



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

SOBRE LA UNIVERSIDAD

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

TERESITA DURÁN RAMOS

PEDAGOGÍA EMPRESARIAL. UN CAMPO MÁS DE ACTUACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA

MÓNICA MEZA MEJÍA

www.paedagogium.com revist@paedagogium.com



7 506020 700195

00023



Precio al Público
\$25.00
Año 4 No. 23
Mayo - Junio

ÍNDICE

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

PUBLICIDAD Y PROMOCIÓN
Brenda Cristina Monroy Huerta

DISEÑO Y FORMACIÓN

Luis Gerardo Martínez Pedrero
Lorena Navarro Leaños

PORTADA
Lorena Navarro Leaños
Fernanda Martínez Pedrero

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 Clasificadora 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 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 saber sus comentarios y sugerencias con respecto a la revista y su contenido, así como sugerencias sobre temas a desarrollar, por favor dirijase 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.56971702



Paedagogium

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo

PAEDAGOGIUM Derechos Reservados
ISSN: 1665-0816
IMPRESO EN MÉXICO
Mayo-Junio 2004

NUESTROS COLABORADORES

CRECER

LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES

TERESITA DURÁN RAMOS

3

PAIDEIA

CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR

BENITO GUILLÉN NIEMEYER

6

CUESTIONES QUODLIBETALES

SOBRE LA UNIVERSIDAD

ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS

8

ENSEÑAR Y APRENDER EN EL SIGLO XXI

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN

COMPETENCIAS

DAVID RENÉ THIERRY

13

DIVERSITAS

PEDAGOGÍA EMPRESARIAL. UN CAMPO MÁS
DE ACTUACIÓN PARA LOS PROFESIONALES
DE LA PEDAGOGÍA

MÓNICA MEZA MEJÍA

17

LOS REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES DE
INFORMACIÓN PROFESIOGRÁFICA EN
MÉXICO (2A PARTE)

GREGORIO SÁNCHEZ OROPEZA

22

LOS ESTUDIANTES Y SU APUESTA POR SU
REALIZACIÓN PERSONAL. REFLEXIONES
SOBRE UN ESTUDIO DE VALORES

GUADALUPE CHÁVEZ

28

REFLEXIONES ANTE LA FORMACIÓN DEL
ECONOMISTA DEL NUEVO MILENIO

JAIME M. VELÁZQUEZ

31

OBLECTATIO

LA UNAM ENTRE LAS 500 MEJORES
UNIVERSIDADES DEL MUNDO.
CINE: LA ÚLTIMA TENTACIÓN

DE... ¿MEL GIBSON?

MARCOS ESTRADA RUIZ

37

39

X CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA

EDITORIAL 23



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

En estos días nos encontramos con la clasificación de las mejores universidades del mundo que realizó la Academia Ranking of World Universities y en la cual aparece la UNAM como la segunda de Iberoamérica y la primera de América Latina, cosa que nos parece un justo reconocimiento para nuestra máxima casa de estudios, que viene a demostrar una vez más que es la institución universitaria por excelencia y que en México la UNAM sigue siendo "La Universidad". Nos parece que la información arrojada por el estudio viene a confirmar que los argumentos de los detractores de nuestra Universidad son más de corte político e ideológico que académicos y que las campañas de desprestigio contra la UNAM carecen de fundamento y son expresiones de mala intención. No significa que cerremos los ojos a los problemas de la Universidad Nacional, ni se trata de regodearse con estos resultados, problemas tiene muchos y de distinta índole y requieren atención inmediata y mucho trabajo, pero de ahí a lo que expresan los enemigos de la UNAM hay mucha distancia, estas evaluaciones lo están demostrando.

Por otra parte nos encontramos una publicación denominada Guía Universitaria del *Reader's Digest* donde aparece un artículo sobre las 100 mejores universidades de México y ¡Sorpresa! La UNAM aparece en segundo lugar, después del ITESM. No se trata de demeritar al Tec de Monterrey, institución que merece nuestro respeto por su preocupación constante por el nivel académico y la calidad de los servicios que ofrece, pero en qué cabeza cabe la posibilidad de que el Tec esté mejor evaluado que la UNAM, desde luego no es problema del Tec, sino de la metodología del estudio que siguieron los editores del texto mencionado que a la manera de "100 mexicanos dijeron" elabora sus conclusiones por demás inverosímiles, no sólo en el caso de la UNAM y el Tec, sino en otros casos sus resultados son inexactos.

El problema de la evaluación de la calidad de las instituciones es de una gran magnitud y no se pueden hacer aseveraciones como la mencionada sin tener el rigor y la seriedad metodológica que ello requiere, salvo que el sentido sea mercadológico, en cuyo caso parece que todo se vale. Si usted desea buscar información para decidirse por una institución de educación superior, mejor consulte otras fuentes más serias. Para los interesados les recomendamos consultar las dos evaluaciones y se tome nota de las diferencias metodológicas y de indicadores que presentan los dos estudios.

Pasando a otras cosas, recordamos que los días 27, 28 y 29 de mayo nos veremos en Oaxaca para celebrar el III Encuentro Nacional de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, el programa general del Encuentro aparece en este número de la revista. Al tiempo, nos da mucho poder informar, que la Universidad Bonaterra de Aguascalientes ha solicitado ser sede del IV Encuentro que realizaremos, como siempre, en mayo del 2005.

Hablando de eventos, también es importante informar que en páginas interiores de esta revista se publica la convocatoria para el X Congreso Nacional de Pedagogía que se celebrará en el mes de noviembre los días 25, 26 y 27. Hay que enviar las ponencias con suficiente anticipación pues ya sabemos que el Congreso cuenta con cupo limitado.

Finalmente, nuevamente agradecerle que tengas Paedagogium en tus manos, hemos seleccionado con mucho cuidado los textos que forman esta revista a fin de que en ellos encuentres líneas de reflexión sobre aquello que nos importa y ocupa: la educación. Paedagogium reitera su vocación plural e independiente muestra de ello es la diversidad de temas y orientaciones que se presentan en este número de la revista, esperamos contar con tu preferencia y como siempre te invitamos a que nos hagas llegar tus comentarios y observaciones a la dirección electrónica que aparece en la portada.

LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES *

Teresita Durán Ramos

Mtra. en Pedagogía y Profesora de la Facultad de
Filosofía y Letras de la UNAM
tduran@paedagogium.com

ANTECEDENTES

La formación de profesores, a lo largo de la historia de la educación en México, ha sido tamizada por diversas orientaciones políticas, ideológicas y teóricas, así como por estrategias y técnicas derivadas de aquéllas. La crisis educativa mundial, documentada claramente desde la pasada década de los setenta, no exenta a nuestro país de sufrir los embates y consecuencias de una formación apresurada en este renglón y de enfrentar hoy, tanto dificultades de orden pedagógico, como de explosión de la matrícula, aunadas al déficit presupuestal.

El papel del docente y del educador no ha sido central en todos los tiempos ni ha recaído siempre en la misma persona. En la Grecia clásica, el *didáskalos* era distinto del pedagogo. El primero era el encargado de la información y el último de la formación.¹ Recibir educación informativa y formativa era entonces un lujo, aún más que en nuestros días.

Entre nuestros antepasados mesoamericanos, la educación se hallaba también concebida como soporte de la jerarquía social y ello implicaba, por tanto, la formación integral de acuerdo con lo exigido por la estatura política y social de los sujetos.

El modelo educativo a partir de la Conquista y aún después de la emancipación de España siguió este mismo tenor, ahora con las características de la composición social novohispana; sin embargo, es de destacar la tarea pedagógica reivindicadora y de amplio sentido social, llevada a cabo por algunos representantes de las órdenes religiosas durante la Colonia.

La educación durante el porfiriato buscaba integrar a México al concierto de las naciones modernas e incipientemente industrializadas, sin perder su carácter elitista. Sin embargo, es durante el transcurso de estos años que se está gestando ya una mayor conciencia del papel de la educación como proceso integral y de ahí la obra de educadores de la talla de Rébsamen, Flores y Ruiz.

Posteriormente, considerada parte sustancial del proceso de reconstrucción social después del movimiento revolucionario, se comienza a perseguir una meta más cuantitativa que de calidad en las políticas educativas de los gobiernos que se sucedieron en esos años.

El sentido social de la educación -presente siempre en el

discurso- pocas veces ha estado acompañado de políticas públicas que prevean garantizar a todos los mexicanos el acceso a un sistema de educación de calidad.

SITUACIÓN ACTUAL

Más recientemente y como resultado de esquemas económicos globalizados, sin haber cubierto lo *necesario*, el sistema educativo debe atender a lo *urgente*. El foco se ha puesto eventualmente en los contenidos informativos, en las técnicas y modalidades de enseñanza para acceder a la información, en los apoyos y medios para el aprendizaje de datos, o bien, en la medición del desempeño del alumno en determinadas competencias, con objeto de poder contender en el escenario internacional, cuyo distintivo es el carácter mercantil. Esto es, en las últimas décadas, se ha creído que informar es igual que formar.

México, hay que decirlo, cuenta hoy con un amplio acceso al nivel básico de educación: aunque solo primaria y secundaria, de alrededor del 90 % de la población,² sin que por ello pueda garantizarse la permanencia y avance en él, de quienes se ubican en las capas sociales y grupos menos favorecidos, ni que el servicio educativo se ofrezca con la calidad requerida de manera generalizada.

En lo que respecta a los niveles medio superior y superior, la matrícula descende hasta constituir sólo un 24 % de la población que se halla entre 15 y 29 años de edad.³

En el país la asistencia escolar de la población se concentra en el grupo de edad de 6 a 14 años (18 millones) y conforme se avanza en el grupo de edad, la participación de los hombres y de las mujeres en alguno de los niveles del Sistema Educativo Nacional disminuye considerablemente, ya sea porque concluyeron sus estudios o porque tienen que dejar la escuela, principalmente por razones económicas.⁴

Sabemos que gracias a las prioridades consideradas por el modelo económico imperante existen pocos recursos destinados al ramo educativo en general. Así las cosas, el estudiante con una formación adecuada y pertinente, resulta un producto muy costoso para una economía estancada como la nuestra.

* Participación en la Mesa Redonda *La pedagogía como sustento en la formación de profesores*. Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, Edo. de Méx., 27 de Marzo de 2004.

¹ MORENO DE LOS ARCOS, E. *Paedagogium*. México, CIAP, 2000

² "Asistencia escolar por entidad federativa". INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda*, 2000. Tabulados básicos. En INEGI/INMUJERES. *Mujeres y hombres en México 2003*. 7ª. ed. p. 228

³ *Ibidem*, p. 230

⁴ *Idem*

EL PROYECTO PISA2000, UN EJEMPLO

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició en el año 2000 -y continúa llevando a cabo en la actualidad- un programa de evaluación global de los resultados alcanzados por los sistemas educativos de 28 de sus países miembros, entre los cuales se encuentra México, más la participación de 4 naciones que no pertenecen a esta organización. Al proyecto se le conoce como PISA2000⁵ por sus siglas en inglés, lo que se traduce como Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. El objetivo del PISA2000 y su continuación en 2003, 2006 y 2009 es medir y comparar los conocimientos, las aptitudes para la vida y las actitudes hacia el aprendizaje que poseen más de 250 mil educandos de 15 años⁶ inscritos en las escuelas de los 32 países participantes.

Al parecer a causa de que las condiciones socioeducativas de Brasil parecen ser aún peores que las nuestras, México ocupó el lugar 31 en esta evaluación.

Habida cuenta de que el índice de calidad de vida representa una influencia importante -y en este sentido los datos obtenidos de la evaluación realizada por la OCDE no ocultan que los países con resultados más altos son aquellos cuyas acciones han reducido notablemente las diferencias socioeconómicas entre su población (Finlandia, Corea, Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Australia e Irlanda), desde la educación es necesario desarrollar estrategias que enfrenten la grave problemática en lugar de solamente exigir -o peor aún esperar- a que las prioridades presupuestales cambien.

Existen en este mismo reporte datos que permiten afirmar que a pesar de que el 27 % de la variabilidad entre los puntajes medios de las naciones se puede predecir por asociación positiva con base en su PIB *per capita*, la relación entre el gasto por estudiante y el desempeño medio entre países no debe ser interpretado de manera causal. Si bien el nivel del gasto en las instituciones es un prerrequisito necesario para el suministro de una educación de alta calidad, la comparación también arroja que el gasto por sí mismo no basta para alcanzar puntajes sobresalientes de desempeño; es decir, no se observa una relación uno a uno entre el lugar obtenido y el índice socioeconómico por país.⁷ Otros factores, incluyendo la eficacia con la que se invierten y administran los recursos, ocupan un papel crucial.⁸

Como se sabe, el informe preliminar del PISA2000 contiene evidencia acerca del desempeño en torno a lectura, matemáticas y ciencias, de los estudiantes de cada uno de los países, lo cual posibilita reconocer algunos de los elementos que ejercen influencia sobre el desarrollo de estas aptitudes desde la casa, el núcleo social y la escuela.

Las pruebas a que fueron sometidos los estudiantes no constituyen instrumentos comunes de evaluación del rendimiento escolar; es decir, no evalúan la disposición de la información en la memoria como tal, sino que, más integral y

operativamente, tratan de averiguar si los estudiantes poseen la preparación, la formación adecuada para enfrentar los retos del futuro; si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas eficazmente y sobre todo si les será dable, con base en estas capacidades y actitudes, continuar aprendiendo durante toda su vida.

El desarrollo de estas aptitudes y actitudes no siempre ha sido explícito ni concebido como meta de la enseñanza en las escuelas. Antes bien, se les ha descuidado frecuentemente privilegiando la carga informativa en los programas.⁹

Uno de los hallazgos a destacar es el hecho de que en la mitad de los 28 países miembros de la OCDE, más de una cuarta parte de los estudiantes están de acuerdo o completamente de acuerdo en que la escuela es "*un lugar al que no quieren ir*", esto es, no mantienen una actitud positiva hacia la escuela.¹⁰

Hay evidencia de que las actitudes negativas hacia la escuela en los niveles básico y medio, no necesariamente generan un rendimiento bajo, pero no son deseables ya que pueden obstaculizar el aprendizaje futuro dentro o fuera de marcos institucionales. La formación humana integral implica disfrutar mientras se aprende y confiar en que será posible generar un mejor futuro a través del conocimiento y su aplicación.

Los estudiantes que abandonan la escuela habiendo desarrollado la capacidad de conducir su propio proceso de aprendizaje, fijándose objetivos y eligiendo las mejores estrategias para alcanzarlos, son estudiantes potenciales durante toda su vida y ésta es una meta ideal de todo sistema educativo: formar sujetos proclives al aprendizaje permanente, transformador y autogestivo. Por el contrario, el abandonar tempranamente las aulas es un proceso claro de reproducción de pobreza, y no sólo monetaria.

Y he ahí nuestro punto de convergencia profesional planteado desde la presente comunicación. A partir de la crudeza de los resultados es necesario actuar.

Las políticas educativas no inciden de manera directa e inmediata sobre el entorno y la historia familiar del estudiante; sin embargo, coincido con quienes afirman que las prácticas escolares pertinentes, resultado de reflexiones acertadas y compromiso ético con el educando y la tarea de promover su crecimiento como ser humano, pueden ser sustanciales para moderar el impacto de la desventaja social sobre el desempeño estudiantil. De hecho, quienes nos dedicamos profesionalmente a la Pedagogía, partimos del convencimiento de que a través de la educación es posible construir y concretar utopías.

Habrà pues que enfatizar la influencia de los factores pedagógicos para que se potencien recíprocamente las características personales e institucionales académicamente orientadas. El trabajo académico es y ha sido, desde sus orígenes, la formación de comunidades dedicadas a la búsqueda del conocimiento. La tarea pedagógica integral,

⁹ No obstante y cada vez con mayor frecuencia estos factores y su desarrollo se resaltan y explicitan claramente como metas en algunos sistemas educativos y por ende se tienen como resultados del proceso de aprendizaje de reconocido valor.

¹⁰ En el caso de México señalan que lo que les gusta de ir a la escuela es hacer amigos. OCDE. *Op. Cit.*, pp. 106-109

⁵ ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Knowledge and Skills for Life. First Results from OCDE Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. París, OCDE, 2001. 322p

⁶ Muestra tomada para estudio, de una población aproximada de 17 millones de sujetos.

⁷ OCDE. *Op. Cit.*, pp. 183-218

⁸ *Ibidem*, p. 102

entonces, descubre las posibilidades que tiene desarrollar esa conciencia crítica que percibe límites, remueve inercias y genera transformaciones.

PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA / PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Para encarar este reto, la formación de profesores debiera ser atendida desde una perspectiva pedagógica amplia, a fin de que la inversión social que posibilita su gratuidad se reproduzca como beneficio social a través del desempeño profesional y el compromiso de sus egresados. Esto es, hoy más que nunca, habrá que fortalecer y privilegiar la formación.

En las coordenadas de tiempo y espacio que nos han correspondido, el compromiso es formar profesionales de la enseñanza que sean, asimismo, profesionales de la educación. Entendida esta última como proceso de 24 horas al día, 365 días al año, desde el nacimiento hasta la muerte y que influye a los individuos en toda su complejidad e interacción con otros.

Este perfil de ingreso habría de incluir, en primer lugar, cualidades que hagan de cada aspirante a profesor una persona comprometida con el estudio permanente y con el servicio a la comunidad amplia que le da sustento. Las instituciones formadoras de docentes deben estar abiertas sólo para aquellos que valoren a la enseñanza como profesión y estén dispuestos al esfuerzo de dignificarla.

El papel del estudiante de enseñanza normal y normal superior es fundamentalmente de concebirse como guía en formación constante y como estímulo para otros, hacia la búsqueda de su incesante mejoramiento y evolución, tanto personal como social. La necesidad de constituirse en factor de transformación humana que le lleve a elegir este campo como profesión, debe surgir desde su estructura interna. Sin ello, todo sistema o modelo de formación docente se encuentra destinado irremediablemente al fracaso.

El modelo educativo de las escuelas normales y normales superiores habrá de integrar una visión pedagógica que comprenda la adquisición de la cultura en su conjunto: ética, humanista, científica y tecnológica así como también el ejercicio de habilidades cognitivas, reflexivas y críticas. Las circunstancias actuales del sistema llevan a concebir a la información como principal capital. A pesar de que no habrá que minusvalorar la preparación de cuadros poseedores de habilidades tecnológicas que les permitan un acceso sin obstáculos a la información, esto no debe tener como consecuencia el que la formación del carácter, la voluntad, el compromiso comunitario y la actitud positiva hacia el aprendizaje continuo, en síntesis: la formación, se desatienda.

El énfasis dado en la *posesión* de conocimientos o bien en el dominio de herramientas de acceso a la información puede dar como resultado una preparación parcial, que pierde vigencia a gran velocidad, carente de reflexión hacia fines y

valores humanos trascendentes y por ello insuficiente para el avance cultural y social. Puede haberse exagerado en algunos sistemas educativos dicho énfasis, olvidando que el proceso de enseñar-aprender debe ser concebido como una entidad integrada por principios axiológicos, condiciones culturales, afectivas, comunicativas, lingüísticas, psicológicas, sociales, económicas e históricas que buscan -primordialmente- construir un mejor futuro.

La Pedagogía, cuyo objeto de estudio es la educación como fenómeno el cual rebasa las fronteras del aula, resulta fundamento en la preparación de docentes que conceptualicen su tarea como formativa y no sólo informativa. Esto se explica en la concepción de un modelo que integre los cuatro ámbitos disciplinarios de la Pedagogía.¹¹

Ámbito Filosófico: Modelo de formación pedagógica docente enmarcado en reflexiones deontológicas, éticas, axiológicas y teleológicas que considere a cada ciclo de enseñanza: preescolar, primaria o secundaria, vinculado con la formación filosófica necesaria para afrontar satisfactoriamente la etapa de vida que corresponda según la edad del educando -así como las etapas futuras- tanto en lo individual como en su perspectiva de interacción.

Ámbito Teórico: Modelo de formación docente nutrido por distintos aportes disciplinarios como son, biológico, histórico, lingüístico, psicológico, económico, sociológico, antropológico, entre otros, que la Pedagogía como ciencia retoma desde su óptica particular a fin de abordar el objeto de estudio que le es propio: la educación.

Ámbito Metodológico: Modelo de formación docente que incluya el acceso a los procesos generadores del conocimiento científico de la educación: la investigación pedagógica, en sus diversos acercamientos epistemológicos, metodológicos y técnicos.

Ámbito Técnico: Modelo de formación pedagógica que incluya una preparación técnica instrumental del más alto nivel que posibilite al docente dominar diversos medios y lenguajes de comunicación en apoyo de su tarea de enseñanza particular, sin desvincular estas herramientas y su uso, de lo cimentado y enmarcado filosófica, científica y metodológicamente de acuerdo con los ámbitos anteriores.

El reto es, entonces, formar docentes comprometidos con la guía y conducción de personas hacia el despliegue máximo de sus potencialidades, que disfruten impulsar y promover el crecimiento de los seres humanos en todos los órdenes de la vida, dignificando con su actuar el papel social del educador.

Esta acción docente buscará que los estudiantes adquieran la preparación adecuada para enfrentar los retos del futuro, sean capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas eficazmente y sobre todo desarrollen capacidades y actitudes favorables hacia el aprendizaje permanente como estudiantes potenciales durante toda su vida, a fin de ser generativos y mejorar su entorno.

11 Cfr MEUMANN, ERNST. *Pedagogía experimental*. Buenos Aires, Losada, 1966. 366 p.

CLASIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Benito Guillén Niemeyer
Licenciado en Pedagogía y Profesor
de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
bguillen@paedagogium.com

INTRODUCCIÓN

En el contexto del sistema educativo el subsistema de educación superior es uno de los más diversificados -sólo es equiparable el nivel medio superior- y sobre todo, de los más debatidos en cuanto a los niveles de calidad de las distintas instituciones que lo forman. No es reciente pero sí de actualidad el tema de en qué medida las instituciones de educación superior (IES) cumplen con los propósitos educativos que les son inherentes: la evaluación, autoevaluación, certificación de programas o instituciones son acciones que están presentes en el quehacer cotidiano de las IES.

