



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Crece

EL

CONSTRUCTO LOCUS DE CONTROL EN LA TOMA DE DECISIONES EDUCATIVAS

Educación, arte y cultura

Niños en riesgo de la calle: una propuesta pedagógica

Educación, ciencia y tecnología

La evaluación de programas de formación profesional basada en competencias

Educación sin fronteras

La educación como medio para lograr la excelencia

la educación superior en Francia

PRECIO AL PÚBLICO \$20.00

PUBLICACIÓN BIMESTRAL

ENERO-FEBRERO

AÑO 1, NÚM. 3

ISSN 1405-8987



www.ciap.com.mx

email: revista@ciap.com.mx

CIAP

Lic. Benito Guillén Niemeyer
Director General
 Mtra. Teresita Durán Ramos
Directora de Investigación
 Lic. J. Antonio Mendoza Vázquez
Director Enlace Institucional

PAEDAGOGIUM

Lic. Benito Guillén Niemeyer
Director General/Editor Responsable
 Efraín Gutiérrez Jiménez
Director Editorial
 Karla García Castillo
 Sandra Segovia Gamboa
Coordinación Editorial

CONSEJO EDITORIAL

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

DISEÑO Y FORMACIÓN

Visión Gráfica!
 D.G. Elma Montero Amores
 D.G. Mauricio Rosales Rivera
 visiongraphica@yahoo.com.mx

PAEDAGOGIUM

Revista Mexicana de Educación y Desarrollo
 Es una publicación bimestral del
 Centro de Investigación y
 Asesoría Pedagógica, S.C.
 Av. Chapultepec 133, 4º Piso
 C.P. 06600, Col. Juárez, México, D.F.
 Tel. (01)5591.0909 Fax (01)5591.0910
 e-mail: revista@ciap.com.mx
 Certificado de Licitud de Título 11322.
 Certificado de Licitud de Contenido 7925.
 Otorgado por la Comisión Calificadora de
 Publicaciones y Revistas Ilustradas.
 Número de reserva al título en la
 Dirección de Derechos de Autor:
 04-2000-020813595000-01
 El contenido de la publicación y de los
 artículos son responsabilidad exclusiva
 de los anunciantes y de los colaboradores,
 además que no refleja necesariamente el punto
 de vista de **PAEDAGOGIUM**.

PREPrensa e Impresión

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

DISTRIBUCIÓN

Publicaciones CITEM

Av. Taxqueña 1798, Col. Paseos de Taxqueña,
 Delegación Coyoacán, C.P. 04250, México, D.F.
 Tel. (01) 5624-0100

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

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

revista@ciap.com.mx

Si le interesa publicar un artículo
 o anunciarse en **PAEDAGOGIUM**

contáctenos por favor a:

Tel. (01)5591-0909 Fax (01) 5591-0910

e-mail: revista@ciap.com.mx

PAEDAGOGIUM® Derechos Reservados

ISSN: 1405-0987

IMPRESO EN MÉXICO



índice



2 Editorial



4 Nuestros colaboradores



Desván Pedagógico

Dra. Libertad Menéndez Menéndez

8 Crecer

Mtra. Teresita Durán Ramos

12 Paideia

Lic. Benito Guillén Niemeyer

14 Diferencia

Lic. Josefina Rubí Piña

17 Cuestiones Quodlibetales

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

20 Educación, arte y cultura



Niños en riesgo de la calle:
 Una propuesta Pedagógica

22 Cine



La doble vida de Verónica

23 Colaborador Invitado



¿La globalidad en la educación mexicana,
 sin nacionalismo?

Héctor Díaz Zermeno

26 Educación, ciencia y tecnología



La evaluación de programas de formación
 profesional basada en competencias

30 Los jóvenes tienen la palabra



La tarea de la educación en la sociedad

31 Educación y comunicación

33 Educación sin fronteras



La educación como medio para
 lograr la excelencia

37 Difusión cultural



39 Para el final



La Pedagogía a fin de milenio

40 Humor





editorial

Inicio el año 2001 con aires de esperanza pero también de incertidumbre, nuevo gobierno y nuevos gobernantes, los mexicanos cansados de que se jugara con nuestras esperanzas apostamos por el cambio pacífico, apostamos por la democracia, deseamos que nuestra voz sea oída, que nuestras necesidades sean atendidas, que nuestros hijos reciban un México que sea más digno de ser habitado, dimos nuestro voto y nuestra confianza a quien nos prometió paz, seguridad, desarrollo, trabajo. No pedimos nada, exigimos que se creen condiciones para que los mexicanos y mexicanas que queremos trabajar para construir una nación más fuerte, más justa y más humana para nuestros hijos, podamos hacerlo en libertad y paz. Es nuestro deseo que este año nos permita encontrar ese sistema político, social y económico que empiece a crear las condiciones adecuadas para desarrollar nuestro trabajo.

Quienes nos ocupamos de la educación estamos conscientes que es en esta área donde el Estado debe invertir de inmediato, sabemos que en esta tarea se basa el futuro, un pueblo educado no puede ser engañado, un pueblo de ignorantes siempre podrá ser sojuzgado. Es en la educación donde debemos poner nuestro mayor y mejor empeño.

La labor inmediata es, desde la óptica de PAEDAGOGIUM, el diseño de una estrategia educativa sustentada en principios pedagógicos y en una interpretación científica y sistemática de la realidad social. Una planeación acorde con la naturaleza de nuestra cultura, pero también atenta a las grandes transformaciones del mundo moderno, globalización, tecnología, comunicaciones y ciencia marcan el derrotero actual; sin menoscabo de nuestra cultura nacional debemos incorporar estos cambios a nuestro quehacer educativo, no es cuestión de voluntad, es imperativo de la realidad.

Pero también la política educativa debe considerar la realidad del Sistema Educativo, la evaluación es una actividad que debe emprenderse de inmediato, valerosamente enfrentar nuestra realidad, olvidemos la simulación y la componenda burocrática, reconozcamos nuestras fortalezas, pero no ocultemos nuestras debilidades, sólo así modernizaremos nuestras estructuras educativas.

La revisión de nuestra legislación en esta materia es inaplazable para el desarrollo de la educación; no es objeto de discusión lo que se ha aceptado como sustantivo y característico de nuestro Sistema Educativo: la gratuidad, el laicismo, la obligatoriedad, son principios que asumimos como irrenunciables, con ellos y por ellos debemos interpretar las obligaciones de los distintos actores educativos desde una óptica socialmente comprometida, pero también eficientemente conceptualizada.

En fin, esperanzas e incertidumbres marcan nuestro inicio de año, trabajo es el signo con el que debemos responder, en PAEDAGOGIUM deseamos que este año sea el tiempo para que realice sus proyectos y estos encuentren el entorno ideal para realizarlos.

En este número encontrará una amplia gama de temas que es nuestro deseo, y esa es nuestra meta, sean de su interés y que propicien la reflexión y el debate. Aprovechamos para hacer una invitación a que en el próximo número nos permita su atención para analizar un tema que creemos a todos nos ocupa y preocupa de una u otra forma: la Educación a Distancia; nuestro cuarto número se dedicará a tratar el tema, esperamos que nos podamos encontrar en este espacio para debatir sobre ello.

GRACIAS

PAEDAGOGIUM

LA ESCUELA, COMO INSTITUCIÓN, SURTIÓ EN TODAS LAS PRIMERAS CIVILIZACIONES DE MANERA INDEPENDIENTE, EN CADA UNA DE ELLAS COMO NATURAL CONSECUENCIA DE LA INVENCIÓN DE LA ESCRITURA. ESTE CÓDIGO ARTIFICIAL, QUE ASUMIÓ MÚLTIPLES FORMAS, CARACTERIZA A LAS LLAMADAS POR TOYNBEE "CIVILIZACIONES PRIMARIAS", COMO LA SUMERIA, LA EGIPCIA, LA SÍNICA, LA MAYA O LA ANDINA.

LOS GRIEGOS HEREDEROS DE LAS PRIMERAS CIVILIZACIONES, ADOPTARON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR ALREDEDOR DEL SIGLO VI O V ANTES DE NUESTRA ERA, SI NO ES QUE ANTES AÚN. EL MAESTRO DE ESCUELA (*DIDÁSKALOS*) SE OCUPABA DE LA ENSEÑANZA FORMAL (*DIDAJÉ*) QUE COMPRENDÍA, ESENCIALMENTE, LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL CÁLCULO.

