tendría algún sentido vivir, si ya sabemos de antemano lo que va a suceder?, pienso que no.

Este sujeto lucha, si es posible, hasta la muerte; músicos, poetas, artistas, escritores, y filósofos -y los que mencioné anteriormente-, luchan incesantemente por ver realizados sus sueños y sus metas, por lograr, dentro de sí, una paz interior, la cual puede lograrse gracias a la construcción de un yo auténtico, libre, crítico y transformador, con una moral y una ideología libre de opresiones y prejuicios, y, ante todo, tolerante y abierta, que no le condiciona en ningún momento existir como individuo; esto le permite, entonces, dedicarse a compartir su conocimiento y sus ideas, y formar, además, sujetos conscientes dentro de la sociedad, y dedicarse a construir, constantemente, conocimiento significativo y aplicado a su realidad y a su sociedad, ya sea individual o colectivamente, teniendo siempre en cuenta que, por una parte, antes que él existieron otros sujetos que, ya sea de forma directa o indirecta, aportaron elementos a su ideología y forman la estructura de ésta; y, por otra parte, que al encontrarse en un determinado momento histórico, debe estar consciente que, de la misma manera, él puede aportar fundamentos para una nueva ideología que se encargue de la humanización de los sujetos y la formación real de la personalidad del hombre, en donde se permita la coexistencia de todas las razas e impere la tolerancia, respetando ante todo la autonomía y la individualidad.

Desde luego, no debemos olvidar que un pedagogo es un sujeto, un sujeto formado dentro del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, fundamentadas principalmente en la filosofía, de la cual ha tomado cuestiones estéticas, éticas, ontológicas y epistemológicas, para llevar a cabo la construcción de su ideología, la cual le permite ser un individuo auténtico, que busca siempre su realización, en tanto persona libre y autónoma.

Un pedagogo, además, se encarga de proporcionar bases sólidas para la construcción de una realidad, una ideología, una moral y un conocimiento que conduzcan al individuo a la realización de su persona y al equilibrio interior (y esto incluye el bien y el mal).

Un pedagogo que desee ser un sujeto íntegro, individual y transformador, que luche por una emancipación propia y por ver cristalizados sus ideales, también se encuentra dentro de los llamados "espíritus libres"...

¹ NIETZSCHE, Friedrich; *Más allá del bien y el mal*; Editores Mexicanos Unidos; México D.F. 1999, pp. 240

XIV CONGRESO MUNDIAL de CIENCIAS de la EDUCACIÓN Santiago de Chile 10 AL 14 DE MAYO DE 2004 Centro de Extensión UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

“EDUCADORES PARA UNA NUEVA CULTURA”

AMCE – P. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE – FACULTAD
DE EDUCACION

Sitio Web www.amcecongreso2004.cl

INFORMACIÓN

La Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMSE – WAER– AMCE) en su último congreso, realizado en Canadá en el año 2000, ha recomendado que el XVI Congreso de esta Asociación se realice, por primera vez, en un país Latinoamericano, designando para este evento al Doctor Sergio Arbola Medina como su presidente. La sede seleccionada es Santiago de Chile.

La Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ha asumido la responsabilidad de su organización, bajo la conducción de su Decano Doctor Gonzalo Undurraga Mackenna.

El congreso se llevará a efecto entre el 10 y 14 de mayo del 2004 en el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El tema general del Congreso es: **“El educador: nuevos escenarios de formación y profesionalización en una nueva cultura”**

OBJETIVOS DEL CONGRESO

1. Analizar el rol del educador en nuevos escenarios de formación y profesionalización en una nueva cultura
2. Analizar investigaciones y experiencias nacionales e internacionales sobre políticas, escenarios y actores en un nuevo contexto cultural.
3. Evaluar la capacidad de respuesta de los actores ante los desafíos planteados por los nuevos escenarios socioculturales.
4. Fortalecer y estimular la instalación de redes internacional que aumenten la circulación de experiencias y conocimientos en Ciencias de la Educación.
5. Estructurar un espacio académico que potencie el intercambio institucional en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

La privatización de la educación: causas, consecuencias e implicaciones para la planeación.

(TRADUCCIÓN A CARGO DE GABRIEL PEÑALOZA DÍAZ DE LA RESEÑA ORIGINAL EN INGLÉS DEL DOCUMENTO PUBLICADO POR EL INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IIPE) *EDUCATION PRIVATIZATION: CAUSES, CONSEQUENCES AND PLANNING IMPLICATIONS*, BY CLIVE R. BELFIELD AND HENRY M. LEVIN, 2003. EL DOCUMENTO EN SU VERSIÓN COMPLETA ESTÁ DISPONIBLE EN FORMATO PDF EN LA PÁGINA DEL IIPE WWW.UNESCO.ORG/IIPE)

“Privatización” se ha convertido en una palabra de reclamo por todo el mundo, defendida por algunos como la panacea para todos los males y estigmatizada por otros como la causante del incremento de las inequidades sociales. La educación no está exenta de este agobiante debate. Tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, las escuelas se están enfrentando a presiones para privatizar la gestión y el financiamiento de la educación. En los países desarrollados, la privatización de la educación implica principalmente cuestiones de gestión y responsabilidad. Se considera que los padres deberían de poder tener la posibilidad de escoger la educación que desean para sus hijos, ya sea por razones religiosas, éticas o pedagógicas. En los países en desarrollo el financiamiento por el estado y los sistemas impositivos están aún en estructuración y el incremento de la escolarización y financiación privada pudiera ser la única forma mediante la cual el sistema educativo crezca para dar cabida a la creciente demanda. Sin embargo, mientras que la privatización de la educación pudiera reducir gastos gubernamentales, en muchos casos pone una importante carga en las familias que tienen hijos en las escuelas.

Este opúsculo propone cierto número de criterios para evaluar la efectividad de las políticas de privatización, incluyendo consideraciones de equidad y eficiencia; pondera los aspectos positivos y negativos de la privatización y las diferentes formas que puede tomar. En un área en la que el debate hasta ahora ha sido basado frecuentemente más en aspectos de carácter ideológico que en las evidencias, los autores hacen una clara presentación de los diferentes aspectos en juego por las partes concernientes, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.