Las instituciones de este nivel educativo tienen una encomienda social muy clara, en cuanto a la formación de los cuadros científicos, técnicos y profesionales; en cuanto al desarrollo del conocimiento y la investigación científica y en cuanto a la preservación y divulgación de la ciencia y la cultura, cuestiones que indudablemente requiere el país para su constante desarrollo. El problema de la calidad y del cumplimiento de esas metas sociales, en mi opinión, debe referirse a la naturaleza de estas instituciones, de ahí la necesidad de abordar el problema de la clasificación, es decir, si bien las metas son las mismas, la forma y el nivel de logro no es igual, éste responde a una diversidad de circunstancias que hacen diferentes a estas instituciones y han abierto un debate intenso sobre esas peculiaridades y el papel de la sociedad, del Estado y de la regulación sobre este nivel educativo. Es en este marco que me propongo abordar el problema de la clasificación de las IES.

ANTECEDENTES

Un interesante estudio que no tiene la pretensión de clasificar, pero que logra de alguna manera derivar en una clasificación es el de Daniel Levy, que desde un análisis histórico del desarrollo de la IES, del Estado y de la dialéctica entre lo público y lo privado identifica lo que denomina las cinco olas, lo que permite identificar la posición y evolución de estas Instituciones.

"Las cinco olas son las siguientes: surgimiento de universidades coloniales, mezcla de públicas y privadas; surgimiento de monopolios públicos; surgimiento de

universidades religiosas privadas; surgimiento de universidades privadas, seculares, de élite; surgimiento de instituciones privadas y seculares pero no de élite."¹

El trabajo de Levy logra una síntesis entre lo histórico, lo político y lo económico en el caso de la educación superior en América Latina y dedica un capítulo al caso de México que resulta por demás interesante e ilustrativo.

Un estudio más reciente, en el que si se establece como propósito el hacer una clasificación de las IES, es el realizado por la ANUIES y publicado en el año 2003, es un excelente trabajo que hace una revisión de algunas propuestas de clasificación tanto a nivel nacional como internacional y realiza su propuesta a partir del análisis de cinco dimensiones para la clasificación.

"Las dimensiones propuestas como ejes de diferenciación de las IES son:

- a) Financiamiento,
- b) Participación en la atención a la demanda,
- c) Complejidad institucional
- d) Características del personal académico, y
- e) Resultados institucionales."²

El estudio genera seis grupos para la clasificación de las IES a partir de un análisis factorial de los indicadores seleccionados para cada una de las categorías mencionadas, lo cual da origen a una propuesta bastante interesante y sistemática, considero altamente recomendable su lectura e imprescindible para aquellos interesados en los temas de la educación superior.

PROPUESTA

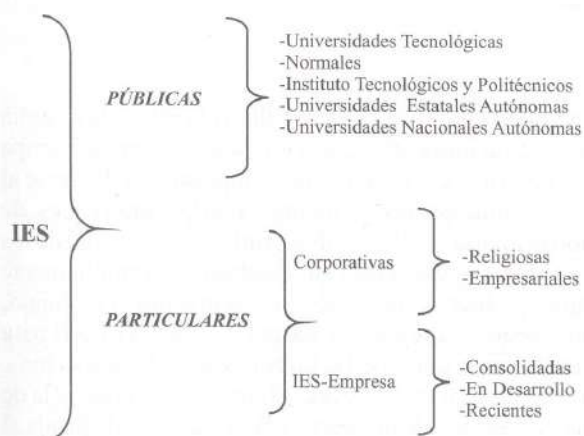
Si bien existen variadas y muy buenas propuestas de clasificación, como las mencionadas, es necesario reconocer que toda clasificación responde a las intenciones de la misma y es en este sentido en el que considero que existe una necesidad de generar una clasificación que permita abordar el problema de la normatividad y el de la evaluación de las IES. La propuesta que por razones de espacio se presenta sintéticamente, parte de la fuente de financiamiento, es decir, un primer criterio de clasificación lo constituye el régimen particular o público de la institución, otro elemento fundamental es la misión que explícita o implícitamente se

¹ LEVY, Daniel C. *La educación superior y el Estado en Latinoamérica*. México, CESU-Miguel Ángel Porrúa, 1995. p.80.

² GREDIAGA KURI, ROCÍO, LAURA PADILLA GONZÁLEZ y MIREYA HUERTA BÁRCENAS. *Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México*. México, ANUIES, 2003. p.32

expresa por las instituciones y finalmente las formas de administración de los recursos y la dependencia de órganos externos de la institución.

De forma esquemática la propuesta es la siguiente:



Como puede observarse, un primer nivel de clasificación está dado por la fuente de financiamiento de la institución, posteriormente por el régimen legal que le da validez y por su finalidad y nivel al que atiende, así, no es lo mismo una Universidad Tecnológica que una universidad como la UAM, y en el caso de las particulares no es lo mismo la Universidad Autónoma de Guadalajara (primera Universidad particular del país) que la Iberoamericana.

En principio me había planteado la idea de elaborar una lista de las IES, de acuerdo con esta forma de clasificarlas, pero dejo al posible lector, este ejercicio.

Desde luego no es la intención elaborar la clasificación única y universal, eso no existe y sería pretencioso además de iluso crearlo posible, la intención es mostrar que existen excelentes estudios sobre este particular y la presente clasificación tiene la intención de llamar la atención sobre un asunto particular: no es posible tratar igual a los desiguales. Es necesario establecer un marco formativo y evaluativo que reconozca la diferencia y que evite la simulación y el fraude académico. No es el criterio del número de atención de alumnos lo que da calidad, ni debiera ejercer presión sobre privilegios normativos, ni es lo reciente que da la condición de "patito".

El acceso a la educación superior es una cuestión de políticas públicas, la elección de la institución es una cuestión, además de las económicas, de decisiones privadas. La garantía del nivel en que se ofrecen los servicios educativos es una responsabilidad, hasta hoy, del Estado. De ahí la necesidad de contar con un marco normativo y evaluativo que considere los intereses de Estado y los particulares.

SOBRE LA UNIVERSIDAD

Enrique Moreno y de los Arcos

Dr. en Pedagogía y Profesor de la
Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
revist@paedagogium.com

Como todos sabemos, la universidad no es un invento mexicano. En rigor, es una institución, actualmente de alcance universal, que ha tenido sus antecedentes en nuestra cultura prácticamente desde que se inició la educación superior en la Grecia clásica. En sus orígenes, la enseñanza superior de carácter humanista constaba de un conjunto de escuelas trashumantes: los grupos formados por los sofistas.

La reacción socrática contra los sofistas y la necesidad de competirles propició que se creara un conjunto de escuelas permanentemente establecidas que consistían, en buena medida, en centros de alta investigación. Ejemplos de éstas son la Academia de Platón, el Liceo aristotélico, el Pórtico de Zenón o el Jardín de Epicuro. En el siglo IV antes de nuestra era a estas instituciones se agregaron otras dedicadas a la enseñanza de la retórica, como la celeberrima de Isócrates, que constituían en su conjunto el sistema de educación superior griego.¹

La educación superior de Grecia logró determinar a tal grado sus temas, fijar a tal grado su metodología, que pervivió durante muchísimos siglos no obstante el advenimiento del cristianismo. De hecho, el pensamiento cristiano rigurosamente formulado tiene sus orígenes en la escuela griega. Los principales padres de la iglesia, como san Agustín, san Jerónimo, san Juan Crisóstomo eran todos no sólo egresados del prototipo de la escuela griega -que era común en todo el Imperio Romano- sino que incluso algunos de ellos, como san Agustín, habían sido maestros de retórica en escuelas de corte griego.²

Las dificultades comenzaron cuando algunos cristianos se dieron cuenta de que no era posible una coexistencia tan pacífica entre la escuela clásica griega, pagana, y las nuevas corrientes del pensamiento cristiano. Fue entonces -en lo que tuvo también que ver la caída de Roma- que tornó la responsabilidad de la educación al seno de la familia y se otorgó mayor importancia a la educación moral que a la formación intelectual. De tal suerte, empezaron a desaparecer las escuelas en todo lo que fue el Imperio Romano de Occidente y sólo se preservó la escuela clásica griega, ya cristianizada, durante mil años hasta -el siglo XV de nuestra era- en el Imperio Bizantino. En la práctica, completamente separada de occidente.³

Durante buena parte de lo que se llama la alta Edad Media no hubo instituciones de educación superior en la Europa católica. Poco a poco, sin embargo, empezaron a fundarse al lado de los templos las primeras escuelas monacales de educación primaria y, salvo el florecimiento intelectual de los monjes irlandeses y escoceses que desarrollaron ampliamente la cultura y fueron base del renacimiento carolingio, realmente tenemos que esperar hasta los siglos XI y XII para que se constituya la universidad tal como ahora la conocemos.

Al parecer, las universidades se originaron con la escuela de medicina de Salerno. Vino después Bolonia -más dedicada al derecho-, se fundaron posteriormente las de París, Oxford, Cambridge y otras universidades.⁴ De entonces data la noción de universidad. El nombre de universidad, como se recordará, procede de *universitas*, denominación que se daba a un gremio, cualquiera que fuera. Existían la universidad de los carpinteros, la universidad de los zapateros y las de los demás oficios, pero, finalmente, la universidad de los alumnos y maestros fue la que se quedó con el apelativo. Definida por Alfonso X, la universidad "es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes".⁵

La universidad medieval se encontraba constituida básicamente -salvo en Inglaterra, cuyas universidades se organizaban en colegios- por cuatro facultades: la Facultad de Artes, que era el equivalente de nuestro bachillerato (otorgaba el *baccalariato*, precisamente), la Facultad de Medicina, la Facultad de Teología y la Facultad de Derecho o Cánones. Ésta fue la organización común a todas las universidades, prácticamente, desde la Edad Media hasta los albores del siglo XIX.⁶

Fue a principios del siglo XIX -casi en fechas iguales: 1808, 1810- cuando la universidad adquirió sus características actuales. Por un lado, en Francia, Napoleón expidió toda una legislación sobre la universidad que dio origen a lo que ahora es conocido como el modelo napoleónico de universidad.

¿En qué consiste, muy brevemente, este modelo napoleónico? Se trata, esencialmente, de la conversión de la universidad en nuestra suerte de secretaría de instrucción pública. En la muy breve *Ley relativa a la creación de la universidad* del 10 de mayo de 1806 se anuncia, en tres artículos solamente, la creación de la Universidad Imperial.

¹ Henri-Irénée Marrou. *Historia de la educación en la antigüedad*. Buenos Aires, EUDEBA, 1965.

² Johannes Quasten. *Patrología*. 3V Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1978-1981.

³ Marrou, *Op. cit.* Epilogo. Fin de la escuela antigua.

⁴ Angel Acuña. *Origen y evolución de las instituciones educativas*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1940.

⁵ Alfonso el Sabio. *Antología*. 2ª. ed. México, Porrúa, 1976. p. 130

⁶ Acuña. *Op. cit.*

El primero de tales artículos señala: "Será formado, bajo el nombre de *Universidad Imperial*, un cuerpo encargado exclusivamente de la enseñanza y de la educación pública en todo el imperio".

Es, sin embargo, en el *Decreto*, del 17 de marzo de 1808, que se ratifica el papel rector de la universidad sobre todos los niveles de educación pública y se determina su organización. Naturalmente, la Universidad Imperial dependía absolutamente del estado.⁷

Pedagógicamente, el otro rasgo distintivo de la universidad napoleónica es su concepción absolutamente escolar. Se trataba, en la educación superior, de la transmisión de conocimientos para formar a quienes habrían de ocupar los diferentes cargos civiles o religiosos del imperio.

Encontramos la contraparte de este modelo en la propuesta de Guillermo de Humboldt, escrita en 1810, en torno a los establecimientos científicos superiores en Berlín.⁸

Para Humboldt, cuyo modelo determinó la concepción alemana de universidad, estos establecimientos no son escuelas. De hecho, "...no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto, y por consiguiente siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados. La relación entre maestro y alumno, en estos centros científicos, es, por tanto, completamente distinta a la que impera en la escuela. El primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro".

El modelo alemán de universidad, propuesto por Humboldt, limita el papel del estado a la procuración de los medios para que tales instituciones alcancen los fines planteados, pero no admite cualquier otra injerencia: "...debe tener siempre presente el Estado que, en realidad, su intervención no estimula ni puede estimular la consecución de estos fines; que, lejos de ello, su injerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de por sí marcharían infinitamente mejor...".⁹

Es fácil percibir que tanto en Francia como en Alemania la adopción de sus respectivos modelos dejaba irresolutos ciertos problemas. En Francia, el problema total era ¿dónde se produce el conocimiento que ha de ser transmitido por la universidad? En Alemania, la cuestión era ¿dónde se producen los profesionistas y técnicos que requiere el desarrollo de la sociedad?

Estas dificultades fueron resueltas tanto en Francia como en Alemania mediante la creación de nuevas instituciones educativas. En el caso de Francia, amén del Colegio de

Francia, fueron la Escuela Normal Superior y la Escuela de Altos Estudios las que tuvieron el cometido de desarrollar la alta investigación. Es ampliamente conocido que por encima de la universidad común francesa se encuentran estas instituciones. Por su parte, Alemania fundó las llamadas universidades técnicas para la formación de profesionistas y técnicos.

Aunque demasiado largo y precipitado, este intento de viaje en el tiempo y en el espacio ha tenido como propósito esencial adquirir una nueva luz bajo la cual percibir nuestra propia realidad. En particular, se trata de procurar analizar la forma en que nuestra universidad -la de México- se inserta en el concierto de las universidades del resto del mundo.

Durante los casi tres siglos que duró el virreinato en nuestro país nuestra universidad no fue sino una calca de las universidades que existían prácticamente en toda Europa. Es decir, se conformaba por la Facultad de Artes, la Facultad de Medicina, la Facultad de Derecho o Cánones y la Facultad de Teología. Con tal estructura funcionó hasta su agonía con la independencia de México.

Como es bien sabido, la Universidad de México sufrió su primera clausura en 1833, cuando era presidente de la república don Valentín Gómez Farías. La Comisión del Plan de Estudios, presidida por José Ma. Luis Mora, que más adelante se convirtió en Dirección General de Instrucción Pública, declaró la universidad "inútil, irreformable y pernicioso".¹⁰ Era la institución, entonces, bastión del conservadurismo y durante aquellos azarosos años fue cerrada por los regímenes liberales y reabierta por los conservadores. Finalmente, en 1865, Maximiliano decretó la supresión de la universidad. Los efectos de tal decisión duraron casi medio siglo.¹¹

Fue hasta 1910 que la Universidad de México fue reabierta. Ya desde 1881 Justo Sierra había propuesto a la Cámara de Diputados y publicado en la prensa su proyecto de universidad. Hubo entonces, *rara avis* en nuestros días, una polémica de altura en los periódicos de la época entre Sierra y un célebre pedagogo, Luis E. Ruiz, y un estudiante connotado, Enrique M. de los Ríos, y una adecuada formulación de la misma: se requiere cierta dosis de poder.

En 1910 Justo Sierra, Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, vio finalmente realizado su viejo propósito: fue inaugurada la Universidad de México.¹² Para nuestro propósito es conveniente destacar un rasgo distintivo de la nueva universidad. Por la influencia de Sierra la flamante institución incorporó la educación técnica y profesional cuya impartición corría a cargo de las escuelas y facultades. Debido a la influencia de Ezequiel A. Chávez -colaborador

⁷ La legislación correspondiente, de 1807 a 1845, puede consultarse, bajo la entrada *Université Impériale* en: F. Buisson (ed.) *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. París, Hachette, 1911.

⁸ Guillermo de Humboldt. "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín". En: *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires, Sudamericana, 1959. pp.209-219.

⁹ Un intento por reducir estas cuestiones a un esquema teórico puede verse en: Enrique Moreno y de los Arcos. "La enseñanza profesional. Sus modelos pedagógicos". *Aspectos normativos de la educación superior*. México, ANUIES/SEP, 1981. p. 59-66.

¹⁰ El texto completo de Mora puede verse en: *Escuelas laicas*. México, Empresas Editoriales, 1948. (El liberalismo mexicano, en pensamiento y acción). pp. 44-46.

¹¹ La documentación de tal época fue iniciada por Nicolás Rancel en su edición de: Cristóbal Bernardo de la Plaza y Jaén. *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*. 2v. México, UNAM, 1931.

¹² Justo Sierra. *La educación nacional*. México, UNAM, 1948. (Obras completas del maestro Justo Sierra No. 8.) También: Juan Hernández Luna (ed.) *La universidad de Justo Sierra*. México, SEP, 1948.

fundamental de Sierra- la universidad incorporó, también, los centros e institutos de investigación. Nuestra institución, entonces, desde 1910 resulta una síntesis- muy bien lograda, por cierto- de los dos modelos de universidad -tanto del modelo napoleónico en lo que tiene de escolar, como del alemán en lo que toca a la organización de la investigación y la docencia se encuentren permanentemente ligadas, percibiremos cuál es nuestro tipo de universidad.¹³

Acerquémonos ahora a nuestra universidad actual. Creo que nos veríamos en muchos problemas varios de nosotros si un profesor extranjero nos hiciera preguntas sobre nuestra institución. Evidentemente no quedaría muy satisfecho si le dijéramos que es muy grande -porque sí es muy grande-, muy compleja y que constituye un fenómeno extraño dentro del mundo de las universidades.

Si atendemos exclusivamente a su distribución geográfica percibiremos que, a diferencia de la mayoría de las universidades del mundo, la nuestra no se encuentra ubicada solamente en una ciudad. Existen sedes de la UNAM no únicamente en el territorio nacional sino también en San Antonio Texas. Por citar sino algunos ejemplos, existe un centro de investigaciones históricas en Tijuana al que se añade un centro de investigaciones humanísticas sobre Mesoamérica en San Cristóbal de las Casas. Hay centros de investigación biológica en la zona de los Tuxtlas y en Quintana Roo. Contamos con barcos de investigación oceanográfica tanto en el Golfo de México como en el Océano Pacífico.

En la zona metropolitana del valle de México -en la cual se encuentra nuestra capital: Ciudad Universitaria- amén de nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, cinco del Colegio de Ciencias y Humanidades y algunas escuelas de estudios superiores; poseemos magníficas joyas arquitectónicas que son sede de diferentes actividades culturales: San Agustín, San Carlos, Minería, San Ildefonso, el Palacio de la Inquisición y otros más.

Si bien podríamos intentar otros enfoques para describir nuestra universidad basta lo mencionado, a mi ver, para convencernos de que la UNAM -que no es un sistema, sino una universidad- es una gran institución cuyo estudio no sólo es interesante sino de la mayor importancia.

Motivo de muchas discusiones -lo que es perfectamente justificado- es la cuestión de la función de la universidad en una sociedad como la nuestra. Constantemente se oyen polémicas sobre el papel social de la universidad y peticiones en el sentido de dar prioridad a la atención de los problemas nacionales. Aunque al parecer inobjetable, esta última posición puede encerrar mucho peligro para la vida en la universidad.

Es evidente que la primera tarea que cumple nuestra institución es llevar a nuestro país a la ciencia y la cultura universales. Es la universidad una de las más importantes instituciones encargadas de llevarnos al mundo de la ciencia y al mundo de la cultura -que en nuestro siglo tiene alcance universal- para hacernos copartícipes de ellos. El cáncer, por

ejemplo, no es un problema chino en exclusiva. Es tan chino como inglés, alemán o mexicano. Y así como la investigación del cáncer es un problema tan nuestro como de otras sociedades, la investigación sobre Platón o sobre Kant es tan mexicana como lo es griega o alemana. Esta es una de las principales funciones que cumple la universidad en beneficio del país: nos incorpora al concierto de las naciones civilizadas. De allí que debemos tener harto cuidado con la cuestión de las prioridades. La libre cátedra y la libre investigación, ejercidas responsablemente, deben permitir que no sean descuidadas áreas que aparentan no ser prioritarias o urgentes.

Además de lo anterior, la universidad debe enseñarnos a conocer nuestra propia realidad. Muchos problemas -como se ha ejemplificado- no son mexicanos en exclusiva, pero hay muchos otros que sí lo son. Los trabajadores que emigran a Estados Unidos, la sobrepoblación de algunos núcleos urbanos, la contaminación ambiental, la destrucción de los bosques, son problemas de nuestra propia realidad que la universidad debe estudiar para proponer soluciones. Esta es otra misión de la universidad: analizar nuestra problemática nacional y participar activamente en la formulación de propuestas.

Pero no termina aquí la responsabilidad de nuestra institución. Somos producto de una grande y muy antigua cultura mexicana que es digna de ser ampliamente estudiada por la universidad. En buena medida, con el propósito de difundirla entre nosotros, pero, en buena medida también, para elevar nuestra cultura nacional a rango de cultura universal. Es esta otra tarea fundamental de la universidad. Las pirámides de Teotihuacan son tan patrimonio común de la humanidad como lo son las de Gizé en Egipto y tan patrimonio del hombre es la iglesia de Santa Prisca en Taxco como lo es la Catedral de Chartres. La universidad debe estudiar y difundir nuestra cultura.

Cabe señalar un ejemplo de cómo cumple nuestra universidad con el primer cometido que le hemos fijado: la Biblioteca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexicana es la más importante colección de textos de autores griegos y latinos que existe en lengua española. Se trata de traducciones hechas directamente del original griego o latín con estudios preliminares y notas aclaratorias, y editadas en forma bilingüe.