LOS PADRES QUE ENVIABAN A SUS HIJOS A LA ESCUELA LOS HACÍAN ACOMPAÑAR POR UN SIRVIENTE, GENERALMENTE ESCLAVO, QUE PRONTO SE CONVIRTIÓ EN EL RESPONSABLE DE LA EDUCACIÓN CÍVICA Y MORAL DE LOS PEQUEÑOS, EL PEDAGOGO (*PAIDAGOGÓS*).

LAS ESCUELAS ERAN ENTONCES CONSTRUÍDAS CON UN VESTÍBULO PARA ALBERGAR A LOS PEDAGOGOS QUE AGUARDABAN EL FIN DE LAS CLASES: EL *PAIDAGOGEION*. LA PALABRA *PAIDAGOGEION*, EN TIEMPOS DE DEMÓSTENES YA SE HABÍA CONVERTIDO EN SINÓNIMO DE ESCUELA.

LOS ROMANOS ADOPTARON LA MAYORÍA DE LAS INSTITUCIONES GRIEGAS, ADEMÁS DE LA RELIGIÓN, DE SUERTE QUE TANTO EL VOCABLO (Y LA INSTITUCIÓN) PEDAGOGO COMO EL SINÓNIMO DE ESCUELA FUERON MERAMENTE

LATINIZADOS: *PAEDAGOGUS* Y *PAEDAGOGIUM*. DE HECHO, EL *PAEDAGOGIUM* PALATINI, ESCUELA DE PALACIO, ERA DONDE SE ENSEÑABA A LOS HIJOS DE LOS ESCLAVOS DEL EMPERADOR. CONSOLIDADA LA PALABRA *PAEDAGOGIUM* PARA SIGNIFICAR ESCUELA EN LA TRADICIÓN LATINA, LA ENCONTRAMOS CON CIERTA FRECUENCIA EN LA LITERATURA PEDAGÓGICA POSTERIOR. FRANCKE, POR EJEMPLO, FUNDÓ EN EL SIGLO XVII UNA ESCUELA LLAMADA PRECISAMENTE *PAEDAGOGIUM*.

ES LEGÍTIMO, ENTONCES, PROPONER EL TÉRMINO *PAEDAGOGIUM* NO SÓLO COMO APLICABLE A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR SINO, TAMBIÉN, AL MÁS AMPLIO DE ESCUELA DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

Dr. ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS



BUZÓN DEL LECTOR

Mtra. Durán y Mtro. Guillén:

Reciban un cordial saludo y las más sinceras felicitaciones por la empresa en la cual se han embarcado. Leí con atención los primeros artículos de la revista por demás necesarios para el debate pedagógico. La revista la considero de buena factura. Les deseo el más grande de los éxitos a ustedes y al equipo que la hace posible. Espero pronto saludarlos personalmente.

Antonio Castillo Sandoval

A quien corresponda:

Por este medio, solicito a usted su ayuda, mi nombre es Mariana Ordóñez y soy estudiante de Pedagogía de la Universidad Intercontinental (UIC), estoy haciendo un ensayo sobre: "La Formación Docente Desde el Punto de Vista de la Educación Permanente", y quisiera ver si me podrían facilitar bibliografía para la elaboración de mi ensayo. De antemano muchas gracias por la atención que se sirva prestar a la presente. Quedo a sus órdenes.

Mariana Ordóñez Rodríguez

PG: Estimada Mariana Ordóñez, la información que nos solicitó se la enviamos vía electrónica, esperamos le haya sido útil. PAEDAGOGIUM.



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

DE VENTA EN:

Todas las tiendas del país de las siguientes cadenas comerciales:

SANBORNS

VIPS

HEB

EL PALACIO DE HIERRO

LIVERPOOL

COMERCIAL y MEGA COMERCIAL MEXICANA

LIBRERÍAS:

ALICANTE

INTERNACIONAL

EDDY INTERNACIONAL

LIBRERÍA MÉXICO (Guadalajara)

LIBRERÍA IBÉRICA (Guadalajara)

Próximamente en más establecimientos

Lesván
Pedagógico

LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL

Parte I

Dra. Libertad Menéndez Menéndez

libertadmm@yahoo.com

Los estudiosos del fenómeno educativo del primer tercio del siglo XX, tuvieron que vencer muchas batallas en defensa de la pedagogía en tanto disciplina autónoma. Las imprecisiones y confusiones en torno a las nociones psicología experimental y pedagogía experimental no variaron, para mejorar, de las que se vislumbraban a finales del siglo XIX, no obstante los avances disciplinarios que la pedagogía fue lentamente logrando; podría decirse, incluso, que se ahondaron por parte de quienes anteponían intereses ajenos a la pedagogía. Llegó el momento, sin embargo, en el que se levantaron las voces para aclarar, con sólidos argumentos, la vieja confusión y finalmente la pedagogía pudo mirar, cara a cara, a la psicología.

Destaca, en ese renglón, Eduardo Claparède,¹ cuyas aportaciones al esclarecimiento del punto que nos ocupa contribuyeron al fortalecimiento de la pedagogía como disciplina autónoma. Claparède, como sabemos, consagró gran parte de su vida al estudio del niño y es fácil advertir, a través de sus obras, su pleno convencimiento sobre la necesidad de la existencia de una "ciencia del niño". Para él, esa ciencia comprendía, a su vez, muchas otras ciencias en atención a los fines a los que se aplicaba el conocimiento. En el caso de querer conocer al niño para educarlo, entraba en acción la pedagogía científica.

La pedagogía científica, de acuerdo con Claparède, debía ser considerada como una porción de la pedagogía en tanto ciencia general;² en su momento la definió como "...el conocimiento o la investigación de las circunstancias favorables al desarrollo del niño y de los medios de educarlo y de instruirle en vista de un fin determinado".³ La pedagogía científica abarcaba a la pedagogía experimental y esta última debía ser asumida más como un método especial de resolver los problemas que como una subdivisión autónoma de la primera.⁴

Sostenía, asimismo, que la pedagogía experimental era la encargada de abordar el estudio de problemas vinculados con la instrucción y con la escuela en general, problemas que podían ser analizados con fines de diagnóstico o de solución.

UNA [...] INVESTIGACIÓN PERTENECE A LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL -AÑADÍA- CUANDO EL ACENTO SE PONE ÚNICAMENTE SOBRE LA PARTE OBJETIVA DEL PROBLEMA, SIN QUE SE PREOCUPE UNO PARA NADA DE SUS CONDICIONES FISIOLÓGICAS. MIENTRAS QUE LA PSICOPEDAGOGÍA TIENE, ANTE TODO, POR OBJETO EL ESTUDIO DEL ESPÍRITU ESCOLAR Y TRATA DE FORMULAR EN TÉRMINOS PSICOLÓGICOS EL ESTADO DE SU DESARROLLO O LA ACCIÓN QUE TIENE SOBRE ÉL UN PROCEDIMIENTO EDUCATIVO DETERMINADO, LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL NO CONSIDERA MÁS QUE LOS PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y FORMULA SU RESULTADO EN TÉRMINOS PEDAGÓGICOS. HE AQUÍ DOS MANUALES DE GEOGRAFÍA QUE SE HACEN COMPETENCIA. ¿CUÁL DE ELLOS ADOPTAREMOS? SE PODRÍA DECIDIR, PARTIENDO DE LO QUE SE SABE DE LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO, [Y EN ESE SENTIDO] SERÍA UN ESTUDIO DE PSICOPEDAGOGÍA. PERO SERÁ MÁS SENCILLO TODAVÍA CONTROLAR EL VALOR RESPECTIVO POR UN EXPERIMENTO COMPLETAMENTE EMPÍRICO. SE ESCOGERÁN CLASES PARALELAS. A UNAS SE LES PRESCRIBIRÁ UNO DE LOS MANUALES; A OTRAS, OTRO. DESPUÉS, AL FINAL DEL AÑO, SE COMPARARÁN LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN ESTOS DOS GRUPOS DE CLASES; Y SE VERÁ TAMBIÉN CUÁL DE LOS DOS MANUALES ES PREFERIBLE. ÉSTA SERÁ UNA INVESTIGACIÓN DE PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL.⁵

Por esa época y sobre el mismo tópico, destaca el análisis crítico de Ernest Meumann⁶ el que quedó recogido en su principal obra de carácter pedagógico: Pedagogía experimental, publicada en 1911.