Como ejemplo de cómo nuestra universidad contribuye a la elevación de nuestra cultura nacional a rango de cultura universal puede tomarse *La filosofía náhuatl* de Miguel León-Portilla. Fue publicado por la UNAM en 1959 y ha sido traducido tanto al inglés como al ruso y a otros idiomas.¹⁴

Podrían, también, ofrecerse no pocos ejemplos de las contribuciones de los universitarios mexicanos a la ciencia tanto en medicina, como en ingeniería o en otras muchas disciplinas.

En síntesis, parece que estamos obligados -o deberíamos estarlo- a conocer mejor nuestra institución. Esto debería servir, entre otras cosas, para que con mayor conciencia

¹³ Pedro Henríquez Ureña. *Universidad y educación*. México, UNAM, 1969.

¹⁴ Miguel León-Portilla. *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. 3ª. ed. México, UNAM, 1966.

desempeñemos el papel que a cada uno de nosotros toca.

Es para mí indudable que nuestra universidad es la más grande y mejor de las universidades del país. Contamos con profesores e investigadores de reconocimiento internacional y producimos más de la mitad de la investigación que se desarrolla en toda la nación. Pero son innegables, también, dos enunciaciones: una, nuestra universidad no es el sistema de educación superior de México y, dos, enfrenta graves y complejos problemas.

Me referiré a algunos de estos últimos con el propósito de ofrecer una opinión razonada sobre ciertos aspectos de las debatidas modificaciones que aprobó el Consejo Universitario hace pocos meses.

En 1972 pudimos obtener la información escolar completa de los alumnos que se habían inscrito en 1971 a la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Nos animaba el propósito de investigar uno de los problemas escolares que afectan la marcha de nuestras escuelas: la suspensión de estudios.

La población de esa facultad era de 11 627 estudiantes, de los cuales 2 786 eran de primer ingreso y 8 841 reingresaban. La investigación -que llamábamos "en busca del tiempo perdido"- se centró en los alumnos de reingreso dado que, obviamente, los de primer ingreso no podían haber suspendido sus estudios en esa carrera.

Nuestros resultados globales fueron los siguientes: 1 686 sujetos habían suspendido al menos un año su inscripción regular. La suma de años suspendidos por todos ellos era 3201, más que los que cumple la civilización occidental.

Al iniciar la tabulación de los datos pusimos columnas desde 1954 hasta 1970, dado que considerábamos improbable que hubiera quienes tuvieran más de 18 años de antigüedad en el plantel. Pronto tuvimos que hacer la corrección: encontramos 3 alumnos cuya primera inscripción databa de 1953, 4 de 1952, 2 de 1951, 1 de 1949 y 1 de 1948. El caso más notable lo constituía un estudiante que se había inscrito por primera vez en 1938, había suspendido en 1940, en 1942, de 1946 a 1953 y así, sucesivamente. Al analizar las materias acreditadas notamos que tenía apenas cubiertas dos terceras partes de la carrera. De proseguir a ese ritmo calculamos que concluiría precisamente en 1987 sus estudios. Si suponemos que su personal ritmo de estudios lo adquirió en la universidad y se inscribió por vez primera a los 18 años contará actualmente con 67 años de edad y carecemos de parámetros para calcular cuánto tiempo le llevaría adquirir el título para servir a la sociedad.¹⁵

Si al problema de la suspensión de estudios añadimos el de la irregularidad académica que produce repetición de materias y, en muchas ocasiones, irregularidad en tiempo, esto es, egreso tardío, podremos explicarnos algunos datos como los siguientes:

Con el plan de dos años, en la Escuela Nacional Preparatoria -los datos son de 1959- egresaban regularmente, es decir, en el tiempo previsto por los planes de estudios el 30% de los alumnos. La promoción 1964 de esa misma institución alcanzó un 43% de egresados regulares. El 70% restante, en el primer caso, y el 57% en el segundo, está compuesto básicamente por repetidores y, en menor medida por desertores o quienes suspenden estudios.

En el nivel de la enseñanza superior el porcentaje de egreso regular oscilaba, en 1972, entre el 15 y el 25%. Nuestra universidad, en consecuencia, crecía más -mucho más- por falta de egreso que por nuevo ingreso. A esto se llamó la "implosión" demográfica de la universidad.

Esto explica que el año de 1970, en la Escuela Nacional Preparatoria, en 342 salones de clase se intentaba dar cabida a 367 grupos. Había un déficit de 25 aulas. Hubo entonces, también, 152 grupos cuyo número de alumnos excedía el de las bancas de los salones de clases.

Era evidentemente necesario poner un fin a la permanencia de los alumnos en toda la universidad. Se aprobó entonces -1973- el nuevo *Reglamento general de inscripciones* cuyo artículo 19 fijaba un plazo para la inscripción regular. Los alumnos del bachillerato podrían inscribirse por cuatro años y los de licenciatura tendrían un 50% adicional a la duración de la carrera. Quienes excedieran el tiempo podrían presentar exámenes extraordinarios hasta concluir sus estudios o, bien, *ad infinitum*.

Esta solución permitía evitar que los estudiantes irregulares llenaran el cupo de la universidad impidiendo el acceso a nuevos alumnos. Se produjo, sin embargo, otro fenómeno: el nacimiento y desmesurado crecimiento de una universidad soterrada. Los pocos datos que he podido recabar -los solicité reiteradamente al Coordinador de la Administración Escolar, en 1983, y nunca los obtuve- me hacen suponer que el número de quienes, por artículo 19, sólo tienen derecho a presentar exámenes extraordinarios constituyen más del doble de quienes están inscritos regularmente y que sus posibilidades de concluir sus estudios son muy escasas.

Quizá aquí se encuentre la explicación de un problema que ha sido muy poco estudiado: la no presentación de los exámenes extraordinarios. En una de nuestras facultades, en los años de 1984 y 1985, se realizaron 30 995 inscripciones a exámenes extraordinarios y se presentaron efectivamente a ellos solamente 12 429 de los inscritos. El 60%, en números redondos, de quienes realizaron el trámite no se presentó.

Es claro, a mi juicio, que se requería una solución a esta problemática. La que fue recientemente aprobada que, en términos generales permite cursar una carrera en el doble del tiempo previsto, me parece que cumple con dos objetivos: por un lado, abre posibilidades de mejor atención a nuevos

¹⁵ Como es natural, intentamos entrevistarlos, pero, como es natural también, en 1972 no se había inscrito.

¹⁶ Gabriel Galvis R. y Luz Ma. Spinola de G. *Auditoría psicopedagógica de la Escuela Nacional Preparatoria*. (Años de 1958 a 1970). México, UNAM, 1972. 77p. Il. (Edición mimeográfica). p. 7.

¹⁷ *Ibidem*, p. 43.

¹⁸ *Ibidem*, p. 25 *pássim*.

¹⁹ *Ibidem*, p. 49.

alumnos y, por otro, otorga un plazo más que razonable para que los estudiantes cursen a su propio ritmo los estudios. Fija, en síntesis, reglas claras de juego.

De igual gravedad juzgo otro problema. De modo inexplicable el pase reglamentado que se otorgó en 1966 llegó a convertirse en "automático". Producto de esto es que existen ya varias carreras cuyo total es cubierto por los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades. En algunas de estas carreras, como en Ingeniería en Computación, la inscripción por pase automático excede el cupo y es necesario realizar programas de reubicación de los solicitantes en otras escuelas y facultades. Se explica así que estudiantes irregulares con promedio de calificaciones inferior a 7 desplacen a otros -obligados a presentar examen de admisión- con promedio de 10 e, incluso, con puntuación de 10 en el examen de admisión.

De seguir este proceso pronto tendrán que ser cerradas todas las Carreras de la UNAM a estudiantes de provincia o de instituciones educativas, oficiales o particulares, del Distrito Federal.

Muy difícilmente podría conservar el apelativo de nacional una universidad que impida la posibilidad de competir por el ingreso a estudiantes del interior del país. La forma de evitarlo que fue aprobada- es conceder pase reglamentado a los alumnos- que en tres años hayan obtenido un promedio mínimo de 8 y no negar a los demás el derecho a rivalizar con otros mexicanos.

La cuestión referente al incremento de las cuotas, no las de inscripción a los estudiantes de bachillerato o profesionales, sino a las de exámenes extraordinarios, médicos o de estudios de posgrado me parece que ha sido planteada por sus detractores por lo menos desinformadamente.

Puede hoy averiguar que en la capital de un estado del norte del país la cuota de inscripción semestral de la escuela normal básica perteneciente al estado es de 5 000 pesos por semestre, más 1 000 pesos por concepto de examen de admisión (que no se devuelven, independientemente del resultado). Como es bien sabido, las escuelas normales son las que reciben un mayor número de estudiantes de clase popular.

A mayor abundamiento, las escuelas secundarias oficiales de esta misma ciudad cobran cuotas que oscilan entre los 400 y los 2 000 pesos -mensuales-. Multiplicados estos por los 10 meses laborales, los estudiantes de secundaria pagan entre 4000 y 20 000 pesos anuales por el derecho de cursar estudios.

Temo que el carácter popular de la educación es concebido ahora como una vía para procurar justicia social a través del procedimiento de eximir de cuotas, requisitos y rigor a quienes proceden de niveles socioeconómicos bajos. Sin embargo, la UNAM no puede ser cómplice, ni víctima, de las aberrantes desigualdades económicas que aun persisten en nuestro país.

No es a través de suprimir requisitos y exámenes que se pueda lograr una mayor igualdad entre los mexicanos, dado que no podemos permitir que nuestros profesionistas sean cualitativamente inferiores a los del resto del mundo.

He llegado, de hecho, a la conclusión de que una educación verdaderamente popular es selectiva y rigurosa. Me explicaré: sabemos que los desniveles socioeconómicos entre los sujetos hacen que quienes proceden de los estratos más bajos de la población compitan desventajosamente, en el sentido escolar, con aquellos cuyo nivel socioeconómico y, por ende, cultural es más elevado.

A diferencia de los desposeídos, quienes dimanan de estratos sociales que solemos llamar altos poseen un vocabulario más amplio -lo que es esencial para la comprensión tanto de los libros como de los maestros-, suelen vivir entre libros, poseen experiencias más enriquecedoras (producto, en mucho, de los viajes), cursan idiomas, poseen televisores, juegos electrónicos y, más recientemente, computadoras.

Para un joven, en cambio, que proceda de una familia proletaria depende, para su desarrollo, de la escuela. Su única posibilidad de competir con los otros se basa en que su educación formal -escolar- no haya sido laxa, dado que sus posibilidades de suplir carencias son prácticamente nulas.

Un sistema educativo verdaderamente popular ha de ser riguroso. La educación sin selección y sin exámenes es una educación antipopular.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS

David René Thierry G.
Filósofo, Economista y Pedagogo
dthierry@paedagogium.com

INTRODUCCIÓN

El momento finisecular y de transición milenaria resultó verdaderamente propicio para reflexionar sobre la educación y su papel en el desarrollo económico, político y social de la nación y de sus habitantes. Cabe destacar, desde ahora, que en la segunda mitad del siglo pasado se registraron esfuerzos importantes para mejorar la forma en que la escuela, el dispositivo clave del sistema educativo, realiza su tarea formadora.

Se transitó de la didáctica tradicional a la didáctica crítica, con un desafortunado paso por la llamada "tecnología educativa". El resultado más importante de los cambios operados fue que la educación comenzó a concebirse más como un proceso centrado en el aprendizaje de la persona que como producto de la transmisión del conocimiento.

Las perspectivas para el siglo XXI incluyen, además del uso intensivo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, la necesidad de recuperar el carácter social de la educación; es decir, el principio de que se aprende con los demás, de los demás y para los demás. Lo que Carlos Zarzar Charur denomina la *didáctica grupal*. Esto implica recuperar, en la formación profesional, el desarrollo de una conciencia social y del compromiso social del profesionista, que se han perdido en las últimas décadas. A la vez, revalorar el significado del servicio social como condición para obtener el título y la cédula para ejercer una profesión.

Otro de los cambios más importantes de esta etapa es la recreación, en las últimas décadas, del enfoque por competencias. Este modelo educativo y de capacitación que ha venido acompañando, desde sus orígenes, a la civilización occidental, tuvo su momento más brillante en los talleres de la Edad Media. En aquella época ya representaba una alternativa de formación para los jóvenes, la mayoría, que no tenían acceso a la universidad surgida en los siglos XII - XIII.

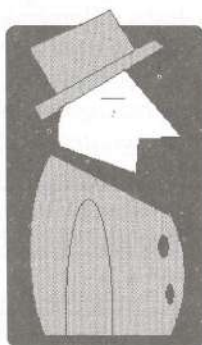
Desde su refundación, en la transición entre los siglos XVIII XIX, ha persistido la necesidad de reflexionar sobre la universidad y ahora, en los albores del presente siglo, la pregunta por resolver es en qué medida la educación superior, como industria del conocimiento (productora y reproductora del conocimiento), responde a las necesidades de la sociedad y de la economía. Sobre todo si, como lo muestran las estadísticas, se produjeron más libros científicos en el siglo pasado que en los trescientos años anteriores, lo que nos lleva a pensar que el siglo XX representa la era de la ciencia y la tecnología.

Si la tarea esencial de una universidad es la de *crear, transmitir, registrar y compartir* el conocimiento, lo que implica tanto propiciar su construcción como su socialización, entonces ¿cuál es el reto por enfrentar en adelante?

En este contexto, aparecen diversos temas para un debate: la relación entre educación superior, economía y sociedad; la calidad, cobertura y equidad de la educación superior, su pertinencia y actualización curricular; el desarrollo de competencias para la vida y para el trabajo, entre otros.¹

Por ello, en los últimos años, la educación y la capacitación basadas en competencias (CBET, por sus siglas en inglés)² cobraron un auge inusitado en todo el mundo, particularmente en los países que ofrecen a los jóvenes (portadores de futuro) una formación profesional pertinente, eficaz y eficiente, con el fin de responder a los cambios en la organización del trabajo provocados por la internacionalización de la economía (*globalization, mondialisation*), la formación de bloques económicos y la concertación de acuerdos de libre comercio, así como por el avance tecnológico del siglo pasado, aunados al desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

Para abordar el tema, en esta ocasión, trataré primero el *trasfondo histórico* y la *tradición teórica* de la formación por



¹ Sobre este tema, les recomiendo el libro de Ronald Barnett (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa, España.

² *Competency-Based Education and Training* (CBET). A partir de este momento se hará referencia a esta modalidad, de manera indistinta, como **educación y capacitación basadas en competencias** y como **formación profesional por competencias**. La formación, en un sentido amplio, es el aprendizaje a lo largo de la vida de una persona y se divide en dos etapas: la formación inicial, que constituye la educación formal recibida antes de insertarse en el mercado de trabajo (escolaridad); y la formación permanente, que incluye tanto el avance en la educación formal como la capacitación.

Esta última puede comprender una de estas tres cosas, o bien las tres: a) el aprendizaje en el trabajo debido a la experiencia; b) la capacitación en el trabajobajo la supervisión de un capataz o de un trabajador con antigüedad; y c) la capacitación para el trabajo dentro de programas específicos.

del enfoque por competencias; y, por último, hablaré de la formación profesional por competencias, donde se pondrá el énfasis en la formación de profesionales de la educación (tanto en Pedagogía como en las Ciencias de la Educación).

TRASFONDO HISTÓRICO

Si bien el modelo por competencias se utiliza más en la formación profesional, es decir, en la preparación para el trabajo que se imparte en la educación media superior y superior, en el caso de Canadá, la Provincia de Québec trabajó más en el sistema de formación profesional por competencias, además de impulsar una reforma a partir de la educación basada en competencias en todos los niveles del sistema formal, desde el preescolar hasta la licenciatura.

Como lo señala acertadamente Blank (1982):³

Hasta cierto punto, el movimiento basado en competencias es una forma de volver al mismo enfoque personalizado e individualizado para transmitir habilidades de un maestro a un principiante. A través de los últimos siglos, hemos utilizado el mismo enfoque para enseñar -el maestro muestra personalmente a los aprendices cómo desarrollar habilidades...⁴

La educación basada en competencias surgió en ambos lados de la frontera entre los Estados Unidos de América y Canadá, durante la década de los 70's, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países. Para resolver este conflicto, se buscó identificar las capacidades que se necesitan desarrollar para ser un "buen profesor" de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria). Al mismo tiempo, el mundo enfrentó, en esa década, un incremento considerable en la demanda de educación media superior, ocasionado por la dinámica de la población (la mayoría de los demandantes tenía entre 15 y 25 años de edad).

Uno de los rasgos de la crisis era que los adolescentes terminaban la educación obligatoria (secundaria o bachillerato, según el país) sin contar con una calificación para el trabajo, toda vez que ni siquiera habían logrado desarrollar la habilidad esencial de aprender a aprender, sin dejar de reconocer que no todos tenían acceso a la educación superior.

Por ello, en forma paralela al desarrollo de las competencias para enseñar, durante los años 80's se diseñó una manera innovadora de preparar a los jóvenes para el trabajo que garantizaba la calidad de la formación. Los países industrializados invirtieron grandes sumas de dinero en este proyecto, con la participación decidida del gobierno y de la industria (y, en el caso de Australia, de los sindicatos), en parte para responder a la necesidad de reconvertir su economía (del sector industrial al de servicios), lo que dio como resultado el

modelo de capacitación basada en competencias. Los pioneros fueron Alemania, Australia, Canadá, los Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra, Italia, Nueva Zelanda y Japón.

Al inicio de la década de los 80, Québec llevó a cabo una profunda reforma de la formación profesional, cuyas bases principales serían las siguientes: mejorar el acceso a los servicios de formación profesional y técnica; armonizar los programas de formación de los diferentes organismos o instituciones independientemente del ministerio responsable; acentuar la colaboración y los vínculos formales con los actores socioeconómicos tanto en el ámbito local, como regional y central.

El objetivo principal de esta reforma era conformar una mano de obra altamente calificada, así como revalorizar la formación profesional y acabar con la deserción que afectaba a ese sector educativo.⁵

Estas naciones habían avanzado de manera considerable en el desarrollo de un sistema de formación profesional por competencias que, en la mayoría de los casos, es independiente del sistema educativo formal y que se extendió a todo el mundo (principalmente a los países en vías de desarrollo), con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo.

La integración de la Unión Europea (UE) trajo consigo el rasgo distintivo de la formación profesional, que la caracteriza en estos primeros años del siglo XXI: competencias polivalentes, transferibles, certificadas y, en consecuencia, reconocidas entre los países integrantes de la UE. Por ejemplo, en España el enfoque por competencias ha tenido un gran impulso, como parte de su reforma educativa. Así mismo, la formación de bloques económicos y los acuerdos de libre comercio signados han sido un fuerte detonador de este enfoque.

En la primera mitad de la década de los años 1990, en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) se establecieron los primeros contactos con los modelos y las metodologías de la educación y capacitación basadas en competencias de Canadá, los Estados Unidos de América, Francia e Inglaterra y, posteriormente, de Australia.

TRADICIÓN TEÓRICA

Tanto la psicología como la pedagogía juegan un papel fundamental en el diseño, la implantación, el desarrollo y la consolidación de la educación y la capacitación basadas en competencias. Como lo destaca Hernández Rojas (2000),⁶ en la psicología de la educación coexisten diversos paradigmas: conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural (además del constructivismo como paradigma emergente) lo que resulta ser una ventaja en el análisis del proceso de formación profesional.

³ Para conocer el estado del arte en la CBET, se recomienda la lectura del artículo de Sandra Kerka. *Competency-Based Education and Training. Myths and Realities*. [En línea: <http://ericacve.org/docs/cbetmr.htm>].

⁴ William E. Blank (1982). *Handbook for Developing Competency-Based Training Programs*. USA, Prentice Hall. p. 8.

⁵ Nicole Kobinger. "El sistema de formación profesional y técnica por competencias desarrollado en Québec", en Antonio Argüelles [comp.] (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México, Limusa, SEP, CONOCER, CONALEP. p. 247.

⁶ Gerardo Hernández Rojas (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós.

Lo anterior nos remite, por un lado, a estudiar a fondo cada una de las propuestas y sus aplicaciones e implicaciones educativas (sistema formal y sistema por competencias) y, por el otro, a valorar en su justa dimensión sus alcances y limitaciones en el contexto de la formación por competencias.

Como sucede con el concepto de *aprendizaje significativo*, (cambio de conducta, aplicación, asociación, utilidad, cambio de significado en la experiencia) la noción de *competencia* tiene múltiples acepciones (la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto), pero todas presentan cuatro características en común, con lo que se posibilita una sustentación en cualquier combinación de los paradigmas mencionados.

La competencia: *toma en cuenta el contexto* (situaciones laborales reales); es el *resultado de un proceso de integración* (se confronta con los estándares); está *asociada a criterios de ejecución o desempeño* (niveles de dominio); e *implica responsabilidad* (del estudiante por su aprendizaje).

Por su naturaleza y por la forma en que se adquieren o desarrollan, las competencias se clasifican en académicas, laborales y profesionales. Cada una contiene capacidades agrupadas en tres niveles: esencial, genérico y específico. Hay una relación de interdependencia entre ellas (o como lo plantea Bertrand Schwartz, las competencias emergen⁷); es decir, la formación de una competencia académica esencial sustenta la formación de una competencia laboral genérica (por ejemplo, *leer... manuales de instrucciones*).

LA CBET LLEGA A MÉXICO

Como se mencionó antes, ha pasado ya una década desde que el CONALEP trajo a México la educación y la capacitación basada en competencias. Entre 1992 y 1994 se concertaron los contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, se adquirieron recursos didácticos diseñados por competencias, elaborados en Canadá, Inglaterra y los Estados Unidos de América, se participó en congresos internacionales en Europa y Norteamérica (EUA y Canadá), se visitaron instituciones de Canadá, España, Estados Unidos e Inglaterra y se envió personal académico a capacitarse a esos países. Asimismo, como parte de los programas de cooperación bilateral, se dio asesoría a Belice.

Los vientos de cambio ocurridos en ese período favorecieron la implantación en México de la formación profesional por competencias. En 1994 se elaboró el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y se iniciaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial a través del crédito que se otorgaba a nuestro país. Un año después, una vez autorizado el préstamo, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical).

El PMETYC está integrado por cuatro componentes:

- A) los sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral (CONOCER);
- B) la transformación de la oferta de formación (SEP);
- C) los estímulos a la demanda de capacitación y certificación de competencia laboral (STPS);
- D) información, evaluación y estudios (CONOCER, SEP Y STPS).

Como su nombre lo indica, el PMETYC se orientó hacia la formación profesional a cargo de las instituciones del Subsistema de Educación Tecnológica, que se beneficiaron como ejecutoras del proyecto. Uno de los aspectos clave del proyecto era garantizar la participación de las instituciones educativas como responsables de formar la *competencia* (capacidad humana) y de los sectores productivos como responsables de establecer la *norma* (estándar), de ahí que la *competencia laboral* se defina de la siguiente manera:

“Es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación que permitan a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo con las normas que aseguran un desempeño eficiente y de calidad, tal y como lo demanda el mundo laboral.”⁸

Los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral, a cargo del CONOCER, fueron diseñados a partir del modelo del Reino Unido de la Gran Bretaña (Inglaterra, Escocia y Gales); están conformados por cinco niveles de calificación y operan a través de comités de normalización y organismos certificadores que trabajan de manera independiente. El aseguramiento de la calidad está garantizado porque la formación, la evaluación y la certificación la realizan personas diferentes.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS

En pleno siglo XXI, tercer milenio, el éxito de cualquier organización radica en la certificación. Hoy en día se cuenta con organismos, criterios, instrumentos y expertos que certifican procesos de producción de bienes o generación de servicios -productos o servicios-, sistemas de gestión y de aseguramiento de la calidad, y personas. La respuesta ante este embate es la formación profesional basada en competencias.

La formación profesional basada en competencias, como una línea de evolución del enfoque por objetivos (por problemas, por casos, etc.), consiste en establecer los resultados de aprendizaje deseados, a los que, por lo general, se hace referencia como competencias que representan las intenciones pedagógicas de un programa y los desempeños esperados (situación deseada) y especificados previamente a la instrucción.

Además, cada competencia se asocia a un sistema de enseñanza que incorpora el módulo como un componente esencial, entendido como una unidad de competencia con

⁷ Bertrand Schwartz (1996). *Modernizar sin excluir*. SEP, SEIT, DGETI, México.

⁸ CONOCER (2003) [en línea: <http://www.conocer.org.mx>].

estrategias que comprenden la situación inicial (mediante la evaluación de aprendizajes previos) y acompañan al aprendiz a lo largo de toda la formación.

De lo que se trata, con esta propuesta, es de cuestionar a fondo los objetivos hacia donde apunta la educación superior para el siglo XXI, a saber: la formación de ciudadanos informados, preparados para ganarse la vida, conscientes de la importancia de su contribución en el desarrollo económico y social local, nacional, regional y mundial (*planetario* diría Edgar Morin).

La UNESCO ha propuesto los pilares de la educación para este siglo en el *Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*; a los que resulta insoslayable incorporar, como lo he señalado en múltiples ocasiones, *aprender a emprender* para lograr, de acuerdo con cada tipo de educación, *aprender a indagar, aprender a aprender, aprender a estudiar y aprender a investigar*; y en términos de una visión prospectiva de la educación, hay que aplicar *Los siete saberes para la educación del futuro* que propone Edgar Morin.

En la era del acceso a la información, de la sociedad y la economía del conocimiento, corresponde a las universidades, como responsables de la formación profesional, promover la adquisición y el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales que un individuo debe dominar como resultado de su transición por ambientes de aprendizaje (o aulas inteligentes), de su participación en comunidades de indagación y de realizar actividades en el lugar de trabajo.

Las competencias académicas esenciales promueven el desarrollo de las capacidades humanas de: *resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas* y, aunque suene reiterativo, *aprender a aprender*.

La interdependencia en este enfoque de formación propiciará el desarrollo profesional a través de las competencias: *conceptual* (entender los fundamentos teóricos de la profesión); *técnica* (habilidad para desempeñar las tareas requeridas del profesional); *de contexto* (entender el contexto social <<ambiente>> en el cual se practica la profesión); *de comunicación interpersonal* (habilidad para utilizar la comunicación oral y escrita en forma eficaz); *de integración* (habilidad para combinar las destrezas teóricas y técnicas en la práctica profesional real); y *de adaptación* (habilidad para anticipar y adaptarse a los cambios <<por ejemplo tecnológicos>> importantes para la profesión).⁹

⁹ Joan S. Stark, Malcom A. Lowther y Bonnie M. K. Hagerty (1986). *Responsive Professional Education Balancing Outcomes and Opportunities*. ASHE - ERIC Higher Education Report No. 3 USA., Association for the Study of Higher Education.

¿QUIÉN EVALÚA Y CERTIFICA LAS COMPETENCIAS?

Las competencias académicas y profesionales son evaluadas por las instituciones de educación superior (IES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el mercado de trabajo y la sociedad. El CENEVAL elabora dos instrumentos para tal efecto: el Examen Nacional de Ingreso (EXANI) y el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL).

Una manera de conocer (medir) la formación profesional en el campo de la educación es el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía - Ciencias de la Educación,¹⁰ elaborado a partir de la organización de las capacidades en grupos de competencias genéricas y subcompetencias específicas. Las competencias genéricas del profesional de la educación son: conceptual, metodológica-operativa, integrativa y ética.

La competencia *conceptual* está integrada por las subcompetencias en el conocimiento: filosófico de la educación; social de la educación; psicológico; del campo de la pedagogía y ciencias de la educación; de la historia de la educación y la pedagogía; metodológico de la investigación pedagógica y educativa; didáctico y curricular; de las políticas de la administración y la planeación educativa; y conocimiento de la evaluación educativa.

La competencia *metodológica-operativa* comprende subcompetencias relativas a la utilización de: procedimientos e instrumentos de investigación; métodos didácticos y curriculares; procedimientos de métodos y técnicas de la administración escolar; métodos de orientación educativa; métodos, procedimientos y técnicas de la comunicación educativa; métodos, procedimientos y técnicas de evaluación del aprendizaje; así como el manejo de administración y planeación educativa.

La competencia *integrativa* cubre las subcompetencias de integración: teórico metodológica; interdisciplinaria; y contextual. Por último, la competencia *ética* está constituida por las subcompetencias en: valores profesionales; y de aceptación de la diversidad.

La certificación de competencias: *académicas* es responsabilidad de las IES; *laborales* de organismos certificadores; y *profesionales* de los colegios de profesionales.

Espero que este breve recorrido haya sido de utilidad y despierte en el lector el interés por profundizar en este modelo educativo alternativo, con el fin de que se convierta en un(a) maestro(a) competente, -como dicen los estudiantes- que "la hace".

¹⁰ CENEVAL (2002). *Guía para el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía - Ciencias de la Educación*. México, CENEVAL.

PEDAGOGÍA EMPRESARIAL. UN CAMPO MÁS DE ACTUACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA

Mónica Meza Mejía

Dra. en Pedagogía y profesora de la Facultad de Pedagogía
de la Universidad Panamericana

mmeza@mx.up.mx

El mundo del trabajo en la empresa constituye un aspecto más del proceso formativo de la persona y por ende, la empresa es un campo más de actuación para los profesionales de la Pedagogía. Frente al tradicional enfoque de las reflexiones y acciones educativas en el ámbito escolar, se presentan otros que buscan dar respuesta a la problemática de la formación en el contexto no escolarizado. Tal es el caso de la Pedagogía empresarial.

Las acciones dirigidas a capacitar para el trabajo en la empresa son desde principios del siglo XX una especialización de la Pedagogía. En este sentido, se sabe que es en Alemania donde se acuña en 1932 el concepto de <<Pedagogía empresarial>>, para designar aquella rama de la disciplina pedagógica que busca contribuir desde la reflexión y la práctica educativa a los fines de la empresa industrial.¹

En aquel entonces la conjunción de factores socioeconómicos ha producido una institución específica de la sociedad industrial, la empresa industrial, cuyo prototipo viene representado en la unidad productiva de la fábrica. "Es allí donde se materializa la racionalidad capitalista que se expresa en una medición contable del rendimiento económico, que se traduce, esquemáticamente hablando, en la búsqueda de reducción de costos y en el incremento de la productividad del trabajo".²

En la empresa industrial, los fines están orientados a conseguir el máximo de productividad, pues desde que el capital se convierte en capital productivo al penetrar en la esfera de la producción, uno de los objetivos fundamentales de este tipo de empresa es el de controlar los procesos a fin de hacerlos tan eficientes como sea posible. Es en palabras de Peter Drucker el paso de la Revolución Industrial a la "revolución de la productividad".³

La racionalidad capitalista entonces, se expresa en la economía del trabajo y ésta, a su vez, se convierte en el principal motor que impulsa la generación de formas renovadas de organizar la empresa. "En particular, nos referimos al agrupamiento de grandes masas de obreros en un mismo lugar, con el propósito de que realizasen sus tareas bajo supervisión y disciplina; en pocas palabras, estamos hablando de lo que se ha venido en llamar el sistema industrial."⁴

El paradigma productivo y de relaciones industriales del sistema industrial en los inicios del siglo XX, es aquél que considera que puede estudiarse el trabajo de manera científica. Este sistema, pretende aplicar el método científico al estudio de todos los fenómenos industriales para establecer un cierto número de reglas y es un referente obligado para entender las transformaciones mundiales de los procesos de trabajo en el siglo XX.

Aunque la Organización Científica del Trabajo no se ocupa directamente de aspectos educativos, sabemos que las transformaciones que este sistema provoca en los procesos productivos para conseguir el máximo rendimiento, proponen utilizar la energía y producción humanas de forma adecuada para lograr la máxima eficiencia. Por tanto, el modelo de capacitación para el trabajo que desarrolla la Pedagogía empresarial en sus inicios, busca resolver la problemática de la empresa industrial, orientándose hacia la productividad.

Para explicar la aseveración del párrafo anterior, debemos tener presente siempre, que el enfoque científico de la organización, se basa en la premisa de que el obrero "es un herramienta de trabajo"⁵ y considera que para lograr el máximo rendimiento productivo, se deben descomponer las operaciones complejas en sus componentes simples ya que el trabajador indudablemente realiza una serie de movimientos diferentes. De este modo, tanto la división de tareas como la especialización, son la única y mejor manera de obtener la producción y productividad máximas.

El progreso de la racionalidad científica y técnica, afirma Grimaldi,⁶ suscita el maquinismo de la manufacturas y de las industrias, la racionalización del trabajo, al mismo tiempo, segmenta el proceso de producción, divide las tareas y asigna a cada obrero una operación extremadamente limitada y especializada. Esto también, encierra problemas en la preparación para desempeñar su trabajo.

Antaño el factor «desempeño» en el trabajo se plantea de una manera intuitiva o hasta, si se quiere, de «sentido común» y sobre eso, se estructura el aprendizaje del oficio, como lo hace el sistema gremial.⁷ El objetivo de dicho sistema formativo, aunque se ocupa de lo técnico del trabajo, no olvida la formación de la personalidad del aprendiz, porque en la etapa preindustrial, la visión del ser humano es una y en esa unidad, se corresponde todo su quehacer. Pero con la

1 Cfr. FERMOSO, P. *Pedagogía social. Fundamentación científica*, p. 309.

2 NAVARRO, M. *Industrialización y sociedad*, p. 11.

3 DRUCKER, P. *Escritos fundamentales. El individuo*, p. 27.

4 LANDES, D. *Progreso tecnológico y Revolución Industrial*, p. 131.

5 DRUCKER, P. *La nueva sociedad. Anatomía del orden industrial*, p. 246.

6 Cfr. GRIMALDI, N. *El trabajo. Comunicación y excomunicación*, p. 55.

7 Cfr. MEZA, M. *La dimensión social y formativa de las artes y oficios*, pp. 171, 178 y

tendencia de la época a fundamentar toda relación de la persona con el mundo a partir de la razón y la mira de la empresa puesta en la eficiencia, la industria comienza a experimentar, auxiliándose de profesionales de las ciencias del hombre, con una modalidad de capacitación para el trabajo, dirigida a lograr una mayor rendimiento individual.

Para aclarar el propósito de la actividad orientada a capacitar para la búsqueda del mayor rendimiento individual, partamos primero del modelo antropológico de donde se sustenta, pues en todo proceso de enseñanza-aprendizaje subyace una concepción antropológica, aunque ésta no siempre se formule de manera explícita ni el que enseña sea, de manera habitual, plenamente consciente de los presupuestos antropológicos que impregnan o dirigen su actividad.⁸ El modelo de hombre que subyace en el paradigma industrial es el que ha usado tradicionalmente la economía: el del «hombre económico».⁹

El concepto de *homo economicus* concibe que el individuo trabaja no porque le guste o porque el trabajo sea un medio de mejora personal, sino como un medio para ganarse la vida a través del salario que recibe. Por consiguiente, es de esperar que, «seleccionando científicamente el trabajador, enseñando y aprendiendo el mejor método de trabajo y condicionada su remuneración a la productividad, el trabajador producirá el máximo de su capacidad».¹⁰ Porque el hombre económico, es una criatura racional que usa su razón ante todo para calcular con exactitud cuánta satisfacción -dinero- puede obtener con un mínimo de esfuerzo, o en último caso, qué grado de incomodidad -miedo a la pobreza- puede evitar.¹¹

Los modelos de organización mecanicistas, que explican la empresa desde su estructura formal, como lo hace la Organización Científica del Trabajo, parten del supuesto de que la acción humana ha de explicarse en función de las distintas circunstancias externas en que la persona actúa. En este modelo, las personas se conciben como «elementos de la organización» a los que hay que coordinar sus acciones u operaciones físicas para maximizar la eficacia de la empresa. En consecuencia, el trabajador, visto desde esta perspectiva, la única fuente de -estímulos de motivación- que reconoce es la externa; es decir, la originada por los «motivos externos»; también denominados «incentivos».¹² Así es como la empresa industrial se centra sólo en asegurar la satisfacción de necesidades materiales de sus empleados.

No es de extrañar, entonces, que el sistema de salarios, de los que se vale la Organización Científica del Trabajo, sea un factor crítico en la empresa industrial de la primera mitad del siglo XX para motivar al obrero a actuar, que se asigne cada operación elemental a un obrero separado, como se hace

en la producción en serie de los trabajos manufactureros y administrativos, que se conciba al empleado como un módulo funcional en el que «no somos» sino que «hacemos de»¹³ y que se valgan de una cierta actividad para preparar al trabajador a hacerlo eficiente y conducirlo al máximo rendimiento individual. La producción en masa, propia del sistema industrial, por consiguiente, da un significado totalmente nuevo a la colocación del empleado ante su trabajo, y al modo como se le capacita para desenvolverse en él.

Por extensión, la palabra «significado» se refiere al sentido o intencionalidad que pueden tener los actos humanos. En el acto se puede distinguir el motivo de quien lo realiza y el resultado de tal actividad. En la Organización Científica del Trabajo, el motivo que se da a la acción humana es el extrínseco y el resultado, la productividad y desde esta atalaya, se conforma la educación orientada a la productividad o *training*.¹⁴

Se denomina «*training*» -«entrenamiento»- a las acciones de capacitación empresarial.¹⁵ O, como lo define Henry Mintzberg al «proceso mediante el cual se enseñan las habilidades y los conocimientos relacionados con el puesto».¹⁶

En la perspectiva racional de la organización, las acciones de capacitación empresarial se centran en habilitar al trabajador para producir más y mejor, porque los miembros de la empresa son vistos sólo como mente y mano de obra contratada, que sirve para incrementar el valor de la inversión.¹⁷ En consecuencia, la modalidad para capacitar a los trabajadores que sigue la empresa industrial está encaminada hacia la especialización del empleado, mediante la simplificación de tareas que requieren poca experiencia del trabajador y escaso conocimiento previo. El *training*, por lo mismo, se concentra en el desempeño efectivo del trabajo, en donde lo importante es la dimensión humana del hacer y producir.

En consecuencia, al aplicar a la empresa el modelo de la racionalidad tecnológica, la preparación para la actividad laboral atiende a la persona sólo en tanto su función perfeccionadora en cuanto trabajador, y se olvida de su función perfeccionadora en cuanto ser humano, formando así buenos profesionales, pero no necesariamente buenas personas. De esta manera, se llega por la vía de la actividad educativa a la instrumentalización de la persona, a una reducción de la acción del educando en tareas productivas, como fin de la capacitación en la empresa.

En ese radio de acción educativa como fin, la posibilidad humana del logro personal se limita al tener, lo que es propio del «hombre económico», pues como afirma Leonardo Polo:

13 LLANO, C. *Sistemas versus personas*, p. 50.

14 «*Training*» es la palabra tradicional que se utiliza para designar aquellas actividades educativas que se dan fuera del sistema formal de educación y que tienen como finalidad, proporcionar a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, los conocimientos y las destrezas necesarios para realizar eficientemente un puesto de trabajo. Desde luego la terminología varía entre países. En el caso de México, se le refiere en la Ley Federal del Trabajo como «Capacitación y Adiestramiento».

15 Cfr. MARTÍNEZ, B. *Los valores como marco de referencia de la educación empresarial*, p. 196.

16 MINTZBERG, H. *La estructuración de las organizaciones*, p. 126.

17 Cfr. COLUNGA, C. *Modelos administrativos. Ventajas y limitaciones de las técnicas y los sistemas administrativos más importantes del mundo*, p. 30.

8 Cfr. GARCÍA, M. *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*, p. 12.

9 Cfr. PÉREZ, J. *Fundamentos de la dirección de empresas*, p. 24.

10 FERNÁNDEZ-RÍOS, M. y SÁNCHEZ, J. *Eficacia organizacional. Concepto, desarrollo y evaluación*, p. 103.

11 Cfr. BROWN, J. *La psicología social en la industria*, p. 18.

12 Cfr. PÉREZ, J., o. c., pp. 76-80.

El centro de gravedad lo ocupa una verdad parcial que se impone sin crecer en la adquisición de hábitos que actualicen las potencias humanas.¹⁸

Pero, como bien apuntan Altarejos y Naval, "el puerto de arribo del viaje existencial supone una modificación sustancial de la actuación humana,"¹⁹ que no puede consistir en un hacer, en una actividad productiva, pues ésta tiene un fin terminal y por tanto parcial. Si pensamos que el fin final de la educación, reside en la formación integral del educando,²⁰ hemos de replantear desde los fines mismos de la empresa, los presupuestos sobre los que se edifica el concepto acuñado como Pedagogía empresarial, en los años treinta, según nos refiere su propia razón de ser.

En términos generales, entendemos por empresa una tarea común, equilibradamente organizada para alcanzar un fin determinado.²¹ Y es justo por esto último que la empresa puede definirse más que cualquier otra entidad, pues, en efecto, señala Tomás Melendo,²² casi desde su origen, la empresa ha sido descrita sustancialmente por su finalidad económica, entendiendo este vocablo en el sentido esencial de creación y distribución de recursos intrínsecamente escasos, o en el significado más restringido de actividad estrictamente monetaria.

Y así la empresa se define en función de la producción de bienes y servicios o, de forma más estrecha y empobrecida, atendiendo a la generación de beneficios.

Sin embargo, siguiendo al mismo autor, aunque los objetivos económicos definen la empresa, no lo hacen en exclusividad. En cuanto comunidad de personas humanas en contacto y al servicio de otras personas, las organizaciones empresariales gozan de otros fines más radicales, comunes a toda organización humana, que han de alcanzar precisamente a través de la gestión y en el modo propio que determinan sus objetivos y naturaleza económicos. Estos objetivos básicos que en rigor pueden hacer las veces de fin último de toda sociedad humana, se resumen en una sola fórmula: "el fin de la empresa consiste en promover la mejora humana de cuantos con ella se relacionan y de la sociedad en su conjunto, mediante la gestión económica de los bienes y servicios que genera y distribuye, y de los que naturalmente se siguen unos beneficios con los que logra también subsistir como empresa."²³ Esta definición de empresa, para muchos poco convencional, atiende a miras más altas de las acostumbradas, articulando factores de tipo personal, que trascienden en mucho las dimensiones estrictamente económicas de la organización, "sin falsear la naturaleza de la empresa ni dejar a un lado lo que constituye su definición esencial."²⁴

Cabe afirmar pues, a la vista de tal definición, que el llamado a propiciar la realización personal y profesional de los miembros de una empresa, hace de dicha comunidad de

18 Cfr. POLO, L. *La persona humana y su crecimiento*, p. 135.

19 ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. *Filosofía de la educación*, p. 107.

20 Cfr. *Ibidem*, pp. 107-108.

21 Cfr. IVARS, A. *La empresa auténtica*, p. 19.

22 Cfr. MELENDO, T. *Las claves de la eficacia empresarial*, pp. 17-19.

23 *Ibidem*, p. 27.

24 *Ibidem*, p. 24.

Trabajo un ámbito de la Pedagogía, el de la Pedagogía empresarial, en la medida en que se ocupe de promover las capacidades humanas, integrando la orientación técnica y ética. Porque no ha de reducirse la acción educativa en la empresa "a una serie de procesos tecnificados, rigurosamente programados, limitados a preparar para actividades laborales, ni siquiera prelaborales, so pena de perder de vista lo más esencial de ella, su humanidad la riqueza de perspectivas, las dimensiones multimodales de la perfección que a la educación fundamentalmente conviene."²⁵ Necesitamos volver a la más radical concepción de la persona para proponer desde ahí, una acción educadora integral, unificadora de la actividad humana, que es el trabajo y que "reobra en el sujeto que la realiza".²⁶

Articular la actividad educativa en la empresa por tanto, a nuestro modo de ver, ha de orientarse a la persona en su totalidad y no sólo a un aspecto de ella. Y ha de atender a tres dimensiones: 1) aquella que proporciona al trabajador los conocimientos necesarios para desempeñar adecuadamente su tarea, 2) aquella que desarrolla en el trabajador habilidades y destrezas que le permiten hacer bien su tarea, 3) aquella que suscita actitudes positivas para el desarrollo profesional y personal del trabajador junto con los que le rodean y en un ámbito laboral concreto. En la medida en que se fomenten estas actitudes, el trabajador está abierto permanentemente a un proceso de mejora.