En ella, Meumann expuso su visión en torno al movimiento de reforma pedagógico que a la sazón se vivía.

SE HA AFIRMADO -DECÍA- QUE [...] LA PEDAGOGÍA NO ES UNA CIENCIA INDEPENDIENTE, PORQUE NO PUEDE FUNDAR SUS TEORÍAS CON MEDIOS PROPIOS, SINO QUE TOMA PRESTADOS LOS FINES DE LA ÉTICA, LOS ARGUMENTOS PSICOLÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA, LOS ELEMENTOS MATERIALES A LAS CIENCIAS ESPECIALES; POR ESO ES DEPENDIENTE DE AQUELLAS CIENCIAS. [ÉSTA OBJECCIÓN HA SIDO YA REBATIDA EN EL SENTIDO DE QUE] NINGUNA DE ESTAS CIENCIAS LIMÍTROFES DE LA PEDAGOGÍA TRATA SU MATERIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA EDUCACIÓN, Y SI PRECISAMENTE POR ESA INVESTIGACIÓN NUEVA Y PECULIAR DE LA PEDAGOGÍA SE DES-

CUBREN NUEVOS Y ESPECIALES CONOCIMIENTOS, EL ECHAR MANO DE LOS RESULTADOS DE DICHAS CIENCIAS NO ES UN MERO TOMAR PRESTADO, SINO UNA NUEVA ELABORACIÓN INDEPENDIENTE. ES EVIDENTE QUE EL PEDAGOGO TOMA ALGUNOS CONOCIMIENTOS DE OTRAS CIENCIAS —ESTO LO HACEN ASIMISMO LOS QUE PROFESAN TODAS LAS DEMÁS [...] Y NINGUNA DE ESTAS CIENCIAS PIERDE POR ELLO SUSTANTIVIDAD. PERO EL PEDAGOGO NO SE CONTENTA SOLO CON TOMAR, VRG., EL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO DEL NIÑO, SINO QUE ES PARA ÉL DE MUCHO MAYOR IMPORTANCIA EL MODO COMO ELABORA DE MANERA NUEVA Y ORIGINAL LA CIENCIA DEL ESPÍRITU DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA ENCAMINADO A LA EDUCACIÓN; POR ESO NO MENOS HA DE FUNDAR CON SU PROPIO TRABAJO EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL NIÑO, PUES NO LO PUEDE SUBSTITUIR POR NINGUNA PSICOLOGÍA GENE-RAL; Y LO PROPIO ACONTECIÓ CON TODAS LAS DEMÁS MATERIAS EN LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN.⁷

Meumann iba más allá y afirmaba que el fin de la ciencia de la educación era establecer un sistema de fines educativos y obtener reglas normativas y principios a seguir para alcanzar aquellos fines; que había que deducir ambas cosas del contenido y esencia de la acción educativa. Demostró cómo el conocimiento de esos fines solamente era asequible mediante la investigación empírica de la vida y actividad real de la humanidad, y cómo la pedagogía, en su ámbito experimental, ofrecía esa posibilidad.

En el distrito propiamente dicho de la pedagogía experimental, Meumann distinguió distintos tipos de experimentos: el experimento relacionado con el análisis pedagógico del niño, el relacionado directamente con la pedagogía y la didáctica, y el experimento vinculado con el o los efectos educativos de ciertas medidas pedagógicas y la capacidad educable de los individuos. Hizo hincapié, asimismo, en que cada investigación empírica debía estudiar los hechos mediante la observación y el experimento, ya que entre ambos era posible arribar, primero, a la descripción, luego a la explicación de los hechos y, finalmente, a su conexión causal. El resultado de un experimento —apuntaba— debía de sufrir las contrapruebas y éstas habrían de mostrar si la interpretación realizada era la adecuada; la investigación empírica alcanzaría su fin, señalaba Meumann, si lograba arribar a una teoría de los fenómenos estudiados, es decir, a un sistema de leyes que los explicara mediante una coherente conexión causal.⁸

Estas ideas y otras aportaciones adicionales de Meumann, hicieron posible que la pedagogía experimental evolucionara significativamente; sus contribuciones en relación con las fuentes de error de los experimentos, con el conocimiento hallado por inducción o deducción, con el papel de la hipótesis y con la base lógica de la investigación empírica, encaminaron a la pedagogía científica; pero, al mismo tiempo, tuvo la serenidad para demostrar y aun para subrayar, que no toda la pedagogía pertenece al distrito de las investigaciones de los hechos experimentables, aunque la pedagogía experimental sí proporcionaba, a toda ella, su cimiento empírico.⁹ Este apuntamiento permitiría recoger la

pluralidad de enfoques para analizar el fenómeno educativo, pluralidad que hoy, después de tantos embates, ha logrado recuperar la pedagogía, ya como disciplina autónoma.

En relación con ella, el doctor Th. Simon,¹⁰ años más tarde, enriquecería los argumentos que servirían de puente para su definitivo alejamiento de la psicología educativa y experimental.¹¹

Él partía de la premisa de que era preciso que los pedagogos se librasen de la autoridad arbitraria y muchas veces contradictoria que emanaba de la perspectiva clásica e hicieran suyo el hábito de la autoridad racional, de aquella basada en los hechos comprobados y siempre comprobables por la experimentación; afirmaba que la pedagogía, a diferencia de la psicología, se apoya en el conocimiento positivo del ser que evoluciona con el propósito de analizar los fenómenos pedagógicos, de estudiar sus condiciones y de determinar sus leyes. Sostenía que la pedagogía experimental no debía confundirse más con la psicología, que ello era tan absurdo "...como podría ser el hecho de [confundir] la anatomía, es decir el conocimiento de los órganos, [con] la cirugía, bajo el pretexto de que los conocimientos anatómicos son indispensables para guiar al operador; sería [...] tan erróneo como [no distinguir entre] la fisiología [y] la medicina experimental".¹²

Simon señalaba textualmente que "... en lo que concierne a la psicología (experimental), [...] no vacilaría en responder que sus aplicaciones no son en modo alguno pedagogía experimental",¹³ y que de la misma manera que la psicología explica algunos aspectos relacionados con la lectura y la ortografía y no se confunde con ellas, la pedagogía puede aceptar de la psicología algunas nociones que le resultan de utilidad, y no por ello debe amalgamarse con aquella.¹⁴

La postura de Th. Simon junto con otras de gran relevancia para el ámbito de la experimentación en Pedagogía, las recogería, años más tarde, Raymond Buyse,¹⁵ en una obra de gran valor para esa disciplina por el análisis histórico, teórico y metodológico que de ella hace.¹⁶ Dicho análisis daría cuerpo y sentido a la pedagogía científica durante gran parte del siglo XX.

En dicha obra Buyse afirmaba que la pedagogía, en su lenta evolución, había partido de un empirismo de tanteo y azar, que se había "...vivificado por las incitaciones fecundas del espíritu filosófico y por los destellos geniales de los grandes intuitivos...",¹⁷ hasta alcanzar, en esos días, la dignidad de verdadera ciencia y conquistar, al tiempo, un rango en la jerarquía de las disciplinas.

También sostenía que era claro que para llegar a poseer plenamente la jerarquía científica a que aspiraba la pedagogía, ésta habría de

[...] CONTINUAR ALIMENTÁNDOSE SIMULTÁNEAMENTE DE LAS VARIAS FUENTES QUE HEMOS SEÑALADO: EL EMPIRISMO DE LOS PRÁCTICOS, LA INSPIRACIÓN DE LOS INNOVADORES, LA VISIÓN SINTÉTICA DE LOS FILÓSOFOS Y LA COMPROBACIÓN EXACTA DE LOS SABIOS. ESTA CONCEPCIÓN ECLÉCTICA LE PERMITIRÁ UTILIZAR, SEGÚN SUS NECESIDADES, LOS FELICES ÉXITOS DEL AZAR, LAS INTUICIONES GENIALES DE LA IMAGINACIÓN CREADO-

RA, LAS SISTEMATIZACIONES DE LA RAZÓN RACIOCINANTE; MAS TODO ELLO ESTARÁ SUBORDINADO A LA COMPROBACIÓN LÚCIDA DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO, QUE OBSERVA, MIDE, CRITICA Y, EN DEFINITIVA, ES EL ÚNICO QUE PUEDE EXTRAER CONCLUSIONES.¹⁸

Agregaba, ahí mismo, que la pedagogía *perennis* nada tenía que temer de la pedagogía científica, que aquella formaba

[...] EL FÉRTIL HUMUS DONDE [HABRÍA DE GERMINAR] LA TENTATIVA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. ESTÁ TRAZADO EL CUADRO, PLANTEADOS TODOS LOS GRANDES PROBLEMAS, Y AUN HAN SIDO DEMARCADOS UNA MULTITUD DE DETALLES PRÁCTICOS; YA NO QUEDA MÁS QUE RESOLVERLOS. LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL TENDRÁ QUE ZANJAR ESPECIALMENTE TODAS LAS CUESTIONES —Y SON MUCHAS— QUE HAN DEJADO EN EL AIRE LAS ESTÉRILES CONTROVERSIAS DE UNA DIALÉCTICA VERBALISTA. ACEPTA LA HERENCIA QUE LE HA LEGADO LA TRADICIÓN ESCOLAR "A CONDICIÓN DE HACER EL INVENTARIO DE LA MISMA MEDIANTE REGLAS PRECISAS Y MÉTODOS DECISIVOS". DEBERÁ PROPORCIONAR LA PRUEBA CIENTÍFICA DEL VALOR DE SUS TEORÍAS Y DAR UNA DEMOSTRACIÓN DEFINITIVA DE QUE SUS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA ESTÁN BIEN FUNDADAS. SERÁ EN PRIMER LUGAR Y, SOBRE TODO, LA COMPROBACIÓN DE LA VALIDEZ DEL FONDO CLÁSICO. MÁS TARDE, Y UNA VEZ LOGRADO EL PERFECCIONAMIENTO DE LOS MÉTODOS EXISTENTES, DEBERÁ INTENTAR LA ELABORACIÓN CONTROLADA DE LAS NUEVAS TÉCNICAS.¹⁹

La amplia cita de Buyse que aquí hemos incluido ha tenido como propósito ofrecer, en palabras del autor, una visión sintética y esclarecedora del desarrollo de la pedagogía y, por otro lado, su perspectiva sobre el estado que esta disciplina guardaba al finalizar la tercera década del siglo XX. A partir de ello, Buyse analiza y toma postura, en un ir y venir permanente de la vieja a la nueva pedagogía, que facilita, incluso, la crítica a su propia posición. Al igual que la gran mayoría de los pedagogos de su época y aun de los que le antecedieron, se inclinó por una conciliación entre ambas; *la nueva pedagogía* —decía Buyse— debe plantearnos los problemas que han de ser estudiados y, la nueva, debe proporcionarnos los métodos para su estudio.

Declaraba que era preciso rechazar los frecuentes errores de identificación entre la pedagogía experimental y otras disciplinas; enfatizaba que la pedagogía, por largo tiempo sierva de la lógica y de la psicología racional, cometió el error, al convertirse en científica, de creer que se libraba de su servidumbre al aceptar el yugo de la psicología experimental y ello

[...] NO FUE MÁS QUE REEMPLAZAR UNA DEBILIDAD POR OTRA. ACTUALMENTE, PARECE HABERSE EVITADO EL PELIGRO DE UNA ANEXIÓN POR ESTE LADO; [...] [PORQUE] SE HA LLEGADO A COMPRENDER QUE ES PRÁCTICAMENTE IMPOSIBLE TRASMUTAR LAS LEYES PSICOLÓGICAS EN REGLAS DIDÁCTICAS [...] TAMBIÉN PARECE QUE SE ESTÁ HOY DE ACUERDO EN RECONOCER QUE PARA QUE UNA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA PUEDA DESEN-

VOLVERSE DE UNA MANERA INDEPENDIENTE, DEBE CONSTRUIRSE ELLA MISMA SU PSICOLOGÍA, SIN RECIBIRLA DE FUERA. EN ESTE SENTIDO, LA PEDAGOGÍA, RESPECTO A SU PARTE CIENTÍFICA, SE HACE AUTÓNOMA; NO ES YA UNA APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA, SINO QUE, POR EL CONTRARIO, PUEDE LLEGAR A SER, EN CIERTA MEDIDA, UNA CONTRIBUCIÓN A ESTA ÚLTIMA CIENCIA.

[...] UNA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA CONSTITUIDA POR EL ANÁLISIS SISTEMÁTICO DEL ESCOLAR [...] Y POR EL EXAMEN CIENTÍFICO DEL TRABAJO ESCOLAR [...], NOS PARECE QUE DEBE SER —EN SU TRABAJO DE INVESTIGACIÓN— INDEPENDIENTE DE LAS CIENCIAS CON ELLA CONEXAS Y DE LAS RESTANTES PARTES DE LA PEDAGOGÍA. PODRÁ ELLA, CON MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DE EXAMEN QUE LE SON PECULIARES, ESTUDIAR CUESTIONES PURAMENTE PEDAGÓGICAS CUYA SOLUCIÓN IMPLICA UN PROBLEMA DE METODOLOGÍA. LAS REGLAS QUE NOS DÉ, COMPARADAS CON LAS FÓRMULAS DE LA PEDAGOGÍA CLÁSICA, [...] SE DIFERENCIARÁN COMO SE DIFERENCIA UNA FÓRMULA FÍSICA DE UNA PROPOSICIÓN METAFÍSICA.²⁰

La postura de Raymond Buyse queda clara. Se inclinó, como ya hemos señalado, por una pedagogía científica sin romper lazos con la pedagogía clásica y, al tiempo, la erige como disciplina autónoma, perfectamente diferenciada de aquellas que intentaban abrazarla.

Asumió, en concordancia con muchos puntos de vista de la época, que la pedagogía experimental estaba enlazada de manera natural con la práctica escolar; aceptó que la propuesta metodológica que a la sazón más había rendido dividendos era el diseño de grupos equivalentes, en tanto sólo exigía que la experimentación tuviera lugar una sola vez en situaciones absolutamente comparables y cubriendo el requisito de incorporar grupos equiparables y, con ello, la enorme repercusión que dicho método había tenido en el ámbito de la pedagogía científica.

De hecho, constituye una afirmación cotidiana la sentencia de que el diseño aludido sentó las bases de la metodología de la investigación pedagógica y ofreció, sobre todo a los investigadores de la escuela americana, el punto de partida de propuestas metodológicas de mayor alcance.

De entre estas últimas destaca, por sobre todas las demás, la de Mc Call, por contener, por un lado, una amplia perspectiva de la problemática educativa que podía atender la disciplina y, por el otro, por proyectar en ella, con maestría, aspectos filosóficos, teóricos y matemáticos, en estrecha y armónica vinculación.²¹

En efecto, basta un análisis, incluso somero, para advertir la enorme influencia que tuvo Mc Call sobre el avance de la pedagogía experimental; ello nos conduce, de manera obligada, a exponer, al menos sucintamente, sus principales aportaciones y planteamientos.

Mc Call distinguió, a partir de fundamentos claramente expresados, tres tipos principales de investigaciones pedagógicas: las investigaciones descriptivas, las comparativas y las causales.

Las primeras las definió como aquellas que tienden a describir una situación escolar existente de una manera

objetiva, precisa y, de ser posible, cuantitativa; las comparativas, por su lado, eran aquellas cuyo propósito se centraba en evaluar, poniendo en relación dos estudios descriptivos; finalmente, las investigaciones causales, de acuerdo con Mc Call, habían de partir de un efecto cualquiera, bien observado, con la mira de localizar la causa o causas probables, de discernir entre las causas posibles la causa real, y de determinar en qué medida contribuía a producir el efecto común cada una de las causas aparentes.

Raymond Buyse añadía a la lista anterior, las investigaciones pronósticas, las siempre orientadas hacia la previsión de los acontecimientos futuros; y, en el marco de los procedimientos del método científico impuesto por el positivismo comteano, incluyó otros tipos de investigación susceptibles de ser utilizados en el ámbito pedagógico: el histórico, el genético, el estadístico y el analítico.