Es precisamente eso, lo que queda por hacer a la Pedagogía en el campo de la empresa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. *Filosofía de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2000.
- BROWN, J. *La psicología social en la industria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- COLUNGA, C. *Modelos administrativos. Ventajas y limitaciones de las técnicas y los sistemas administrativos más importantes del mundo*, México, Panorama, 1995.
- DRUCKER, P. *La nueva sociedad. Anatomía del orden industrial*, Buenos Aires, Sudamericana, 1954.
- DRUCKER, P. *Escritos fundamentales. El individuo*, [tomo 1]. Buenos Aires, Sudamericana, 2002.
- FERMOSO, P. *Pedagogía social. Fundamentación científica*, Barcelona, Herder, 1994.
- FERNÁNDEZ-RÍOS, M. y SÁNCHEZ, J. *Eficacia organizacional. Concepto, desarrollo y evaluación*, Madrid, Díaz de Santos, 1997.
- GARCÍA, M. *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*, Pamplona, Eunsa, 1996.
- GARCÍA, V. "El trabajo en la educación personalizada" en GARCÍA, V. [dir.]. *Tratado de educación personalizada* [volumen 30]. *La educación personalizada en el mundo del trabajo*, Madrid, Rialp, 1994, pp. 15-54.

²⁵ MEDINA RUBIO, R. *La interacción institucional entre la educación y el trabajo en la educación personalizada*, p. 96.

²⁶ GARCÍA HOZ, V. *El trabajo en la educación personalizada*, p. 28.

-GRIMALDI, N. *El trabajo. Comunicación y excomunicación*, Pamplona, Eunsa, 2000.

-IVARS, A. *La empresa auténtica*, Valencia, Escuela de Altos Ejecutivos de Valencia, 1979.

-LANDES, D. *Progreso tecnológico y Revolución Industrial*, Madrid, Tecnos, 1979.

-LLANO, C. *Sistemas versus personas*, México, McGraw Hill, 2000.

-MARTÍNEZ, B. "Los valores como marco de referencia de la educación empresarial" en GARCÍA, V. [dir.]. *Tratado de educación personalizada* [volumen 30]. *La educación personalizada en el mundo del trabajo*, Madrid, Rialp, 1994, pp. 167-221.

-MELENDO, T. *Las claves de la eficacia empresarial*, Madrid, Rialp, 1990.

-MEDINA, R. "La interacción institucional entre la educación y el trabajo en la educación personalizada" en GARCÍA, V. [dir.]. *Tratado de educación personalizada* [volumen 30]. *La educación personalizada en el mundo del trabajo*, Madrid, Rialp, 1994, pp. 78-97.

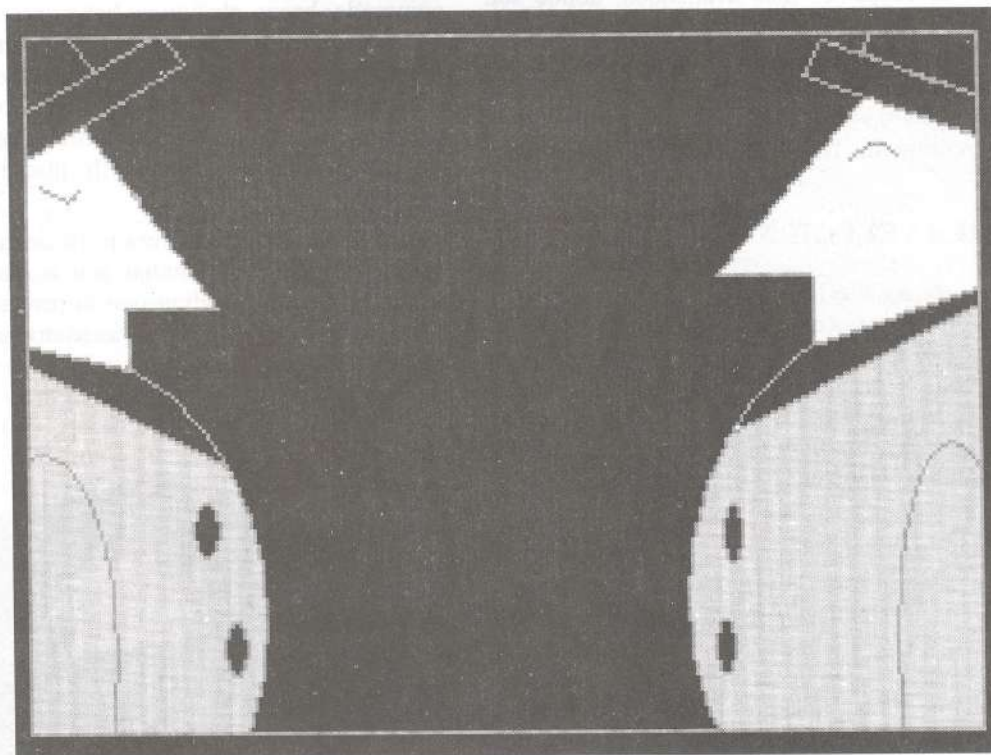
-MEZA, M. "La dimensión social y formativa de las artes y oficios" en Revista Panamericana de Pedagogía, no. 3, Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, 2002, pp. 161-188.

-MINTZBERG, H. *La estructuración de las organizaciones*, Barcelona, Ariel, 1995.

-NAVARRO, M. "Industrialización y sociedad" en GARMENDIA, J.; NAVARRO, M. y PARRA, F. [eds.]. *Sociología industrial y de la empresa*, Madrid, Aguilar, 1992, pp. 5-19.

-PÉREZ, J. *Fundamentos de la dirección de empresas*, Madrid, Rialp, 1993.

-POLO, L. *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1996.



LOS REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES DE INFORMACIÓN PROFESIOGRÁFICA EN MÉXICO (SEGUNDA PARTE)

Gregorio Sánchez Oropeza
Consultor. Secretaría de Educación Pública, SEP/Unidad
de Comunicación Social/Dirección de Difusión
gregorios@sep.gob.mx

Mientras no se cuente con un *equipo de expertos especializado*, conformado por psicólogos industriales, pedagogos, economistas, sociólogos y antropólogos que realicen las *investigaciones profesiográficas* que se han prefigurado en este escrito, utilizando técnicas psicométricas, métodos estadísticos, análisis social, económico e histórico, resultará inevitable la restricción al *método de casos*, frecuente usado en las investigaciones que han aparecido recientemente, y del que se han valido investigadores con resultados interesantes; pero todavía parciales, desarticulados y limitados.¹

Hasta muy recientemente, las *guías de carreras* venían siendo la única fuente de información profesiográfica, al alcance de los jóvenes de nuestro país. El atraso y pobreza de esta situación, cobra caracteres de penuria cuando la comparamos con la de países más avanzados, donde son editados desde años atrás, centenares de folletos y decenas de libros profesiográficos, tanto por un gran número de instituciones educativas como por institutos y empresas dedicadas con *exclusividad* a la investigación y difusión de los fascinantes y complejos temas de corte profesioográfico.²

¿QUÉ CARRERA ELEGIR?

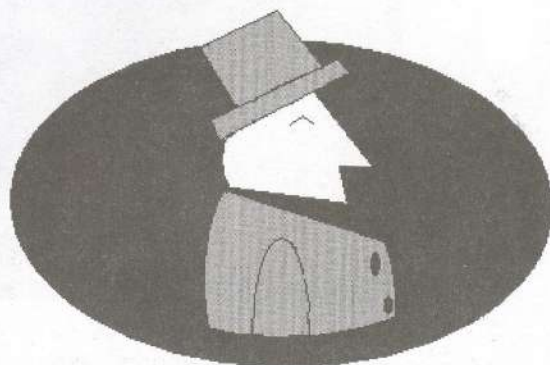
Esta cuestión se ubica entre las grandes decisiones que los jóvenes enfrentan, muchas veces de manera obligada y como nuevo punto de partida en su futuro. Sin embargo, lo que tuvo un principio afortunado en algunas experiencias ajenas, es diferente en cada individuo. Por lo que queda claro que nadie escapa a la exigencia de imaginar el mañana y desearlo; y tarde o temprano habrán de afrontarlo, hallando y, en el mejor de los casos, construyendo las referencias del horizonte profesional que se quiere construir.

Ciertamente, la reflexión acerca del futuro profesional deberá partir de ciertos valores, del movimiento y de los sentidos del cambio, de los anclajes de la nueva dinámica; y, fundamentalmente, de lo que es el ser humano. Actualmente, ya no es recomendable elegir una carrera sólo por actividad o función, sin tomar en cuenta los cambios del conocimiento básico, las habilidades desarrolladas, las capacidades de adaptación y aprendizaje, y los valores universales que permitan conservar la ruta de la elección profesional.

En la actualidad, son pocos los oficios profesionales que pueden aprenderse en las aulas y con mucha frecuencia aquello que finalmente se logra dominar queda atrás; debido al avance vertiginoso de la innovación y del cambio del medio en el que habrá de aplicarse. No debe asombrarnos que *la universidad tradicional* sea cada vez más incapaz de cerrar la brecha que existe entre quien se prepara y de quien se prepara para el nuevo futuro valiéndose solo.

La profesión, el saber práctico que se convierte en acción, no se forma por un conjunto de rutinas o procedimientos aprendidos. Se gesta en la persona amasando todo lo que ella es, quiere y hace en cada momento. Es, a final de cuentas, el despliegue de todas las capacidades humanas en el acto mismo. En el futuro, el desarrollo profesional exigirá acciones comprometidas alentadas desde el presente. Quien emprende hacia el futuro tiene que elegir y actuar en consecuencia. La capacidad de compromiso, la capacidad de mantener arraigada la voluntad por avanzar con dirección será el primer rasgo del profesional exitoso. De ello vendrá la experiencia, el dominio de la profesión, la perfección en el desempeño personal frente a lo nuevo y la *capacidad de aprender siempre*.

La elección de una carrera profesional no sólo implica lo que el individuo va a estudiar, sino lo que va a ser en su vida. Algunos autores, resaltan que la profesión es la tarjeta de entrada a la sociedad y se convierte en el identificador número uno de la persona.



¹ Derbez, Jorge, Las profesiones universitarias, México, UNAM

² *Ibidem*, p.9.

Esto que parecería un asunto salvable, resulta a la postre en un serio problema que, en algunos casos, llega a tomar tintes dramáticos ¿Qué habrá al final del camino? ¿Quién posee esa bola mágica que señale cuál carrera garantiza el éxito futuro? Son algunas preguntas comunes. En este sentido, estos planteamientos pretenden aportar elementos de ayuda para el estudiante a fin de conducirlo a una correcta elección o reflexión acerca de la carrera que está estudiando actualmente, puesto que muchos de ellos, a pesar de haber hecho ya la elección, no están conformes con ésta.

Sólo entonces la orientación vocacional se asume en un elemento de suma importancia para encarar esa decisión trascendental en la vida: la elección de la carrera profesional. Esta decisión va a afectar, en la mayoría de los casos, durante la vida productiva, el estilo de vida, las relaciones sociales y todo el mundo que existe alrededor del trabajo. De ahí que: Resulta paradójico que esta decisión tan importante la tenga que enfrentar el joven con tan pocos elementos de apoyo, en un momento de tránsito que desde el punto de vista psicológico, conlleva alteraciones importantes y complejas en el tránsito de la vida infantil a la vida adulta: procesos de identidad personal, relaciones con el sexo opuesto y desarrollo intelectual, entre otros.

Ciertamente, cada persona es responsable de forjar su propio destino y de encontrar la felicidad en su realización. No obstante, si partimos de esta noción y del supuesto de que necesitamos fincar la felicidad en nuestra plena realización, dando respuestas a inquietudes y motivaciones diversas, la orientación profesional resulta ser uno de los puntos más críticos y de mayor importancia para resolver una decisión trascendental como lo es la elección de carrera.

Contrario a lo que comúnmente se piensa, la elección de carrera es una tarea sumamente compleja, requiere del conocimiento de muchos factores que inciden en ella, unos de índole personal y otros que surgen del medio ambiente que rodea al joven. Al respecto, algunos indicios permiten suponer que en generaciones anteriores la elección resultaba más sencilla: la oferta profesional no era tan amplia como ahora y no se exigía un nivel de conocimientos superiores a la licenciatura (maestrías, doctorados o diplomados). En la actualidad, la especialización se hace cada vez más necesaria y la competencia laboral resulta más competitiva y exigente.

Por lo anterior, es preciso revisar la dirección y los contenidos de la orientación vocacional, es esencial que contribuya a satisfacer la necesidad de que los estudiantes de la educación media superior conozcan y optimicen sus recursos personales y caminen seguros hacia su realización profesional. Para que la orientación vocacional tenga éxito y provea de elementos suficientes a los jóvenes, se deben considerar dos tipos de información básica:

Los llamados microcomponentes o factores personales y los llamados macrocomponentes o factores externos o ambientales. Entre los primeros se encuentran los que el individuo posee, tales como intereses, aptitudes, rasgos de

personalidad, coeficiente intelectual, habilidades que faciliten o dificulten el rendimiento académico en una elección dada. Se sabe que en el primer grupo de ellos, la familia ejerce una fuerte influencia en la elección vocacional, el grupo de amigos también y los profesores con quienes el joven intercambia experiencias, puntos de vista y responden a sus expectativas. Por lo que se refiere al segundo grupo, se halla el mercado de trabajo, es decir, las carreras existentes en la localidad, las universidades o escuelas de enseñanza superior que las ofrecen, con sus diferentes planes de estudio, cuotas y bolsas de trabajo.

Ahora bien, la orientación profesional no sólo debe circunscribirse a dar esta información básica pues cabe la posibilidad de que se quede obstaculizada por un conjunto de conceptos sin relevancia para los estudiantes actuales y ajenos a las condiciones de una sociedad que cambia rápidamente. Primero hay que aprender a conocer y respetar los diferentes tipos de personas, de ahí que una de las habilidades que cada orientador y maestro debe poseer se encuentra en el campo de las relaciones interpersonales. En este punto se requerirán habilidades específicas para enseñar a los educadores a comunicarse abiertamente, a establecer buenas relaciones de trabajo y a encontrar formas de descubrir recursos y compartirlos con los estudiantes.

A las escuelas de bachillerato les hacen falta maestros y orientadores capaces de transmitir su experiencia vocacional. Por lo que, aunado a la anterior, deberán responder al reto de las nuevas expectativas.

MUJER

Me arranqué los ojos
Para ver tu mundo.

Me quité la piel
Para cargarte entre las brasas.

Te abracé para protegerte
De las espinas de tus rosas.

Me despojé de mi alma
Para ser tú.

Isbert García García
abraxas105@hotmail.com
Estudiante de 2º semestre de
Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras
UNAM

En el ámbito institucional se requiere de un Grupo de Profesionales *abogados y dispuestos* a desempeñar una labor amplia y decidida en favor de los jóvenes. En otras palabras, de llevarles la información especializada que desconocen; acercarlos a temas especializados que sólo los expertos en educación están en condiciones de interpretar; pero que los jóvenes de bachillerato, rara vez tienen acceso a ellos, no obstante que se cuentan con apoyos como el Internet y publicaciones tradicionales como son la "guías de carreras".

Reiterando, se necesitan maestros y orientadores que conozcan la gran variedad de ocupaciones existentes, que sean capaces de conocer la naturaleza del cambio en las carreras de cara a una sociedad cambiante. Es preciso que las escuelas acerquen a los estudiantes a la observación y comunicación con profesionales y técnicos en diversos tipos de situaciones laborales para que comprendan las características y estilos de vida que diferencian las distintas profesiones.

Al respecto, uno de los puntos de vista innovadores es eliminar los estereotipos relativos a carreras adecuadas a los diferentes sexos y a grupos específicos, es decir, carreras sólo para hombres o mujeres o para aquellos con capacidades específicas o sobresalientes. La función de orientación debe ampliarse en forma general en escuelas y universidades más allá de la oficina de asesoría especializada, y acercar toda la información que sea posible al ámbito escolar, recurriendo al apoyo y participación de los maestros en el aula y los padres en el hogar. Sin embargo, no hay que perder de vista que la toma de decisiones es atribución del propio individuo quien únicamente valorará las ayudas externas.

Las escuelas de bachillerato deben asumir la responsabilidad de planear nuevas experiencias en la comunidad y, al mismo tiempo, acercarse a la vida real para aprender la función concreta de las carreras y vinculando la enseñanza académica con la realidad social para que al joven le quede claro cuál sería su participación activa en el ámbito profesional.

Por otro lado, entre los aspectos relacionados con la orientación vocacional que las escuelas deben adoptar, está el de enseñar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de tomar decisiones, administrar el tiempo, identificar o clarificar sus valores éticos, expresar objetivos y recursos, y asignar prioridades. Estas enseñanzas pueden traerse a colación en distintas situaciones de clase y en diferentes materias. El objetivo, ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades básicas para la toma de decisiones acertadas.

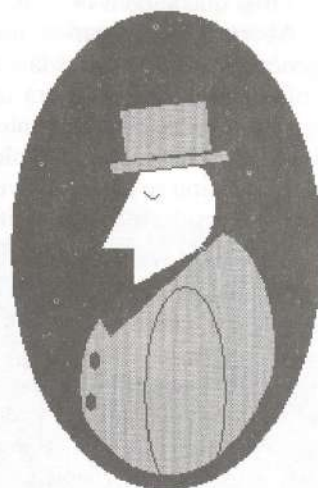
Cuando estas enseñanzas sean ampliamente impartidas, los jóvenes aprenderán a lidiar con un mundo y carreras cambiantes y formarán su estilo de vida en el aquí y el ahora.

Orientar vocacionalmente a nuestros estudiantes a través de la información sobre qué carreras existen en nuestra universidad, cuáles son las más necesarias o útiles para el país, cuáles son las mejor remuneradas, cuáles son las demandadas o, al revés, cuáles son las profesiones que no tienen petición social de primer orden; conformando el cuerpo de datos básicos indispensables para esta finalidad.

Sin embargo, también es importante señalar que la elección de carrera es un suceso que integra otros factores que van más allá de los mencionados. Se debe recordar que por ser un paso que sólo el estudiante -y sólo él- debe efectuar y decidir de modo responsable, adquiere por este sólo hecho una connotación ética que debe ser puesta de manifiesto, porque tarde o temprano los jóvenes de bachillerato van a enfrentar. Esta es la razón por la que sus vínculos éticos muchas veces pasan inadvertidos o se obvian sin más.

Ahora bien, con objeto de esclarecer las relaciones entre la ética, la moral y la orientación educativa es necesario partir de una idea proveniente del sentido común: elegir carrera no tiene que ver con un gusto superficial o complementario, sino con determinadas formas de vida. El estudiante, por ende, debe considerar que no da lo mismo vivir de un trabajo profesional que nos gusta y que es gratificante, que vivir de otro que sea lo contrario. La elección de carrera tiene consecuencias muy precisas y fáciles de observar.

Llevar a buen término esto que se ha denominado como el gran suceso, dependerá de la capacidad del joven bachiller para ser consciente de su relevancia, a partir de una pregunta elemental: ¿cuál es mi vocación? El sólo planteamiento de esta interrogante conlleva un verdadero logro, ya que es resultado de un proceso educativo mediante el cual, el alumno ha obtenido los elementos necesarios para preguntarse y decidir qué quiere ser y hacer socialmente.



Una vez que el individuo ha valorado la persecución de ciertos bienes morales, moldea su forma de vida, y, al mismo tiempo, se diferencia de otros individuos. El mundo del hombre no es un mundo híbrido, constituye una realidad que cualifica la forma en que transitamos nuestras vidas. De ahí que el sentido que se le otorgue a la existencia propia a través de la elección de carrera pueda proporcionar al joven felicidad o infelicidad. Resulta obvio que tal decisión tiene una repercusión social, económica, cultural y familiar.

En suma, la pregunta ¿cuál es mi vocación? es resultado del reconocimiento ético que se remonta a Heráclito cuando afirma que no se puede penetrar en el secreto de la naturaleza sin haber estudiado antes el secreto del hombre. En este sentido, el pensador Ernst Cassirer expresó alguna ocasión que cumplir con la exigencia de la autorreflexión es básico si queremos aprehender la realidad y entender su sentido. Asimismo, sostiene que "cabe resumir el pensamiento de Sócrates diciendo que define al hombre como aquel ser que, si se le hace una pregunta racional, puede dar una respuesta racional. Tanto su conocimiento como su moralidad están incluidos en este círculo.

Mediante esta facultad fundamental de dar una respuesta a sí mismo y a los demás, el hombre resulta ser responsable, un sujeto moral.

En efecto, la pregunta ¿cuál es mi vocación? es producto de una pregunta previa: ¿quién soy? El esfuerzo por responderla, así como el esfuerzo para construirla, implican una búsqueda personal, lo que requiere cierto grado de compromiso y de responsabilidad del individuo. Por tal motivo, la ética es pertinente para aclarar el significado de tal interrogante. La dimensión moral de nuestra vida le otorga el sustento a dicha pregunta. No obstante, la respuesta la siguen teniendo los estudiantes y no surgirá así sin más, de ningún curso de orientación vocacional o de ética, sino del ejercicio de la capacidad humana para comprometerse y para establecer vínculos bien reconocidos consigo mismos y con los demás. Por tanto, la información que reciban nuestros preparatorianos sobre las carreras profesionales que el mercado demanda, no debe apoyarse en un referente, en un solo dato, que si bien es necesario para una elección, no es suficiente para la conformación del criterio de un estudiante responsable.