En lo que concierne a las múltiples y variadas aportaciones de Mc Call al campo de la metodología de la investigación experimental, basta mencionar que éstas estuvieron relacionadas con los procedimientos para realizar investigaciones de caso único, de caso múltiple, de caso cíclico, de grupos equivalentes y de rotación de factores; con los instrumentos de medida, como es el caso de las escalas de producciones escolares, los tests de instrucción y las pruebas objetivas; con las causas de errores experimentales; y, finalmente, con los tratamientos estadísticos que harían posible el análisis y la interpretación de los resultados. 

*POR ERROR DE IMPRESIÓN, EL TÍTULO DEL ARTÍCULO ANTERIOR APARECIÓ COMO "SIGLO XX", SIENDO LO CORRECTO "SIGLO XIX".

1 (1873-1940). Pedagogo y psicólogo suizo, que nació en Ginebra y estudió en la Universidad de esa ciudad y, posteriormente, en las de París y Leipzig. De entre sus obras pedagógicas más importantes desataca, sobre todo, *Psicología del niño y pedagogía experimental* publicada en el año de 1909 y traducida al castellano por primera vez en el año de 1921.

2 La pedagogía general, para Claparède, es el estudio de los fines de la educación;

es la parte deontológica y teleológica de la pedagogía que toma de la moral, de la filosofía, de la estética, de la religión, de la sociología y de la política, el ideal hacia el cual es necesario orientar la acción educativa. En *Psicología del niño y pedagogía experimental*. México, Continental, 1961, pp.100-102.

3 *Ibid.*, p. 100.

4 *Idem.*

5 *Ibid.*, p. 111.

6 (1862-1915). Pedagogo y psicólogo alemán. Fundador, con Lay, de la pedagogía experimental. Estudió con el gran psicólogo Wundt de quien llegó a ser uno de los más destacados colaboradores. Fue profesor de varias universidades alemanas, en donde en la última de ellas, en la de Hamburgo, fundó un instituto de investigaciones que alcanzó fama mundial. De entre sus principales obras relacionadas con el ámbito pedagógico, destacan *Pedagogía experimental, Técnicas y economía del aprendizaje e Inteligencia y voluntad*.

7 Ernest Meumann, *Pedagogía experimental*. Buenos Aires, Losada, 1960, p. 13.

8 *Ibid.*, pp. 21-28.

9 *Ibid.*, pp. 37-40.

10 (1873-1961). Psicólogo francés, presidente de la Sociedad para el Estudio de la Psicología del Niño. Director del Laboratorio de Psicología y Pedagogía Experimental de París y colaborador de Alfred Binet en la creación de su conocida escala de inteligencia. De entre sus principales obras de carácter pedagógico destacan: *Pédagogie Experimentale, Les Enfants Anormaux y Six Conférences sur l'Éducation Maternelle*.

11 Las reflexiones de Th. Simon al respecto puede ampliarlas el interesado en su *Pédagogie Experimentale. Ecriture, Lecture, Orthographe*, París, Armand Colin, 1924, pp. 5-25.

12 *Ibid.*, p. 8.

13 Th. Simon. *Apud* Raymond Buyse. *La experimentación en pedagogía*, Barcelona, Labor, 1937, p. 47.

14 Th. Simon, *Pedagogie...*, p. 9.

15 Pedagogo y psicólogo belga nacido en 1889. Fungió durante veinticinco años como inspector de enseñanza oficial; fue ayudante de Decroly en el Laboratorio de Psicotecnia Escolar del Instituto de Estudios Superiores de Bélgica y de ahí emanó la publicación, en 1928, de la obra intitulada *La pratique des tests mentaux*. Fue profesor de pedagogía experimental en la Universidad de Bogotá, en Colombia, y, más tarde, de la Universidad de Lovaina, en donde también fue responsable del Laboratorio de Pedagogía Experimental. Considerado como uno de los principales promotores, en Europa, de la pedagogía científica y universitaria, publicó, entre otras, las siguientes obras: *La Pédagogie Universitaire, Éléments de Pédagogie quantitative y L'Expérimentation en Pédagogie*.

16 El interesado debe revisar, sobre todo, su *Experimentación en pedagogía*, cuya primera edición en castellano data de 1937.

17 Raymond Buyse, *La experimentación en...*, p. 39.

18 *Idem.*

19 *Idem.*

20 *Ibid.*, pp. 40-41.

21 El libro de Mc Call que hizo época fue el de *How to Experiment in Education*. Nueva York, MacMillan, 1926. Existen, sin embargo, referencias múltiples que conducen a pensar que probablemente hubo una primera edición en 1923.

CRECER

EL CONSTRUCTO LOCUS DE CONTROL EN LA TOMA DE DECISIONES EDUCATIVAS

Mtra. Teresita Durán Ramos
tduran@ciap.com.mx

"TÚ NO ERES LA VÍCTIMA DE TU AUTOBIOGRAFÍA,
PERO TE PUEDES CONVERTIR EN LA VÍCTIMA
DEL MODO EN EL CUAL INTERPRETAS TU AUTOBIOGRAFÍA"
Kelly, 1969

ORIGEN

Locus de control es una variable que puede permitir una confiable predicción de la conducta futura de un sujeto, en cuanto a lo que tiene que ver con su toma de decisiones. Es conocida dentro de las teorías del aprendizaje social como la identificación de dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de una cierta manera y no de otra ante la misma situación; constituye una explicación del lugar o foco, en el cual se ubica el núcleo que refuerza la realización de las conductas o acciones de los sujetos. Es un constructo de la personalidad referido a la percepción del núcleo desde el cual son determinados causalmente los eventos de la vida desde la óptica del propio individuo, quien los considera consecuencia de su conducta o resultado de circunstancias como destino, suerte o factores externos y sin relación con sus actos.

Se le refiere también como la medida de qué tan lejos se ven a sí mismos los individuos en cuanto al control y la

responsabilidad acerca del curso de los acontecimientos, tanto deseables como no deseables, que han tenido lugar en su vida. Si bien se utilizan términos distintos en la literatura: locus, foco, control de causalidad, lugar de control, entre otros, en esencia la definición no se ve alterada.

Rotter¹, su autor, señala que la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos en general está estrechamente ligada al estímulo que recibe el individuo; en otras palabras, la satisfacción o insatisfacción de los actos está íntimamente ligada a los procesos de aprendizaje y los efectos del estímulo dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los efectos o resultados como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella. Así, a la expectativa que la persona tiene acerca del origen de su actuar, es a lo que en esta teoría se le llama *locus de control*.

El *locus de control* es, entonces, un concepto teórico que se ha desarrollado para explicar las creencias características del sujeto a partir de las cuales éste establece la génesis de los eventos cotidianos y por ende de su propio comportamiento. Es una construcción que permite definir cómo es percibida la causa de una acción o comportamiento y cómo esta percepción está determinada por la información que el sujeto posee acerca del objeto en cuestión. Así, el *locus de control* puede ser definido como la creencia que la persona tiene acerca de cómo y dónde se originan los eventos agradables o desagradables que percibe para actuar. Por ello, si un individuo cree que tiene poco control respecto de las retribuciones y sanciones que recibe, no encontrará razón suficiente para modificar su comportamiento, dado que no considera poder influir en la posibilidad de que tales eventos se presenten.

A pesar de que con lo dicho hasta aquí el origen teórico que da sustento al constructo *locus de control* tenga un sabor a conductismo ratiforme, es frecuente también encontrar mediciones de *locus de control* en el contexto de una psicología humanística.

Estos orígenes divergentes del *locus de control* pueden parecer paradójicos y hasta irreconciliables; sin embargo, mi posición personal es la de tratar de ampliar la óptica teórica desde la que se le conciba y ubicarlo más bien en una visión evolucionada e integral que intente comprender los antecedentes de la conducta humana en toda su riqueza y complejidad. En palabras de Villagrán y Díaz-Loving: "...entre los conocimientos y las conductas [...] existen toda una serie de procesos cognoscitivos y afectivos [como variables intervinientes: vgr. *locus de control*] que motivan al humano a realizar las conductas..."² Es decir, los conocimientos acerca de las consecuencias de una conducta no garantizan por sí solos la elección y realización de conductas consideradas deseables de manera automática o refleja.