De acuerdo con lo anterior, se deduce que es altamente arriesgado para el desarrollo económico, social, científico y tecnológico del país, que la evolución de la matrícula se deje libre a la presión de las fuerzas ciegas de un mercado inmediato, es decir, a los requerimientos de los demandantes por ingresar a ciertas instituciones y a determinadas carreras, y que éstas últimas den respuesta mecánica a tales requerimientos, que están muy lejos de las necesidades de profesionales para el desarrollo del país en el corto, mediano y largo plazo.³

El aumento de la matrícula de licenciatura en educación superior, es de gran importancia y prioridad para el país. Sin embargo, los resultados de dicho incremento serán efectivos si están complementados con medidas que permitan una mayor eficiencia y eficacia de la institución y de la carrera. En última instancia, el indicador más revelador del grado de desarrollo de un país es el número y calidad de sus profesionales, en relación con su población. La tasa de matrícula de educación superior con la población es un indicador indirecto, que denota sólo potencialidad. Esta potencialidad se torna en efectiva cuando egresan los estudiantes con una buena preparación.⁴

Es de señalar que muchas universidades públicas no han cumplido su misión de preparar profesionales y de efectuar investigaciones en áreas de conocimiento altamente prioritarias y de alcanzar niveles de excelencia, en lugar de esta trascendente tarea, han preparado profesionales preponderantemente en carreras tradicionales.⁵ Por lo que es importante alentar a todos los estudiantes que estén enfrentando ese grandioso momento para que el pavor y la náusea de la decisión no conviertan a ésta en una experiencia adjudicada a otro sujeto diferente de ellos mismos.

EL FUTURO INMEDIATO.

Ahora bien, de cara a la cada vez más amplia diversificación de profesiones, conviene tomar en consideración algunos aspectos de suma importancia que a lo largo de las últimas años, mantienen vigente su urgente implementación, mismos que se relacionan con las siguientes consideraciones:

- § La creación de un *Centro de Información, Investigación y Asesoría para Elección de Carreras*,⁶ con amplia cobertura nacional, que agilice y mantenga actualizada la información concerniente a las profesiones (profesiografía) que se imparten en México, haciendo posible que todas las IES cuenten con información homogenizada.
- § Convertir a la orientación como un *proceso permanente* que debe ayudar a la toma de decisiones responsables en el ámbito de las IES y no como una mera actividad ocasional o un servicio emergente de carácter remedial.
- § Convocar la participación en dicho proyecto a los padres de familia -al menos en el nivel medio superior-, de manera que se les permita saber cómo influyen en la elección profesional de sus hijos y cómo pueden ayudarlos a la toma de una mejor decisión.⁷
- § Por último, promover la actualización y unificación

⁴ *Ibidem*, p. 104.

⁵ *Ibidem*, p. 69.

⁶ Se propone la siguiente denominación: CIAEC

⁷ La primera regla que cualquier joven que ingresa a la educación superior debe aprender es que los padres o tutores tienen "prohibido" acompañarlos a la "escuela". El territorio de la nueva escuela no es más un territorio en el que los padres tengan "derecho de admisión". Son, para los miembros de la comunidad estudiantil y académica, auténticos *extranjeros*. Véase de Garay, Sánchez, *op. cit.*, p. 88.

³ Huascar Taborga Torrico, "Metas, Problemas y Opciones de la Matrícula de Educación Superior", ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, 1997, p. 69

de los puntos de vista y metodologías utilizados en la orientación profesional, a través de reuniones periódicas que posibiliten la comunicación e intercambio permanente de experiencias entre los orientadores de cara al fenómeno de las *nuevas profesiones*.

Lo anterior redundará en grandes beneficios sociales, no solo en el ámbito profesiográfico, como sería el encauzamiento ordenado de la oferta educativa en el nivel superior, evitando la proliferación o el déficit de profesionales. Al mismo tiempo, ya lo mencionábamos, también al abatimiento de la deserción escolar y los niveles de reprobación, en contraposición con los de aprovechamiento escolar, los cuales contribuirían a elevar el número de egresados, objetivo y propósito final del proceso educativo.

Por si fuera poco, el efecto económico sería considerable, ya que coadyuvaría a optimizar la inversión del Estado en educación, lo cual se traduciría en un mejor aprovechamiento de recursos. Sus efectos secundarios subsanarían en buena proporción, los problemas de empleo y subempleo profesional. En consecuencia, se verían aumentados los niveles de rendimiento académico de los estudiantes. Lo cual permitiría lograr un desarrollo más integral de los jóvenes fortaleciendo nuestra democracia, nuestra sociedad y cultura nacional.

El presente. "Ante los problemas muchos son los que se preocupan; pero pocos son los que se ocupan".

Proverbio japonés.

Los esfuerzos que en el ámbito de la información profesiográfica se realizan hoy en día, apuntan por fortuna a un mayor interés y conocimiento de sus múltiples variables. En este ámbito, además de la ANUIES, destaca especialmente la labor que lleva a cabo la UNAM, a través de su feria vocacional *Al encuentro del mañana*, la que año con año realiza. En 1998, el rector de esta casa de estudios Francisco Barnés de Castro expresó que la elección de carrera representa una de las decisiones más importantes en la vida, de quienes tienen el privilegio de tener acceso a la educación superior.

Habría que tomar en cuenta sus palabras cuando expresa que una decisión equivocada lleva a los jóvenes a abandonar los estudios y a los profesionales a desempeñar una actividad que les resulta poco satisfactoria. Por el contrario, una elección informada y bien meditada trae consigo grandes ventajas, pues el joven no sólo estudiará con más entusiasmo, sino que podrá profundizar más en su área, desempeñará una actividad profesional exitosa y se realizará mejor como ser humano.⁸

La formación de los recursos humanos que el país requiere es un aspecto importante e incide de igual manera en los alumnos que en sus familias, en la universidad y en las empresas o instituciones en las que participarán, en el sistema

educativo y en el desarrollo y crecimiento nacional. Por lo que "No debemos olvidar que un factor determinante en la elección de la carrera profesional, además del gusto, es que sirva para atender las necesidades más apremiantes de nuestra sociedad. La elección de una carrera es un asunto difícil para los jóvenes por la presión social a la que están sometidos y por la falta de información. El propósito es brindar datos oportunos no sólo para la elección de la carrera, sino también para seleccionar la institución y el plan de estudios, cuyas características sean más acordes con el perfil profesional que ellos elijan".⁹

La UNAM cumple de esta manera con su responsabilidad de apoyar a los alumnos en la elección de carrera, con programas de orientación educativa e información actualizada y oportuna de las distintas licenciaturas, dando a conocer los requisitos que exige cada una, los cuales propician un mayor conocimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

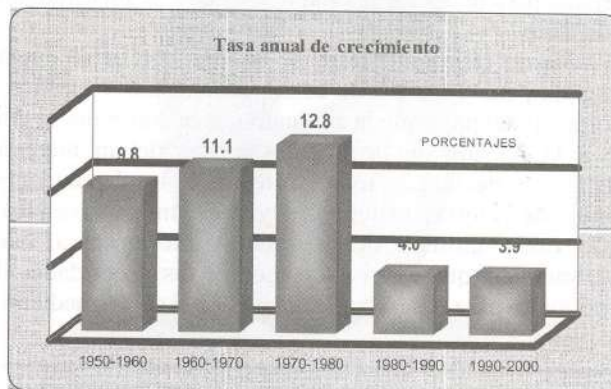
Sólo me resta, en esta primera parte, mencionar las palabras de alguien que a su vez, ha compartido conmigo su experiencia y cariño por la educación superior en México, mismas que son un claro llamado a involucrarse aún más, en los quehaceres de este fascinante nivel educativo, en especial, con aquellos que afectan la elección de carrera:

Es hora de hacer algo...

TASA ANUAL DE LA MATRÍCULA

Años	Tasa anual de crecimiento
1950-1960	9.8
1960-1970	11.1
1970-1980	12.8
1980-1990	4.0
1990-2000	3.9

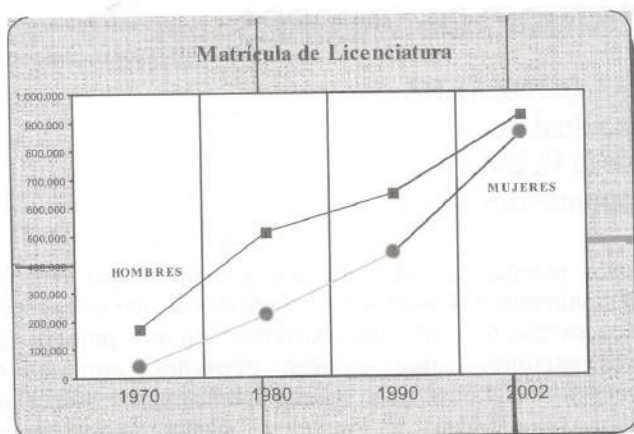
Fuentes: (1950) INEGI, Estadística Históricas de México, SPP, 1986, Tomo I.
(1960) SEP-ANUIES; (1970-2002) ANUIES, Anuarios Estadísticos.



Fuentes: (1950) INEGI, Estadística Históricas de México, SPP, 1986, Tomo I.
(1960) SEP-ANUIES; (1970-2002) ANUIES, Anuarios Estadísticos.

⁸ Gaceta CCH del 26 de octubre de 1998, UNAM.

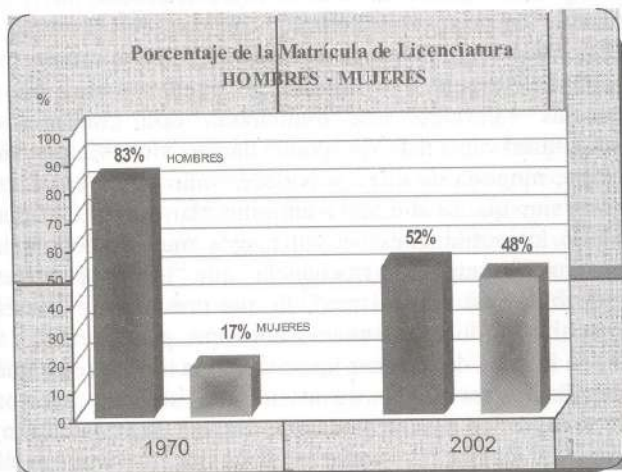
⁹ Ibidem.



Fuentes: (1970-2002) ANUIES, Anuarios Estadísticos.

PARTICIPACIÓN PORCENTUAL HOMBRES Y MUJERES

Años	% Hombres	% Mujeres
1970	83	17
1980	70	30
1990	60	40
2002	52	48



Fuentes: (1970-2002) ANUIES, Anuarios Estadísticos.

Bibliografía:

- ANUIES, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, México, 2001.
- Arbeles Sánchez, Jacqueline, et. al., *Atribuciones causales a la elección de la carrera profesional*, México, 2003, <http://www.puj.edu.co/fhumanidades/psicología/>

- Blanco, José y Ángel, José, *Las generaciones cambian*, México, UNAM, Consejo Académico del área de las Ciencias Sociales, 1996.
- Bojail Jaber, Luis Felipe, *Las profesiones en México*, UAM Xochimilco, 1988.
- Castrejón Diéz, Jaime, *Estudiantes de bachillerato y sociedad*, México, Colegio de Bachilleres, 1985.
- Consejo Nacional de Orientación Vocacional, Memoria, *Los servicios de orientación y la educación mexicana*, México, CONATE, 1984.
- Derbez, Jorge, *Las profesiones universitarias*, México, UNAM, 1964.
- De Garay Sánchez, Adrian, *Los actores desconocidos*, México, ANUIES, 2001.
- Fernández Pérez, Jorge, "Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 1, México, Facultad de Filosofía, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP, 2001; <http://www.redie.ens.uabc.mx/>
- Foro Nacional de la Educación Superior y las Profesiones. *Formas y Métodos de profesionalización en diversos campos del conocimiento. Documento referencial*. México, SEP-Universidad de Colima-Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, S. C., 1999.
- Guzmán Gómez, Carlota, *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, México, UNAM-CRIM, 1994.
- Jeangros, Erwin, *Orientación Vocacional y Profesional*, Buenos Aires, Argentina, Kapelusz, 1959.
- La formación y el compromiso ético-social de los profesionistas, México, ANUIES, 1999. Colección: Documentos.
- Romo López, Alejandra,
- Ruiz Durán, Clemente, *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*, Colección: Biblioteca de la educación superior. México, ANUIES, 1997.
- Serrano García, Javier M., *El estudio psicométrico para fines de orientación vocacional*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- Universidad de Colima, *Aseguramiento de la calidad en la educación superior*, México, ANUIES, 1998. Colección: Documentos.
- Taborga Torrico, Huascar, *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, México, ANUIES, 2003.
- Taborga Torrico, Huascar, *Metas, problemas y opciones de la matrícula de educación superior*, México, ANUIES, 1997.
- Villalpando, José Manuel, *Los fundamentos de la orientación vocacional*, México, Porrúa, 1965.
- Villaseñor García, Guillermo, *La universidad pública alternativa*, México, UAM-Centro de Estudios Educativos, A.C., 1994.

LOS ESTUDIANTES Y SU APUESTA POR LA REALIZACIÓN PERSONAL. REFLEXIONES SOBRE UN ESTUDIO DE VALORES

GUADALUPE CHÁVEZ GONZÁLEZ

Profesora de la Facultad de
Filosofía y Letras de la UANL
guadalupe_ch@hotmail.com

En la nueva condición posmoderna en que vivimos, existe una cantidad importante de cosas que han cambiado e influyen todos los ámbitos de la vida humana dando lugar a sensaciones diversas que se traducen en asombro, preocupación e inclusive, angustia constante entre la gente.¹ Los acontecimientos actuales que van desde los más funestos y deplorables como las guerras y el terrorismo, pasando por los alardes tecnológicos, el bombardeo constante de los *mass media*, hasta la profusa circulación de bienes materiales y culturales, desordenan con frecuencia nuestra cotidianidad y lo que considerábamos normal, rompiendo las regularidades, pulverizando muchas veces, nuestras rutinas; lo usual, lo familiar, lo predecible se diluye, si no es que desaparece. Nuestra adaptación a lo nuevo nunca termina, porque siempre se impone algo más nuevo. Pareciera que el único reducto seguro es el sí mismo; así, de los grandes proyectos comunitarios de otros tiempos, se ha pasado a los proyectos personales. Lipovetsky, a propósito de la desaparición de las utopías salvadoras y de la nueva condición que se instala al fracasar éstas, acierta al afirmar que “la ruina de las visiones prometeicas, inaugura una relación inédita con los valores y un espacio ideológico esencialmente efímero, móvil e inestable; el imperio de la seducción ha sido el eufórico sepulturero de las grandes ideologías.”² Es una clara alusión a la sociedad posmoderna que generaliza el proceso de personalización a través de la búsqueda constante de autonomía individual y de la posibilidad de manejar libremente el tiempo, menos sujeto a las normas de las organizaciones rígidas.

No obstante, eso no significa que las finalidades superiores han desaparecido, sólo han dejado de ser dominantes para dar paso a necesidades más inmediatas y cambiantes que se encuentran en la esfera subjetiva, una especie de nuevo individualismo desligado cada vez más de las normas heredadas del pasado, pero que no por ello se encuentra en el grado cero de los valores.

Todo esto marca y determina también nuevas condiciones de desarrollo para la educación desde la elemental hasta la universitaria, dando lugar incluso a un debate permanente sobre cuáles son los objetivos y funciones que se han de cumplir en los diversos niveles educativos, a efecto de responder a la sociedad. A ello se debe también la aparición de

nuevas perspectivas de reflexión y análisis que radican principalmente en los sujetos, tratando de vincular los perfiles deseados con los realmente existentes. En este sentido, las investigaciones sobre valores, actitudes, emociones, percepciones, y otras más, buscan precisamente obtener un mayor conocimiento de los sujetos que participan en el proceso, especialmente de los estudiantes, reconociendo que escuela y sociedad no deben verse como dos universos separados, de hecho, dice Touraine, “por sí mismo, ninguno de los dos universos en que participa el joven tiende a fortalecer su capacidad de elaborar proyectos personales”,³ es importante que se mantengan en constante comunicación, atendiendo aspectos que otrora se soslayaban. En todo caso, para atenuar tal situación es menester asumir que la verdadera “formación integral,” no se puede consolidar si se permanece indiferente ante el estudiante como Sujeto, como persona.

Esta es una de las ideas que subyace al estudio de valores de los estudiantes que se inició en el 2001 en Filosofía y Letras,⁴ buscando identificar además de sus características, intereses y valores, los rasgos que delimitan su identidad personal y profesional. Por ahora lo que se ha encontrado es que entre los estudiantes aparecen tres posturas que pueden equipararse a tendencias valorales: una tradicional, otra contraria o contracultural y una más, que puede llamarse innovadora; sin embargo, ninguna de ellas prevalece como única entre los jóvenes, sino que se alternan o entremezclan con frecuencia. Con ello los estudiantes acusan rasgos muy típicos de la época, manifestando con frecuencia que “lo importante es sentirse bien con uno mismo”,⁵ lo que presume un interés mayor del individuo por sí mismo, antes que por lo demás.

Así, en la línea de conocer los valores vía los intereses que los estudiantes privilegian, se auscultó una serie de aspectos que corresponden a proyectos, expectativas, logros a futuro, que debían jerarquizar según el peso que tuvieran en el momento actual. Identificar lo que interesa a los jóvenes, siguiendo una idea de Bourdieu, equivale “a encontrar un principio ordenador de sus comportamientos”,⁶ a descubrir incluso las motivaciones que, como elemento psicológico aderezan siempre las relaciones humanas. Se organizaron estos aspectos en dos conjuntos, a fin de que fueran jerarquizados mediante una letra, donde A representaba lo

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en el Segundo Congreso Internacional de Educación para la Vida, organizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León. 12, 13, 14 de noviembre de 2003.

² Lipovetsky, Gilles. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. 7ª. Edición. Barcelona, Anagrama, 2000. p. 24.

³ Touraine. *¿Podremos vivir juntos?* 2ª. Edición. México, D. F., FCE, 2000. p.280.

⁴ Investigación realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, sobre una muestra de 915 estudiantes de un total de 1325. En colaboración con Benigno Benavides y Laura Charles, profesores de la facultad.

⁵ Así lo expresan los estudiantes en las discusiones grupales y entrevistas, que han dado la oportunidad de conocer más de cerca el sentir de los jóvenes.

⁶ Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama, 1997. p. 40.

que más les interesa y E, lo que menos les interesa; esto es lo que traducen los datos obtenidos del estudio:

21. Tener un trabajo interesante	(33.5%)
22. Poseer bienes materiales y confort	(26.4%)
23. Lograr una realización personal	(69.8%)
24. Vivir de acuerdo con los valores religiosos	(44.5%)
25. Casarse con una persona amada	(22.8%)

Haz lo mismo con la siguiente.

26. Preocuparse por la política de este país	(48.5%)
27. Ser un profesionista exitoso	(65.5%)
28. Ganar mucho dinero	(28.7%)
29. Ayudar a la familia	(43.6%)
30. Ayudar a los necesitados	(38.5%)

*Así se presentan estos aspectos en el cuestionario

La realización personal se ha convertido en un valor altamente apreciado por las generaciones actuales, especialmente entre los jóvenes, quienes no desean someterse a los rigores del sufrimiento y del sacrificio por ideales que no comprenden ni comparten. En una sociedad globalizada y profusamente tecnificada, la búsqueda de sí mismo y la obtención de valores no materiales forma parte de las prioridades más altas para muchas mujeres y hombres de hoy, que sin embargo no relegan el bienestar material, pero sí le confieren otro estatus; los bienes materiales, los objetos, han sido desacralizados, y ya no queremos las cosas por sí mismas o por los servicios que nos prestan, sino por el placer que nos procuran, las relaciones que mantenemos con los objetos ya no son de tipo utilitario, sino de tipo lúdico, de ahí el constante cambio o el afán por la novedad.

De esta manera, en el nuevo paisaje cultural y social imperante aparece un nuevo individualismo, que apuesta a la recuperación de la identidad mediante la prioridad que otorga a la autoestima, el autodesarrollo, la autorrealización y que en términos generales, se opone a la racionalidad instrumental del empleo, de las técnicas, del mercado. La elección hacia la realización personal que pareciera en principio extremadamente individualista, cobra explicación en la medida en que la relación con nosotros mismos, gobierna más directamente que la que entablamos con los demás.⁷ Sin embargo, esto que parece traducir visos de excesivo individualismo o de individualismo quizás irresponsable como lo consigna Lipovetsky, en la medida en que piensa sólo en sí mismo y olvida a los demás, no equivale exactamente a la visión de un individuo libre de toda atadura.⁸ Se trata en todo caso de un afán o empeño legítimo de construir nuestra experiencia de vida personal haciendo frente al universo del empleo -y las técnicas- al que nos vemos impelidos cada vez más y pareciera que irremediablemente, creando un nuevo tipo de mediaciones entre este mundo de la instrumentalidad y

aquel de la identidad, pero donde además se debe brindar a todos igualdad de oportunidades, lo que abre un camino a un individualismo responsable, más unido a las reglas morales, fundadas en la libertad del individuo, que a la equidad, al futuro, a los otros. De esta manera se alejan un poco de la postura tradicional y se acercan más a una postura innovadora, incorporando el cambio y construyendo proyectos con nuevas perspectivas.