Es en este punto en el cual debo aclarar que como pedagoga mi interés en el tema responde a la necesidad de conocer qué hay detrás de la toma de decisiones que va conformando un proyecto de vida y su realización a través del tiempo y cómo desde la educación se puede promover

en los sujetos la adquisición de conocimientos y actitudes que les posibiliten el alcanzar niveles de desarrollo más altos, responsables y autónomos, tanto en el plano intelectual, como en el afectivo y en el valoral.

INTERNALIDAD/EXTERNALIDAD

Rotter ha encontrado que existen personas que explican un acontecimiento como contingente a su propia conducta, lo cual los define como individuos con un *locus de control interno*; existen también, por otro lado, sujetos con un *locus de control externo*: aquellos que identifican a los acontecimientos que les suceden como resultado de fuerzas ajenas o externas a ellos mismos y que éstas actúan independientemente de sus actos. Es importante aclarar aquí que el autor referido considera el concepto de locus de control como una variable unidimensional que da lugar a dos valores: máxima internalidad y mínima externalidad; máxima externalidad y mínima internalidad.

"...CUANDO UN REFUERZO ES PERCIBIDO POR UN SUJETO COMO NO CONTINGENTE A ALGUNA ACCIÓN SUYA, EN NUESTRA CULTURA, TÍPICAMENTE PERCIBE ESTO COMO RESULTADO DE LA SUERTE, EL DESTINO, EL CONTROL DE OTROS PODEROSOS, O COMO IMPREDECIBLE POR CAUSA DE LA COMPLEJIDAD DE LAS FUERZAS QUE LO RODEAN. CUANDO EL ACONTECIMIENTO ES INTERPRETADO DE ESTE MODO, SE DENOMINA A ESTO COMO UNA CREENCIA EN EL CONTROL EXTERNO. SI LA PERSONA PERCIBE QUE EL EVENTO ES CONTINGENTE A SU CONDUCTA O A SUS CARACTERÍSTICAS RELATIVAMENTE PERMANENTES, SE DENOMINA CREENCIA EN EL CONTROL INTERNO".³

Este mismo autor propuso en 1966 una prueba del locus de control para valorar hasta qué punto un individuo posee creencias que fortalecen su internalidad o externalidad a través de una escala de elección forzada cuyo poder predictivo ha sido cuestionado por varios autores, entre ellos La Rosa,⁴ quien ofrece en cambio una escala multidimensional, aparentemente más adecuada para observar el constructo mencionado y que ha sido retomada en diversos trabajos.⁵

La escala de Levenson ha comprobado a través de su aplicación en diversos estudios la presencia de por lo menos tres dimensiones: azar, control interno y otros poderosos.

La Rosa después de diversos trabajos aplicó una versión traducida al español de la escala de Levenson y a continuación elaboró una escala multidimensional conformada por cuatro dimensiones: internalidad instrumental, afectividad, fatalismo/suerte y otros poderosos.

La primera subescala, internalidad instrumental, se refiere a la creencia del individuo en que su esfuerzo determina el alcance de sus objetivos; la subescala afectiva, hace énfasis en aquellas situaciones en las cuales el individuo identifica sus logros con las relaciones de tipo afectivo que logra establecer con quienes le rodean; la tercera subescala, fatalismo/suerte, supone la influencia de un mundo no ordenado o azaroso; por último, la subescala de otros poder-

rosos, mide la influencia en su vida que el individuo supone proveniente de un mundo ordenado cuyo control no le pertenece, sino a quienes detentan el poder.

En un estudio posterior, subdivide esta última subescala a su vez en dos: poderosos del macrocosmos (formada por quienes se considera ejercen el control en el macro sistema social) y poderosos del microcosmos (es decir, del micro sistema social en el cual se desenvuelve el sujeto: padre, madre, profesores, pareja, jefe, etc.) con lo cual actualmente se habla de una escala de cinco dimensiones para la medición del constructo *locus de control*.⁶ Es posible identificar como externo este factor en la personalidad del sujeto y una vez conocido, con un apropiado tratamiento puede ser modificado para reforzar la internalidad.

LOCUS DE CONTROL Y SU RELACIÓN CON OTROS CONSTRUCTOS

Ya desde 1976 Lefcourt⁷ sugería la necesidad de establecer vínculos entre este concepto y otros en contextos análogos lo que instó a llevar a cabo estudios en áreas diversas, hablando entonces de: 'origen del empeño' e 'incapacidad aprendida' en psiquiatría; alienación y estudio de estrategias adoptadas para manejar grupos desfavorecidos, en sociología y en psicología resultados pertenecientes a la auto imagen y la auto estima y también acerca de cómo la incapacidad aprendida está relacionada con un número de problemas de salud y con la realización de conductas de riesgo.

En la literatura revisada se insiste en restar importancia a la medición de la variable *locus de control* por sí sola. Sin embargo, se reporta la clara relación que existe entre ésta y algunas otras variables como autoestima, valores, rendimiento académico, creencias, etc. Algunas investigaciones sugieren que lo que esconde el locus de control es el concepto de "*uno mismo como agente*". Esto significa que nuestros pensamientos controlan nuestras acciones y que entonces realizamos esa función ejecutiva: podemos pensar positivamente, afectar nuestras creencias, motivación y desempeño académico. El *sí mismo* como agente puede consciente o inconscientemente dirigir, seleccionar y regular el uso de toda la estructura de conocimiento y procesos intelectuales en apoyo de metas personales, intenciones y decisiones. El grado en el cual uno elige ser autodeterminado es una función de la realización de uno como fuente de acción y control personal.

Nuestro estilo atribucional determina a qué fuerzas otorgamos responsabilidad por nuestros éxitos y fracasos. Esto tiene una gran influencia en nuestra motivación, expectativas, auto estima, conductas de riesgo, y regularmente en los resultados actuales de nuestras acciones.

Como un indicador general de conductas preventivas en salud, un locus de control internalizado se considera válido. El modelo de creencias en salud de Rotter de 1966 proporcionó un marco de trabajo para predecir e investigar las conductas de salud, llamado "motivación para la salud" de

acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Social. Por ejemplo, el locus de control de la salud está relacionado con las conductas de comer y beber en exceso o consumir drogas, generalmente en sujetos con orientación de locus externo.

Ha sido demostrado, por ejemplo, que para que un individuo se halle comprometido en conductas de prevención debe tener, un locus de control percibido como interno y la creencia de que la salud es una digna aspiración.⁸

IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN

La relevancia que representa para la educación la medida del locus de control reside en su asociación probada con otras variables motivacionales que se refieren al logro de las metas personales, el desempeño autónomo de la persona y la creación de una estructura de control de las decisiones.

Por otro lado, uno de los asuntos de mayor preocupación lo constituye el fracaso escolar. Obvio es decir que por tratarse de un problema multicausal, de ningún modo bastaría identificar su ocurrencia en función de una característica de la personalidad sea cual fuere ésta. Sin embargo, es innegable su presencia como factor interviniente y en este sentido resulta importante su análisis desde el punto de vista pedagógico.

En el terreno del aprendizaje o adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la consideración de todas aquellas variables relacionadas con el auto concepto se deben atender de manera prioritaria, puesto que la predicción de la conducta de logro depende centralmente de dos variables: el valor otorgado por el individuo a una meta en particular y la estimación individual de la probabilidad de que cierta acción dada resulte en la consecución de tal meta. Esta estimación está determinada primariamente por las propias auto limitaciones de las personas.

El valor predictivo del constructo es mejorado cuando es combinado con una medida de que tanto se valora el aprendizaje o el éxito escolar y la llamada orientación al logro. De este modo, el conocimiento del estudiante de todos los grados y niveles representa un requisito *sine qua non* para el alcance de la excelencia. Y por ende, la identificación de la variable locus es uno de los elementos que permitirán predecir, en términos generales, la toma de decisiones de los sujetos involucrados en un programa educativo.

La detección temprana de la orientación del locus de control en las poblaciones escolares así como los programas de apoyo que permitan mejorar las condiciones existentes constituyen eventos que favorecen la pertinencia y efectividad de las acciones.

Es obvio que el locus de control es sólo un moderador de otros determinantes de la conducta tal como las creencias y los deseos en torno al éxito escolar, y el hecho de que no se realiza predicción alguna sólo por la medida del *locus de control*, parece indicar que debe existir alguna considerable homogeneidad en lo que a las creencias y los deseos se refiere.

En el caso de los programas educativos, es necesario considerar que éstos se adecuen a las percepciones del locus de las personas. Por ejemplo, que la gente con un locus de control interno participe en programas en los cuáles el énfasis esté dado en el auto estudio, determinación, autonomía y logro personal. Y aquéllos cuyo locus es percibido como externo, reciban programas con un marcado sentido de apoyo en expertos, trabajo individual y grupal asistido, tutoría, etcétera.

La importancia del constructo para fines educativos estriba en el hecho de que el grado en el cual uno es internalizador o externalizador determina, en parte, la habilidad para cambiar los fracasos en éxitos. Quienes piensan como externalizadores con frecuencia no pueden superar las conductas no exitosas. Por otro lado, un proceso de toma de decisiones internalizado permite acrecentar las actividades de cambio de conducta. Ya que la modificación de la conducta implica un entendimiento personal de causa y efecto, los internalizadores son naturalmente más exitosos porque ellos pueden concentrarse más claramente en la solución y no sólo en el problema.

Los estudiantes exitosos son quienes atribuyen sus fallas a factores inestables, como carencia de esfuerzo y sus éxitos a factores estables tales como habilidad o perseverancia. Cuando los estudiantes con orientación de control triunfan, interpretan su éxito como diagnóstico de su habilidad arriba del promedio. Cuando fallan, tienden a concentrarse en modificar sus estrategias más que en analizar las razones por las que fallaron. Una actitud positiva, responsable y sana hacia el fracaso como esta orientación de control, conduce hacia el éxito.

En contraste, las personas que atribuyen sus fallas a factores estables como falta de habilidad y sus éxitos a factores inestables como la suerte, son los llamados individuos con orientación de desamparo; son quienes interpretan sus fracasos como diagnóstico de su auto percibida falta de habilidad superior al promedio y tienden a darse por vencidos más que a cambiar de estrategias. Cuando el perfeccionismo interactúa con una orientación de desamparo o externa hacia la percepción de la causa del fracaso, pueden tener la experiencia de disminuir su auto concepto y así elegir aproximaciones ineficientes para la solución del problema.

Los alumnos dotados, a fin de dar sentido a sus experiencias intelectuales, tienen una mayor necesidad de crear una estructura de pensamiento interna. Esa estructura interna ayuda a todos, a los promedio y a los dotados, a pensar independientemente, a analizar, a sintetizar y a ver al mismo tiempo el plano y las piezas.

La internalidad y la externalidad tienen una influencia en el razonamiento y en el pensamiento de alto nivel. La práctica y el logro son generalmente más altos en los sujetos que perciben los resultados como consecuentes con su propia conducta (*locus de control interno*). Cuando un estudiante cree que sus resultados están más allá de su control o son impredecibles porque responden a fuerzas ocultas (*locus de control externo*), sus logros se deterioran.

Se nota aquí una vez más la relevancia de analizar este concepto desde el punto de vista pedagógico, por su marcada influencia en aspectos puntuales de la educación, tales como la orientación de la conducta humana en general, y por supuesto, en sus variantes tanto de ejecución de conductas de prevención en salud, como de eliminación de conductas que la pueden deteriorar u ocasionan perderla.

Los futurólogos han predicho que un importante elemento para superar la mentalidad rígida que ha inhibido la rápida evolución intelectual de los humanos, será el grado en el cual podamos aprender a promover una estructura interna que nos dé un fuerte sentido de control sobre los más importantes aspectos de nuestra vida. Este elemento, por ende, resulta de suma relevancia con miras a promover desde los procesos educativos familiares, escolares y sociales, un grado cada vez más alto de internalización.

CÓMO IR DE LA EXTERNALIDAD A LA INTERNALIDAD

Todos los sujetos necesitan ser ayudados a aceptar sus propias fuerzas y debilidades y aprender a estar conformes con su auto reconocimiento. Las condiciones en las cuales se promueve la creatividad y el desarrollo intelectual incluye una atmósfera de seguridad psicológica. En este medio ambiente de seguridad, se permite la libertad para ser uno mismo. Con la libertad viene la necesidad de responsabilizarse de uno mismo y de la sociedad. Es éste el tipo de libertad y responsabilidad de ser uno mismo el que promueve el desarrollo de una estructura interna del *locus*.

Existe un gran número de tácticas para ayudar a conducir a un individuo desde patrones de pensamiento externo hacia una estructura de toma de decisiones más internamente orientada. Vale aquí reconocer que algunos investigadores creen que la exposición a la estructura del medio ambiente escolar normal introduce un contenido altamente cuestionable que hace de los estudiantes sujetos irresponsables, desvalidos, de baja auto estima y por ende de orientación externa. En tal sentido, la propia concepción de la autoridad y la disciplina escolar en la mayoría de nuestras instituciones, merece ser analizada en aras de conseguir personalidades más orientadas hacia un control interno.

Con miras a promover la internalidad, se sugiere llevar a cabo la planeación maestro-alumno o simplemente involucrar más al estudiante en el diseño del currículo. Este método funciona bien y trae su propio mecanismo de evaluación: cuando el estudiante está asumiendo más y más control sobre su experiencia de aprendizaje, la apropiación es tal que el *locus* se vuelve más interno.

Otros estudios han mostrado que métodos tan diversos como técnicas de relajación, realimentación, la enseñanza de escenarios de futuro y auto gobierno, videos de automodelación, entre otras, pueden ayudar a producir un cambio hacia la internalidad.

En general, se recomienda el establecimiento de estándares realistas de excelencia, la eliminación de experiencias

excesivas de fracaso, la creación de condiciones para facilitar el éxito y la motivación intrínseca, para conducir a un positivo autoconcepto y permitir al estudiante estar abierto a nuevas experiencias.

Hasta aquí, me parece haber logrado señalar de manera sucinta la importancia que reviste, para los pedagogos y educadores en general, el conocimiento acerca de una variable de la personalidad individual: *locus de control*, cuya identificación permite la predicción de la conducta del sujeto, y por ello concierne a la toma de decisiones educativas. 

OBRAS CONSULTADAS

- DIAZ-LOVING, R. y K. B. TORRES MALDONADO. *Juventud y Sida: una visión psico-social*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1999.
- _____. (Comp.) *Antología psico-social de la pareja*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1999.
- LA ROSA M., J. *Escalas de locus de control y auto-concepto: construcción y validación*. Tesis (Doctor en Psicología Social). México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, 1986. 257 p.
- _____. "Locus de controle: Uma escala de avaliacao" En *Psicologia: Teoria y Pesquisa*, Brasil, 1991. Vol. 7 (3) pp. 327-344.
- LEFCOURT, H.M. *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research*. New York, John Wiley & Sons, 1976. 211 p.
- PINTRICH, P.R. "El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado" En: Sandra Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México). pp. 229-262.
- ROTTER, J.B. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement" En *Psychological Monographs*. New York, 80 (1), 1966. pp. 1-28.
- _____. "External control and internal control" En *Psychology Today*. Connecticut, 1971. Vol. 5 (1) pp. 37-42, 58-59.
- _____. "Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement" En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Connecticut, 1975. Vol. 43 (1) pp. 56-67.
- _____. *Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1964. 107 p.
- _____. M. SEEMAN M. y S. LIVERANT. "Internal vs. External Control of Reinforcement: A Major Variable in Behavior Theory" En: N.F. Washburn. (Ed) *Decisions, Values and Groups*. London, Pergamon Press. V. 2., 1962. pp. 270-284.
- VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En: Sandra Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México). pp. 619-643.

1 Cfr. ROTTER, J.B. y otros. "Internal vs. External Control of Reinforcement: A Major Variable in Behavior Theory" En: N.F. Washburn (Ed). *Decisions, Values and Groups*. London, Pergamon Press. V. 2., 1962. pp. 270-284; ROTTER, J.B. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement" En *Psychological Monographs*, New York, 80 (1), 1966 pp. 1-28.

2 VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En CASTAÑEDA, SANDRA (Coord.) *Evaluación y fomento del...*, p. 621.

3 ROTTER, J.B. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, p. 1.

4 LA ROSA M., J. *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis (Doctor en Psicología Social). México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, 1986. 257 p.