No resulta difícil constatar que los jóvenes estudiantes viven frecuentemente escindidos entre dos universos: el de la vida profesional que se acerca e impone, títulos, y el de la cultura de la juventud que se desarrolla libremente en los espacios universitarios pero que es ajena a la cultura escolar, al extremo de parecer incomprensible o agresiva a muchos docentes. En esta tensión se impone, cada vez con mayor regularidad, una nueva ponderación de prioridades que a menudo es difícil de descifrar para los adultos porque no las han vivido, pero en la que juegan un papel preponderante criterios inmateriales de la calidad de vida.⁹ Así, por ejemplo, no es infrecuente observar que la disponibilidad de tiempo para sí mismo suele ser más valorada que la carrera profesional de mayor tradición o reconocimiento social, porque el tiempo es la llave que abre las puertas de la vida propia; diálogo, amistad, ser-para-sí, simpatía, diversión, son instrumentos vivencial es muy valiosos para los jóvenes que les permiten vivir "a su manera" el mundo de hoy. De ahí la aparente negligencia mediante la que se conducen los jóvenes, para quienes en lugar de asumir los modelos y roles inculcados a otras generaciones, demandan primero vivir como sujetos de su propia existencia.

En todo caso, lo que se logró derivar del estudio,¹⁰ pero también de la situación general, es que existe una clara voluntad personal de individuación que impulsa a combinar la personalidad individual y la herencia cultural con la participación en el mundo de las técnicas de la economía y la gestión de la vida colectiva, para construir una experiencia de vida personal diferente; con ello. Como dijera un joven activista de los años setenta, "no queremos una sociedad mejor mañana, sino diferente hoy", lo que en tal situación, traduce el derecho de todos los seres humanos a dar un sentido a su existencia, derecho que sin embargo, impone a todos un deber de solidaridad, ya que se puede actuar con un proyecto que sea personal, pero éste puede conducir igualmente a una acción colectiva, en la medida en que reclamar para sí el derecho a ser y autorrealizarse, implica reconocer el mismo derecho a los otros.

Los estudiantes expresan bien esto que describo, al tratar de armonizar en su proyecto de vida: autorrealización, profesión, trabajo, matrimonio, familia e inclusive, dinero y bienes materiales. Lo que evidentemente sale de su espectro de intereses son aspectos como *vivir de acuerdo con valores religiosos y preocuparse por la política*.¹¹

⁷ Touraine, Alain. *op.cit.*, p. 90.

⁸ Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolosa de los nuevos tiempos democráticos*. 5ª. Edición. Barcelona, Anagrama, 2000a. p. 20.

⁹ Beck, Ulrich. *Hijos de la libertad*. México, D.F., FCE, 1999. p. 16.

¹⁰ Chávez, Guadalupe; Benigno Benavides y Laura I. Charles. *Estudiantes y valores. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras*. Monterrey, México, Publicaciones FFyL (UANL), 2003. Se ha iniciado una segunda fase en la indagación, replicando el cuestionario, entrevistando y organizando grupos de discusión.

¹¹ Sobre estos aspectos existe una cierta preocupación, ya que la poca relevancia que tienen en el espectro de intereses de los estudiantes, lleva con frecuencia a los pesimistas a expresar que son síntomas inequívocos de la falta de valores entre los jóvenes.

Primer grupo de ítemes. Jerarquía resultante de las marcaciones de los estudiantes. La A representa mayor importancia... la E, menor importancia.

Porcentajes generales	Porcentajes femeninos	Porcentajes masculinos
A. Lograr la realización personal	A. Lograr la realización personal	A. Lograr la realización personal
A. Casarse con una persona amada	B. Tener un trabajo interesante	A. Casarse con una persona amada
B. Tener un trabajo interesante	C. Casarse con una persona amada	B. Tener un trabajo interesante
E. Poseer bienes materiales	E. Poseer bienes materiales	D. Poseer bienes materiales
E. Vivir conforme a valores religiosos	E. Vivir conforme a valores religiosos	E. Vivir conforme a valores religiosos

Primer grupo de ítemes. Jerarquía resultante de las marcaciones de los estudiantes. La A representa mayor importancia... la E, menor importancia.

Porcentajes generales	Porcentajes femeninos	Porcentajes masculinos
A. Ser un profesionista exitoso	A. Ser un profesionista exitoso	A. Ser un profesionista exitoso
A. Ayudar a la familia	B. Ayudar a la familia	A. Ayudar a la familia
B. Ganar mucho dinero	B. Ganar mucho dinero	C. Ganar mucho dinero
D. Ayudar necesitados	D. Ayudar necesitados	D. Ayudar necesitados
E. Preocuparse por política del país	E. Preocuparse por política del país	E. Preocuparse por política del país

Es claro que el individuo de hoy se define por lo que hace, por lo que valora y por las relaciones sociales en que se encuentra comprometido,¹² y que aún la moral ya no consiste preferentemente en su referencia a modelos, sino en la preservación o enriquecimiento de la individualidad; los jóvenes de hoy han crecido al calor de estos cambios sociales y culturales y por ello actúan con mayor naturalidad en medio de situaciones complejas y problemáticas que no les preocupan ni les plantean problemas existenciales como cambiar de carrera, de trabajo o incluso de pareja, a la largo de un lapso determinado, por lo menos en la medida en que antes preocupaban a los adultos; los riesgos de descomposición y anomia persisten es cierto, pero también las posibilidades de fincar una vida nueva y diferente.

Los estudiantes se pronuncian marcadamente por estas opciones, minimizando aquellas que tienen que ver con otros aspectos de la vida personal y profesional, como es el caso de poseer bienes materiales o preocuparse por la política de este país o inclusive, vivir de acuerdo con valores religiosos, de tal manera que ganan espacio entre sus aspiraciones y por ende, determinan en mucho su esquema de valores, una especial combinación de la acción instrumental que caracteriza a la época, y un acendrado empeño por la identidad y la propia existencia. Profesión, empleo y trabajo, sí, pero también y sobre todo *autorrealización*.

En un primer análisis, nuestra conclusión fue que los jóvenes eran presa del individualismo de la época, lo que eventualmente los hacía olvidarse de los demás, para pensar sólo en sí mismos, lo que conlleva algunos riesgos sociales. Sin embargo, una reflexión posterior, basada en trabajos de

quienes atienden estos aspectos en la actualidad,¹³ han ampliado la comprensión sobre este fenómeno y ayudado para estimar que tal situación no debe verse necesariamente como catastrófica, que las nuevas generaciones han sido sujetos de nuevos y diferentes procesos estructurantes que modifican pues, su visión del mundo y de los demás, de tal suerte que sus aspiraciones aparecen como perfectamente legítimas, en una época donde los modelos anteriores ya no son válidos y donde los adultos con frecuencia, no son capaces de aconsejar adecuadamente, porque a su vez, no tienen experiencias propias en este sentido para hacerlo.

Como puede apreciarse, los estudiantes se proyectan principalmente en las opciones mencionadas arriba, dejando de lado o bastante lejos las expectativas que guiaron los pasos de otras generaciones como poseer bienes materiales, preocuparse por la política o incluso, vivir de acuerdo con valores religiosos; es decir, ellos y ellas, jóvenes mayoritariamente se pronuncian principalmente por su propia individuación, por su identidad como personas. Antes, los proyectos tenían una cierta garantía de que habrían de concretarse en algún futuro, eso posibilitaba una forma de "autorrealización" a través de diversas actividades, que aunque fueran orientadas en lo fundamental por la sociedad, eran un espacio más o menos seguro para sentirse bien consigo mismo. Lo que la posmodernidad ofrece a los jóvenes de hoy, es simplemente diferente.

BIBLIOGRAFÍA

- Chávez, G., Benavides B. y Laura Charles. *Estudiantes y valores. El caso de la Facultad de Filosofía y Letras*. Monterrey, México, FFyL/UANL, 2003.
- Bauman, Zygmunt. *En busca de la política*. México, D. F., FCE, 2001.
- Beck, Ulrich. *Hijos de la libertad*. México, D. F., FCE, 1999
- Bilbeny, Norbert. *La revolución en la ética. Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Giddens, Anthony. *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona, Anthropos, 1996.
- _____. *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo*. Madrid, Cátedra, 1992.
- Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 14ª. Edición. Barcelona, Anagrama, 2002.
- _____. *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. 7ª. Edición. Barcelona, Anagrama, 2000.
- _____. *El crepúsculo del deber. La ética indolosa de los nuevos tiempos democráticos*. 5ª. Edición. Barcelona, Anagrama, 2000a.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* 2ª. Edición. México, D. F., FCE, 2000.

¹² Touraine, *op.cit.*, p. 277.

¹³ Es el caso de Pierre Bourdieu (1997); Anthony Giddens (1992, 1996); Ulrich Beck (1999); Zygmunt Bauman (2001); Alain Touraine (2000); Norbert Bilbeny (1997) y Gilles Lipovetsky (2002, 2000, 2000a).

REFLEXIONES ANTE LA FORMACIÓN DEL ECONOMISTA DEL NUEVO MILENIO¹

Jaime M. Velázquez H.,²

Ph.D.

Jvelzhe@mx.up.mx

INTRODUCCIÓN

La formación del economista, idealmente, debe comenzar antes de ingresar a la universidad. Con la educación preparatoria que hoy reciben, la mayoría de los aspirantes a la carrera no tienen el acercamiento necesario para decidir, con mayor certeza, qué es estudiar Economía.³ Una buena orientación vocacional, en este sentido, es crucial para la elección de carrera. Dado que la economía no es otra "cosa" sino el lugar, el espacio o la condición en que se dan o sustentan las actividades económicas entre los diversos agentes (consumidores, empresas, gobierno, exportadores e importadores), puede decirse que la Economía debería aportar el conocimiento económico relevante a todas las disciplinas afines, como la administración, la contaduría, la política, el derecho, la ingeniería de la producción, la mercadotecnia, las finanzas, entre otras.

Al abarcar diversos aspectos del comportamiento social, un mayor esfuerzo debería dedicarse para promover la educación económica a nivel preparatoria. Los economistas deben ser responsables de su entorno y del respeto a la dignidad humana. La formación de mejores economistas (como de cualquier profesión), debe estar relacionada con la creación de un capital humano más rico, además de representar la clave para la solución de los problemas nacionales. Esta nota refleja en gran parte la inquietud de una reforma educativa de nivel medio y superior.

APRENDER ECONOMÍA EN EL SIGLO XXI

No sólo hacia el nuevo milenio sino siempre, la labor educativa del estudiante de Economía a nivel superior debería de ser una que lo comprometa, para que reconozca el privilegio de educarse en un país con enormes problemas. Nuestros estudiantes deben ser capaces de establecer juicios normativos e inteligentes ante realidades económicas objetivas. De esta manera, deben reconocer como problemas sociales hechos como los siguientes: niños que deambulan por las calles pidiendo un pan; indígenas que viven como hace 400 años; empresarios que no son generosos y se confabulan para ejercer su poder monopólico; autoridades que no persiguen el bien común; esquemas productivos y de consumo que degradan el ambiente; vendedores de kilos de

900 gramos; más de 17 millones de habitantes en pobreza extrema; un esquema productivo que desconoce los derechos y las diferencias naturales de la mujer; empleados que buscan servirse de sus empresas; un país con estándares educacionales poco eficientes, y, en general, el reconocimiento de que México está inmerso dentro de un sistema económico que imperfectamente respeta la libertad y la dignidad de las personas.

La sociedad pide apoyo de todos los educados, les reclama atención, les exige solidaridad y demanda un Estado subsidiario. Los estudiantes de Economía de las universidades privadas están formados para encajar "debidamente" en una estructura económica y social que se reconoce imperfecta. Desde adentro, es su obligación comenzar a modificarla por el bien común. El peligro, sin duda, es que olviden sus principios, sucumban a las debilidades humanas y solamente aprovechen su preparación para lograr éxitos personales y olviden los fines más trascendentes. La labor del economista como profesional debe ser completa, lo cual significa, que además de ser de calidad, debe ser una experiencia rica en virtudes humanas. Entre muchas otras, deben las Universidades procurar la formación de estudiantes optimistas, alegres, humildes, fuertes, justos y ordenados.

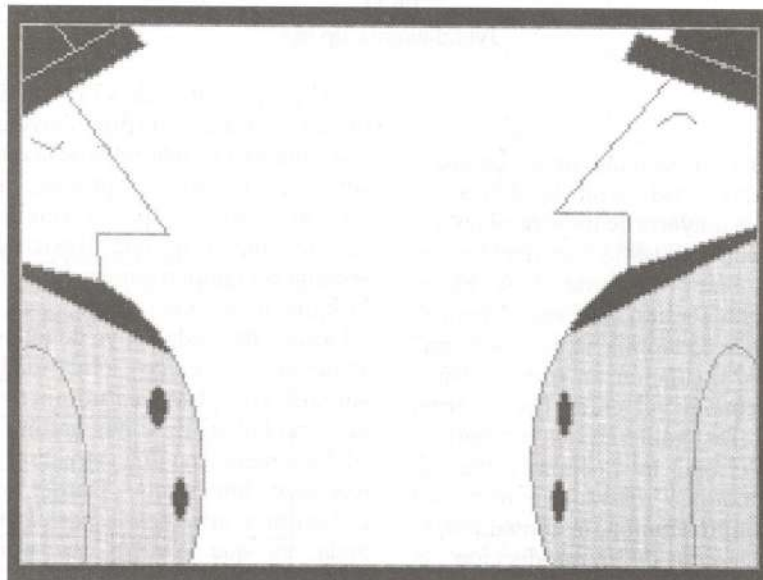
Ante la realidad económica actual, la de la llamada "Nueva Economía", donde tres grandes vertientes económicas parecen dirigir a las sociedades hoy, es imprescindible adaptar nuestros programas y estrategias a dichos cambios. Entorno cambiante, estrategia y estructura son elementos que no pueden separarse. Las estrategias educativas que tuvieron éxito en ambientes económicos específicos no están excluidas del fracaso, sin el reconocimiento de cómo está modificándose el entorno.

El "inevitable" entorno económico de hoy se refiere al de las economías de la información, al de las economías del conocimiento y el aprendizaje, y al proceso globalizador del comercio y de las operaciones de negocio. Estos tres elementos han venido forzando, de manera paralela, la privatización de actividades que antes el Estado se reservaba y que hoy prefiere regular y controlar. El redimensionamiento del Estado, así, ha implicado un reajuste en el uso de los recursos escasos (restricciones presupuestales) para la generación de lo que el Estado considera bienes públicos. Esto ha abierto más espacios a la iniciativa privada, sí, pero en un diferente entorno político y económico. El político, más abierto al escrutinio público, obliga cada vez más al Estado para que "vigile" a la iniciativa privada; el económico, también más abierto, incierto y competido, obliga a las empresas a no olvidar su papel social. El tránsito económico

¹ El presente documento sirvió de discusión en el Foro de Educación Económica organizado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM-CCM) en abril de 2000, así como en la reunión anual de la Asociación Nacional de Instituciones de Docencia e Investigación Económica (ANIDIE), celebrada en Veracruz en octubre de 2000. Las opiniones vertidas en este artículo son a título personal y no reflejan necesariamente las de la Escuela de Economía de la Universidad Panamericana.

² El autor es Doctor en Economía por The George Washington University y es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Panamericana.

³ Distingo "Economía" con mayúscula para referirme a la ciencia económica (*economics*) y "economía" con minúscula, para denotar a todo lo que tiene que ver con la interacción de los agentes económicos (*the economy*).



que vive el México de hoy lo mueve a un entorno donde el generador de riqueza sea el sector privado. Hoy, y cada vez más en el futuro, la empresa privada deberá obtener ganancias mediante la creación de valor. Y en un ambiente de mayor competencia y de escrutinio público, la empresa que no sirva a sus clientes y a sus trabajadores de manera legítima y eficiente, corre el riesgo de no sobrevivir.

Primero, porque las economías que produce el manejo de la información para la toma de decisiones, potencian el desempeño institucional. No solamente deben los programas de estudio exigir el manejo de herramientas computacionales útiles para la disciplina particular, sino que también han de reconocerse otros elementos informáticos útiles para la solución de problemas diversos. Segundo, deben motivarse los cambios tecnológicos, a través de un continuo desarrollo de habilidades de aprendizaje y retroalimentación de los procesos de producción. Es mediante la investigación teórica y aplicada que se alimenta la innovación y la creatividad.

En vez de un mundo estático, existe un *continuum* de posibilidades. Si éstas se reconocen, es factible el cambio y la potenciación. Por último, la integración económica (en gran parte impulsada por el cambio tecnológico en la informática y los transportes), ha forzado la "internacionalización" de toda curricula académica. Y, aunque es cierto que el verdadero desarrollo de una nación no depende totalmente de la competitividad internacional, sino más bien, de cómo la sociedad incrementa su productividad, su aprendizaje y su adaptación a cambios institucionales y tecnológicos, también lo es que la dependencia entre naciones y regiones es cada vez

mayor. No reconocerlo limita la perspectiva del entorno en que se desempeñan nuestros egresados.

* Los Objetivos de la Formación y la Calidad Educativas

Se perciben al menos seis objetivos primordiales para desarrollar la labor educativa en el área de la Economía:

1. *Formar sólidamente a los alumnos en teoría económica y métodos cuantitativos, dentro de un ámbito interdisciplinario, procurando imprimir siempre un perfil humano y de empresa.* Se reconoce que las áreas fundamentales para el economista son la teoría económica y los métodos cuantitativos, pero también que los estudiantes enriquecen su formación cuando se les entrena con otras disciplinas. En el sector público y la empresa, los economistas formados con esta visión sirven con su labor de análisis positivo, al integrar aspectos no económicos a sus estudios y opinar con sentido humano respecto a medidas económicas que afectan al hombre y a la economía.

2. *Formar economistas que sirvan, con responsabilidad social, en el sector público y la iniciativa privada, en un ambiente multidisciplinario.* La economía no está basada exclusivamente en principios de racionalidad económica y tecnocrática, ni tampoco en la mayor satisfacción material de las necesidades de la población ni en la maximización de beneficios. Mucho menos en la satisfacción y abasto apropiado de toda demanda, porque entonces parte de la finalidad de la economía sería el logro de cualquier necesidad inútil y perjudicial.

Por el contrario, el objeto de la economía está en satisfacer las necesidades materiales del hombre y la sociedad, de manera coherente con la dignidad humana. Preocupados porque la economía de mercado no desemboque en el consumismo, ni en la única forma de resolver el problema económico de qué producir, cómo producir y cuándo producir, debe recordarse que los mercados también fallan, y que debemos intentar hasta lo imposible para que el mercado se sujete a la ética, y no al revés.

Un reto que se percibe en este último aspecto se refiere al de discutir y transmitir esta inquietud a los estudiantes: que cada nación debe diseñar su equilibrio económico de acuerdo con su entorno, al mismo tiempo de que promueva el desarrollo económico y social. En la solución del conflicto entre la eficiencia y la equidad, nace un amplio margen para la imaginación y el diseño de sistemas económicos más estables y más prósperos. Pero radicada en el hombre y sus instituciones, la economía no puede concebirse aislada de la ayuda de otras disciplinas. Es por esta razón que los estudiantes deberían no sólo aprender otras disciplinas, sino también ser expuestos a la interacción con quienes se están preparando en ellas. Llevarlo a cabo no solamente aprovecharía las economías de escala al producirse más actividad académica por cada área de estudio; al mismo tiempo, también facilitaría las economías de alcance, al dejar que la interacción de áreas de estudio aportaran una a otra para generar sinergias.

3. *Formar economistas con perfil humano y de empresa, manteniendo siempre una visión trascendente de la vida.* Relacionado con los puntos anteriores, éste debería de ser el signo distintivo de la educación del economista. Y este objetivo se alcanza en mejor grado cuando como profesores transmitimos humanismo a los estudiantes. Por otro lado, no debe olvidarse que la libertad del hombre se plasma más claramente en su labor empresarial. Aunque el cuidado de los derechos colectivos atañe una labor de Estado, en la promoción del trabajo digno, de la creatividad y de la responsabilidad social, es en la empresa donde se multiplica la realización del hombre. Sin un sector empresarial sólido no coexiste un Estado fuerte. De las secuencias en que se aprende teoría microeconómica, por ejemplo, debería desprenderse de un enfoque de plan de negocios. El uso de simuladores de negocios y de mercado es, entonces, primordial para alcanzar este objetivo. La vinculación de los alumnos con la empresa es crucial para materializar este último objetivo. Algunos programas de becarios o de "aprendices", patrocinados por las empresas y por el gobierno deben seguir fortaleciéndose.

4. *Formar economistas mediante un nivel de exigencia que fortalezca el carácter.* La exigencia medida forma el carácter. Pero de nada vale un economista bien formado en la teoría si carece de criterio y de una sólida formación humanística. Sin duda, cuando se somete a los alumnos a un nivel de exigencia y lo superan, su sentido de responsabilidad crece y su carácter madura. Sabemos que la exigencia debe de ir aparejada de reciprocidad: No es aceptable que un profesor exija a sus alumnos lo que éstos son incapaces de dar y, peor aun, lo que

éste no da. En ocasiones, los profesores olvidan los objetivos de sus cursos y, las más de las veces, por desgracia, ni siquiera los tienen claros. Cuántas veces no se observan profesores que elaboran y rigen sus cursos como si fueran los únicos que dan clase a los alumnos. Es antipedagógico, porque esto desequilibra el plan educativo de toda la currícula de materias y altera el tiempo de estudio que los alumnos destinan a cada una de ellas. La evaluación casi siempre se torna injusta y los exámenes extremadamente difíciles. El cuidar que la exigencia sea equilibrada y razonable no significa que deba de moderarse. Por el contrario, debe ser lo suficientemente alta, al considerar que los alumnos, al menos en gran parte de las universidades privadas, son de tiempo completo, sobre todo los primeros tres años de la carrera.

La planeación de cada uno de los cursos debe ser integral y no aislada de su contexto. Es obvio que si los alumnos sólo cursaran un par de materias, éstas deberían de absorberles el tiempo necesario para llamarnos exigentes. Pero si la carga académica es de seis materias por semestre, el plan de estudio de cada una de ellas debe sujetarse al contexto de todas, y no todas ellas a una sola. Si no es así la reprobación se acentúa, el descontento crece, el plan general de formación se distorsiona y, en algún grado, las medidas académicas no reflejan objetivamente la exigencia. Número de reprobados y alumnos no cumpliendo los demás estándares académicos no son necesariamente reflejo de una buena exigencia. Quizá puedan estar reflejando la incapacidad académica de los profesores, en algún sentido.

Es evidente que este objetivo puede traducirse como la necesidad de una mayor eficiencia pedagógica. Esto requiere de controles específicos sobre los profesores, al dar seguimiento a cada uno de los cursos y al evaluar adecuadamente -con justicia- el desempeño de los alumnos. Las medidas académicas juegan en este punto un papel crucial: promedios mínimos por semestre, materias reprobadas, alumnos irregulares, honestidad académica, entre otras. Otro parámetro importante que sirve para medir el nivel de exigencia es la asistencia a clases, y por ello se pasa lista a los alumnos. Para que la medida sea justa y no contraproducente, sin embargo, el profesor debe cumplir también con su asistencia a clases y con el cumplimiento del programa.

Muchas medidas académicas, no obstante, son inválidas o injustas si la labor docente y académica es incompleta. La exigencia debe entenderse hacia ambos lados y no sólo hacia los alumnos. La organización de cursos de formación pedagógica para profesores de economía es una necesidad: una minoría de los profesores a nivel licenciatura y postgrado en México posee formación pedagógica. Evaluación académica, preparación de objetivos, introducción de técnicas pedagógicas, manejo de grupos, etc., son ejemplos de cursos que deberían tomar los profesores.

5. *Formar economistas con inquietudes científicas, de investigación y de continua formación profesional.* El reto educativo es que la universidad infunda en sus alumnos la búsqueda incansable de la verdad, mediante la creación de

hábitos de estudio. El control de lecturas, exámenes cortos o sorpresa, la utilización de revistas especializadas como *Journals* en algunas clases y la elaboración de trabajos de investigación, metodológicamente bien estructurados desde el primer semestre, pueden ser algunas formas de alcanzar este objetivo. El continuo desarrollo de seminarios de actualización y de investigación es entonces necesario.

La formalización de convenios con otras universidades (domésticas y extranjeras) junto con visitas de profesores de estas universidades forma parte de este reto, al intentar poner a la universidad y sus estudiantes dentro del proceso de globalización que viven las economías del mundo.

6. *Desarrollar en los estudiantes habilidades de liderazgo, de trabajo en equipo, de expresión oral y escrita, que son fundamentales para su mejor desempeño profesional.* Paralela e integralmente a los cursos que sirven para completar el plan de estudios en economía, el objetivo es desarrollar otro tipo de habilidades en los alumnos. Se reconoce que en el campo profesional no sólo la preparación académica es importante, y que toda tarea educativa es incompleta si no se es capaz de formar profesionistas líderes, que sepan expresarse debidamente en forma oral y escrita, y que logren trabajar eficientemente bajo presión y en equipo.

Dentro de cada clase, pueden asignarse trabajos en equipo, cuidando la formación de éstos con tal de que no sólo los amigos se junten para trabajar. La exposición de trabajos y la participación en clase deben formar parte de todas nuestras clases e incluso de las evaluaciones, a fin de incentivar la iniciativa de los estudiantes. Seminarios o talleres especiales de emprendedores o de liderazgo deben incluirse en la currícula de la licenciatura, junto con la simulación de negocios interdisciplinaria. En cuanto al cuidado de la redacción y la expresión oral de los alumnos ésta es imprescindible. No puede tolerarse el mal uso de nuestra lengua ni el abuso de tecnicismos que solamente nos distancian del resto de la sociedad. Un buen economista debe ser capaz de transmitir claramente sus ideas, principalmente a públicos distintos.

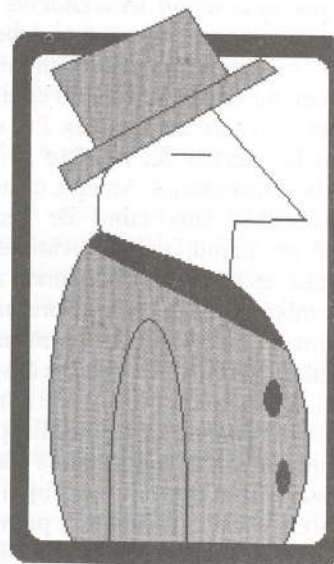
CONCLUSIONES

Esta pequeña nota tuvo como intención abrir la discusión, en el contexto de la economía mexicana, con algunas reflexiones, retos y objetivos que este autor considera relevantes para la enseñanza de esta disciplina. En el impacto real de la política económica en el quehacer diario, se percibe una justificación para continuar debatiendo estos puntos.

No hay duda de que el mayor reto de la economía mexicana consiste en la búsqueda de soluciones efectivas para su crecimiento y desarrollo. El bienestar de cualquier nación se construye a través del bienestar de su gente, y ésta puede alcanzarlo sólo si es capaz de obtener mayores ingresos. Sin

embargo, ya no es posible explicar el crecimiento económico con la pura acumulación de capital físico y financiero, sino también con la de un activo intangible, pero igualmente importante: el capital humano. Muchas veces, así se reconoce en la literatura, es la acumulación de este último activo la que permite la atracción del capital físico y financiero. La salud y la educación en todas sus ramas son entonces primordiales, ya que la acumulación de capital (entendido éste en su más amplio sentido, incluyendo al capital humano) resulta ser una de las claves para que la economía mexicana pueda crecer de manera sostenida durante un largo periodo.

El entorno económico del país, dependiente en su comercio exterior de la economía más fuerte del mundo, impone retos especiales para la educación en economía. Ésta no se concibe sin integrar debidamente en sus planes de estudio los aspectos internacionales de la economía y las finanzas, ni del impacto de la información en las economías. En el aspecto humano, el economista debería mostrar un mayor equilibrio en la recomendación de políticas. Aunque los aspectos positivos lo dimensionan como científico, el economista con criterio ético nunca podrá olvidar los aspectos normativos de su actividad.



LA UNAM, ENTRE LAS 500 MEJORES DEL MUNDO¹

La UNAM se ubica como la universidad latinoamericana mejor clasificada en el mundo, por lo que ocupa la posición 92. De acuerdo con un estudio de la *Academic Ranking of World Universities*, que evaluó a 500 universidades en el mundo, México aparece representado con la Universidad Nacional Autónoma de México, en el lugar 180.

El documento señala que la *Academic Ranking of World Universities 2003* comparó e identificó el desempeño, tanto académico como en investigación, de las instituciones educativas de este nivel, tanto públicas como privadas.

La UNAM se ubica como la universidad latinoamericana mejor clasificada, por lo que ocupa la posición 92 entre las mejores 100 del continente (la mayoría norteamericanas), y se colocó como la única universidad mexicana en el estudio.

LA MEJOR DE AMÉRICA LATINA

La Universidad Nacional Autónoma de México está por arriba de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, con la posición 188; la Universidad de Buenos Aires, Argentina, en el lugar 330; la Federal del Río de Janeiro, Brasil, en el sitio 331; la Estadual de Campinas, del mismo país, en el 377, y la Universidad de Chile, en el lugar 433.

De la totalidad de instituciones educativas de nivel superior que se registraron en la evaluación, se observa que de las 100 primeras 57 son estadounidenses, nueve británicas, cinco alemanas, cinco japonesas, cuatro canadienses, tres suizas, tres suecas, tres holandesas, tres australianas, dos francesas, una israelí, una belga, una italiana, una finlandesa, una noruega y una danesa.

Se concluye que las universidades de los países industrializados encabezan los lugares más importantes dentro de la clasificación internacional y destacan las estadounidenses seguidas de las europeas y asiáticas.

DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN

El *Shanghai Jiao Tong University Institute of Higher Education* decidió, hace dos años, establecer una cierta clase de ranking de las universidades a nivel mundial con el propósito de identificar y comparar a las instituciones educativas de todo el mundo por su funcionamiento académico y de investigación, como resultado de este proyecto se formó la *"Academic Ranking of World Universities 2003"*.

"Esta labor -advierte la institución- no es nada fácil debido a las enormes diferencias que hay entre un país y otro, dificultando técnicamente el obtener datos comparables internacionalmente". Muchos estudiantes, facultades, instituciones, gobiernos y el público en general, abundó, están interesados en el ranking para diversos propósitos.

Sin embargo, reconoce que la calidad o la reputación de las

universidades no se puede medir de forma exacta con números, "sería imposible evaluar cualitativamente debido a las diferencias". Por ello, se establecieron mecanismos base para medir el desempeño. Estos parten de cinco parámetros: el número de premios Nobel obtenidos por sus respectivos investigadores en las áreas de: física, química, medicina y economía; los conocimientos en investigaciones innovadoras; artículos publicados tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales; frecuencias de citas en el *Social Science Citation Index*, y desempeño académico por maestros de tiempo completo o su equivalente.

Cada parámetro tiene una ponderación de 20 por ciento y a la institución que haya obtenido la más alta calificación se le asigna el número 100 y las demás son evaluadas a partir de ese parámetro.

LAS 10 MEJORES, DE EU

Según la clasificación del estudio, las diez principales universidades del mundo son: Harvard (EU); Stanford (EU); Caltech (EU); California Berkeley (EU); Cambridge (Inglaterra); MIT (EU); Princeton (EU); Yale (EU); Oxford (Inglaterra) y Columbia (EU), en ese orden.

Respecto de las 100 universidades más importantes de América, Estados Unidos cuenta con 93; Canadá con siete; Brasil con una y México también con una.

La máxima casa de estudios se ubica entre las 500 más destacadas del orbe la UNAM

La mejor universidad de América Latina: estudio mundial
Ninguna institución de nivel superior privada figura en el ranking internacional

KARINA AVILES²

De las 500 mejores universidades del mundo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ocupa el primer lugar en Latinoamérica y ninguna institución privada mexicana de nivel superior, en donde los alumnos pagan exageradas cuotas, está entre las de mayor nivel educativo, revela el estudio *El ranking académico de las universidades del mundo 2003*, realizado por el Instituto de Altos Estudios de la Universidad Shanghai Jiao Tong.

En esta lista de los principales 500 centros educativos de nivel superior, México destaca sólo por la UNAM, institución que a nivel mundial ocupa el lugar 180, mientras en el continente americano se ubica en la posición 92. Ninguna universidad de paga mexicana se encuentra incluida en el estudio.

¹ Tomado de: empresario-digital.com; escrito por Marcela Ramos Mar 1º, 2004

² Tomado de: www.jornada.unam.mx/2004. Lunes 1 de marzo de 2004.

De acuerdo con la investigación, las universidades de los países del primer mundo encabezan los lugares más importantes de la clasificación internacional: Entre las 100 mejores instituciones hay 57 estadounidenses, nueve británicas, cinco alemanas, cinco japonesas, tres suizas, tres suecas, tres holandesas, tres australianas, dos francesas, una israelí, una belga, una italiana, una finlandesa, una noruega y una danesa.

Entre los primeros 100 sitios del mundo no está ninguna universidad de América Latina. Pero en el análisis de las instituciones latinoamericanas mejor clasificadas, la que ocupa el primer lugar es la UNAM (con la posición 180 del mundo), seguida de la de Sao Paulo, Brasil, que se posiciona en el lugar 188, la Universidad de Buenos Aires, Argentina, en el sitio 330; la Universidad Federal Río de Janeiro, Brasil, en el 331; la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, en el 377, y la Universidad de Chile, en el lugar 433. Todas, de carácter público.

Respecto a las 100 mejores instituciones del continente americano, Estados Unidos cuenta con 93 instituciones; Canadá, con siete; México y Brasil, con una cada una. En esta clasificación, la UNAM se ubica en el lugar 92.

Según el estudio, de las 500 universidades clasificadas, las 10 mejores del mundo son: Harvard, Stanford, Instituto Tecnológico de California, Universidad de California en Berkeley (todas de Estados Unidos), Cambridge (Inglaterra); Instituto Tecnológico de Massachusetts; Princeton; Yale (estas tres últimas también estadounidenses); Oxford (Inglaterra) y Columbia (de Estados Unidos).

En el continente americano las que ocupan los primeros lugares son Harvard, Stanford, Instituto Tecnológico de California, Universidad de Berkeley California, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Princeton, Yale, Columbia, Chicago y Cornell.

De Europa, las mejores universidades son: Cambridge, Oxford, Universidad Coll (Londres), Instituto Tecnológico de Zurich, Instituto Karolinska de Suecia, Universidad Utrecht de los Países Bajos, Universidad de Edimburgo, Universidad de Zurich, Universidad de Munich y Bristol, del Reino Unido.

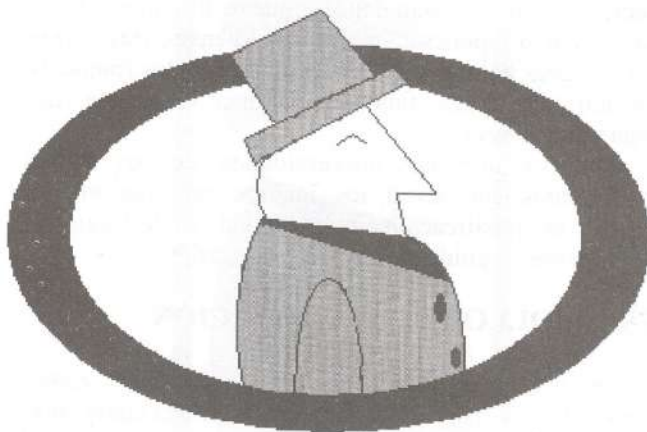
De Asia y el Pacífico, las clasificadas entre los primeros 10 lugares son: Universidad de Tokio, Universidad de Kyoto, Universidad Australiana Natl, Universidad de Osaka, Universidad Tohoku, Universidad de Nagoya, Universidad de Melbourne y Universidad de Jerusalén, entre otras.

El estudio identificó el desempeño académico y de investigación de dichas instituciones, con el afán de dar a conocer a la sociedad el nivel que ocupan las universidades a nivel mundial, aunque la tarea no fue fácil por "las enormes diferencias que hay entre un país y otro", establece.

Sin embargo, para medir tal desempeño incluyó cinco parámetros, cada uno con ponderación de 20 por ciento: 1) el número de premios Nobel obtenidos por sus respectivos investigadores en las áreas de física, química, medicina y economía; 2) reconocimientos en investigaciones innovadoras; 3) artículos publicados tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales; 4) frecuencia de citas en el Social Science Citation Index 5) desempeño académico por maestros de tiempo completo o su equivalente.

Con esos parámetros, Harvard obtuvo un puntaje de 100 por ciento. La Universidad de Cambridge tuvo 91.1 por ciento en el número de premios Nobel obtenido por sus investigadores, el Instituto Tecnológico de Massachusetts logró 79.4 por ciento, la Universidad de Stanford obtuvo un puntaje de 76.2 por ciento, el Instituto Tecnológico de California logró 72.9 por ciento y la Universidad en California de Berkeley obtuvo 75 por ciento, por citar algunas.

Destaca que la UNAM tiene un puntaje de 50 por ciento en las frecuencias de citas en el Social Science Citation Index, porcentaje similar al del Instituto Tecnológico de California (con 52 por ciento), que se encuentra clasificado como la tercera institución en importancia en el mundo.



LA ÚLTIMA TENTACIÓN DE... ¿MEL GIBSON?

Marcos J. Estrada Ruiz.

Lic. en Docencia en C.S. y Humanidades y
estudiante del Doctorado en Educación, ICE, UAEM.

ceratimarcos@hotmail.com

La última tentación de Cristo. Dir. Martin Scorsese (EU, 1988) Con: Willem Dafoe, Harvey Keitel, Paul Greco.

*...dijo Dios...dirigiéndose a Jesús, Éste es el Diablo, de quien hablábamos hace un momento. Jesús miró a uno, miro luego al otro y vio que, salvo las barbas de Dios, eran como gemelos...*¹

A las supuestas polémicas que la película dirigida por Gibson ha provocado, y que ha acaparado una atención desmedida, quisiera anteponer un hecho que no debería pasar desapercibido, que es la exhibición, después de dieciocho años de censura, de *La última tentación de Cristo* de Martín Scorsese, opacada infelizmente (¿deliberadamente?) por la aparición simultánea de *La pasión de Cristo*.

La última tentación de Cristo es la vida. Mel Gibson se vio tentado a revivir un sentimiento a través de la ramplonería y cayó en su propia tentación. Ésta bien podría ser la adjetivación que mejor describa ambas películas, la primera de 1988 exhibida en México hasta este año y la segunda, cinta "fresca" del siglo XXI. Martín Scorsese director de la primera; dato imprescindible. De la segunda no me referiré más que en una pregunta al final de este pequeño texto.

Para el mártir por antonomasia, la última tentación que podría tener, no podía ser otra más que la vida. Scorsese nos muestra un Cristo material que recuerda a los mejores momentos del *Evangelio según Jesucristo* de Saramago. Más bien, para ser justos, en términos cronológicos debería ser al revés: Saramago recuerda los mejores momentos de *La última tentación de Cristo* de Scorsese.

La vida, criterio de donde parte todo, es la aspiración de un Cristo material que duda: destino irrevocable en la gloria o vida terrenal humana, la única que los seres humanos han conocido; ahí está fundada la duda. Las condiciones formales para el camino a la gloria le están dadas, pero en el fondo, el último suspiro de humanidad lo llama: Deseo, Amor, Felicidad, Familia, Temor, Vida.

La vida material, la palpable, la sensible, sin la cual no hay un más allá, no es reivindicada por el primer Cristo, éste predica sobre la espiritualidad de un cuerpo prescindible, no hay respuesta al "tengo hambre", hay invocación al amor entre hombres en harapos, odiándose los unos a los otros, incrédulos porque a penas saben que son humanos, manipulables a fuerza de desesperanza. Por ello, el discípulo en ciernes espeta: <danos de comer y luego predica>. No hay respuesta de Cristo a esta pregunta porque en este momento se encuentra invadido por el espíritu mesiánico, él no viene a calmar el hambre, mucho menos a erradicarla, ese es un asunto material de un cuerpo innecesario, de tal nimiedad estamos hablando que el castigo al cuerpo no importará al final, pero sí será imprescindible para caer y disfrutar de la tentación.

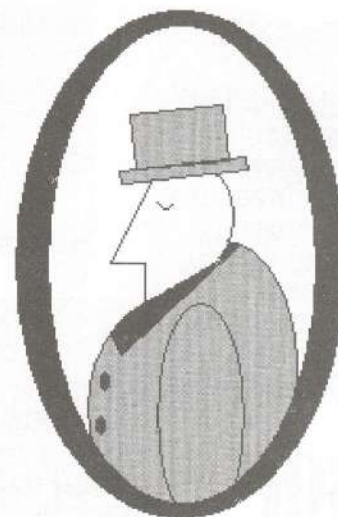
La presencia maniquea de dios y el diablo es lo que permite admirar los rayos de luz que, a la manera de destellos, se convierten en los mejores momentos del filme de Scorsese. El deseo constante -Satanás- que recorre a Jesús pone en cuestión la humanidad del hijo de Dios. Resulta que la vida es mostrada por Satanás. La

felicidad la conoce Jesús cuando decide ponerse en manos del ángel usurpador, la vida que vive, la vive feliz bajo la cruz.

Pero al final, decide cargarla y fundar el mito, el hijo de Dios se descubre timado por Satanás y revira asumiendo su destino: morir en la cruz. La felicidad de una vida vivida con mujer e hijos es borrada por el sufrimiento excelso de la sangre escurriendo en la cruz: muere por los otros. En este punto Jesús ya no es capaz de una última tentación, quizá la que Scorsese quisiera que irrumpiera de la propia reflexión del espectador: dudar si la vida no es en realidad lo que él cree que es Dios. Ésta bien pudo haber sido la última tentación sublime, apoteósica; un Cristo que descubre a Dios como Satanás y a éste como Dios.

La mayor virtud que exhibe el filme de Scorsese es la re-creación de un hecho histórico que se ha vuelto nebuloso; le agrega un contenido propio que es muestra de la inteligencia fílmica característica de este director, no se propone mostrar una "pasión" por todos conocida -al menos imaginada-, mucho menos intenta demostrar cómo fueron los hechos, si no que se abalanza sobre lo desconocido, presupone e imagina lo que pudo haber pasado por la mente de este hombre, en fin, lo muestra humano.

Sobre *La pasión de Cristo* de Gibson, que está fundada exclusivamente en la exhibición descarnada del sufrimiento y castigo inhumano volcada hacia el hijo de Dios, sin temática de fondo, sólo me cabe una pregunta ¿antisemitismo o intento vano de revivir un sentimiento y una creencia hipócrita?



¹ José Saramago, *El Evangelio según Jesucristo*

Oblectatio

Pero al final, decide cargarla y fundar el mito, el hijo de Dios se descubre timado por Satanás y revira asumiendo su destino: morir en la cruz. La felicidad de una vida vivida con mujer e hijos es borrada por el sufrimiento excelso de la sangre escurriendo en la cruz: muere por los otros. En este punto Jesús ya no es capaz de una última tentación, quizá la que Scorsese quisiera que irrumpiera de la propia reflexión del espectador: dudar si la *vida* no es en realidad lo que él cree que es Dios. Esta bien pudo haber sido la última tentación sublime, apoteósica; un Cristo que descubre a Dios como Satanás y a éste como Dios.

La mayor virtud que exhibe el filme de Scorsese es la recreación de un hecho histórico que se ha vuelto nebuloso; le agrega un contenido propio que es muestra de la inteligencia filmica característica de este director, no se propone mostrar una "pasión" por todos conocida -al menos imaginada-, mucho menos intenta demostrar como fueron los hechos, si no que se abalanza sobre lo desconocido, presupone e imagina lo que pudo haber pasado por la mente de este hombre, en fin, lo muestra humano.

Sobre *La pasión de Cristo* de Gibson, que está fundada exclusivamente en la exhibición descarnada del sufrimiento y castigo inhumano volcada hacia el hijo de Dios, sin temática de fondo, sólo me cabe una pregunta ¿antisemitismo o intento vano de revivir un sentimiento y una creencia hipócrita?