5 La medición de la variable *locus de control* como tal, en cuanto a su grado de internalidad-externalidad, tiene su origen más remoto localizado en Rotter (1966) posteriormente Levenson (1973,1974,1981) y Lefcourt (1976), Díaz-Loving y Andrade Palos (1984), así como la conceptualización más reciente, publicada por La Rosa en 1986.

6 LA ROSA M., JORGE. *Op. Cit.*, p. 157.

7 Cfr. LEFCOURT, H.M. *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research*. New York, John Wiley & Sons, 1976. 211 p.

8 Cfr. SANDRA CASTAÑEDA (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México).

PAIDEIA

CALIDAD

de la Educación Básica: Un Reto Pedagógico

SÍNTESIS DE LA PONENCIA PRESENTADA EN EL 8º CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA.

Lic. Benito Guillén Niemeyer
bguillen@ciap.com.mx

INTRODUCCIÓN

El discurso educativo se encuentra saturado en todo momento y nivel de la proclamación por una educación de calidad, o bien, por un llamado a la imperiosa necesidad de elevarla. En general, la definición misma de la calidad educativa representa un problema en cuanto a su construcción metodológica, pero de igual forma, la determinación del nivel de calidad es un problema que hasta el momento no hemos resuelto satisfactoriamente. El problema de calidad y educación está presente en todo el Sistema Educativo, como ya se mencionó, pero en este trabajo hemos decidido centrarnos en el nivel de educación básica, entendiendo este nivel tal como es definido por nuestra legislación vigente, es decir, los estudios de educación primaria y secundaria.

En principio asumimos que para postular y sustentar una estrategia que permita elevar la calidad de la educación es necesario definir en qué nivel se encuentra, dónde están sus fortalezas y dónde se encuentran las debilidades, ello nos dará indicadores que nos permitan enfrentar con mayor precisión el problema y establecer los escenarios y estrategias que permitan alcanzar los niveles deseados. Así la necesidad de obtener información que nos permita contar con un diagnóstico preciso del punto en que se encuentra la educación es el elemento de origen.

Nuestra intención es plantear aquí algunas cuestiones sobre la problemática de la medición de la calidad educativa, sin soslayar el problema político que implica dicha medición. Además destacar la importancia e impostergable necesidad de contar con información válida y confiable que oriente la toma de decisiones en la política educativa.

Analizar las propuestas de organismos internacionales, hacer una revisión de las estrategias gubernamentales y plantear una alternativa de solución pedagógica al problema es la finalidad del trabajo, que presenta la primera fase de

una tarea más amplia que ha emprendido el Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. (CIAP) para contribuir al debate y solución sobre la medición de la calidad de la educación básica. La finalidad del proyecto que se presenta es la construcción de un instrumento o conjunto de instrumentos, que permitan evaluar los logros educativos en función de los aprendizajes logrados por los alumnos, ubicando las distintas fases del nivel básico, los distintos contextos y las modalidades en que se da el servicio educativo.

Sin duda, emprender una tarea de esta magnitud es reto de gigantes, una tarea de Estado; sin embargo, la visión imparcial de organismos particulares, no gubernamentales, como el CIAP, es una necesidad para contribuir a la objetividad y sana distancia política con el problema de estudio. La simple definición de los constructos e hipótesis que se derivan del desarrollo del proyecto son condición suficiente para una discusión amplia sobre el sentido de este tipo de evaluaciones globales y nacionales. La necesaria definición de etapas y subproductos nos obliga a reflexiones especializadas en las distintas áreas del conocimiento que involucra la educación básica. En fin, el problema por demás prioritario para el desarrollo de nuestro Sistema Educativo y sin duda, de nuestro país, presenta aristas y complejidades de gran magnitud, por ello es importante enfrentarlo con urgencia y como un reto pedagógico que además, enriquece nuestra disciplina.

La cultura de la evaluación, también permea por todo nuestro Sistema Educativo, cada día escuchamos y sabemos de acciones tendientes a proporcionarnos información sobre el estado de nuestras distintas instituciones de educación. El problema es que sabemos de acciones que se emprenden pero no de los resultados que se obtienen. Por otra parte, el temor a la mirada externa ha contribuido a que en los hechos se torne una cultura de la autoevaluación y, en mi opinión, el carácter endogámico de la autoevaluación la pervierte y, por lo menos, le resta confiabilidad.

PROBLEMA

La imperiosa necesidad de conocer el nivel de logro que hemos alcanzado con nuestras acciones educativas nos conduce a distintas reflexiones, preocupación fundamental es el caso de la educación básica, por ser ésta la obligatoria para todos los ciudadanos; se nos asegura que somos un país con una escolaridad de 6° año, pero ¿qué significa eso?, que en promedio los mexicanos hayamos asistido 6 años a la escuela ¿qué implica en conocimientos, habilidades y actitudes? ¿En qué aspectos es eficiente nuestro Sistema de educación?

Estas preocupaciones no son recientes, se ha insistido demasiado en este aspecto y se han formulado diversas estrategias por distintas agencias nacionales e internacionales para tratar de conocer el nivel en que se encuentra el Sistema Educativo.

Uno de los problemas que presenta la determinación del nivel de logro es la definición precisamente de ello, ¿cuál es el parámetro que nos permite determinar el nivel de logro? De manera mecánica la tendencia nos lleva a responder que es alcanzar los objetivos o metas expresados en los planes y programas de estudios, lo que de primera intención parece lógico, sin embargo, a su vez surge una interrogante ¿los logros previstos en los planes y programas de estudios son los que debe poseer un egresado del nivel básico?

En el primer caso, es decir, si asumimos que los logros a verificar son los que expresan los planes y programas de estudios, la evaluación nos proporcionará información sobre el nivel de cumplimiento de esos planes y sobre los posibles problemas que impiden su adecuado desarrollo. Pero ello no nos brinda información sobre el papel prospectivo que debe tener el proceso educativo, es decir, hacia dónde encaminar dicho proceso, establecer la dirección que debe tener el replanteamiento de metas y de los contenidos a abordar. En este caso la evaluación se torna descriptiva.

En el segundo caso, el establecimiento de metas ideales o asumir parámetros internacionales, sí permite una visión de largo plazo y definir los remanentes de contenido que no poseen los educandos, sin embargo, no nos da información precisa sobre el cumplimiento de las metas previstas por nuestro Sistema Educativo. En este segundo caso, la evaluación es más propositiva, aún cuando sacrifica la descripción puntual.

Como vemos, en uno u otro caso se sacrifica información que puede ser de relevancia para el desarrollo del Sistema Educativo, tratar de integrarlos hace del problema uno mayor.

La medición de la calidad educativa, no tiene opciones, la mejor manera de determinar su nivel es verificándolo directamente en los educandos, es decir, aplicar instrumentos que permitan evidenciar el nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y maduración que poseen los usuarios directos del servicio educativo; desde ahí se hacen palpables las otras variables que afectan al Sistema: Calidad Docente, Infraestructura, Planes y Programas de

Estudios, Libros de Texto, Organización Escolar, Equidad del servicio y demás. Resulta por demás señalar que aquí es donde se ponen en juego intereses gremiales, sindicales, organizacionales, burocráticos, políticos y sobre todo, es claro que toda evaluación cuestiona el *statu quo* y requiere de madurez para aceptar el posible cuestionamiento, de apertura para escuchar y valorar propuestas y de valor para enfrentar con objetividad los resultados y posibles líneas de acción para mejorar. En fin, la evaluación "Brinda a los distintos agentes un mejor conocimiento de su acción, difunde eventualmente la capacidad de innovación dando a conocer las iniciativas de éxito y sus condiciones de realización y, más profundamente, incita a revisar la jerarquía y la compatibilidad de las decisiones adoptadas y de los medios empleados a la luz de los resultados".¹

ANTECEDENTES

En nuestro país es poca la experiencia en esta materia, quizá la primera sea la denominada 1ª Evaluación Nacional, que se efectuó en 1978 y se aplicó a niños que cursaban 4° año de primaria; el denominado Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación y actualmente las actividades emprendidas por la SEP a través de su Dirección General de Evaluación y el Programa de Áreas Estatales de Evaluación que está realizando mediciones de "estándares nacionales" en el área de matemáticas y lectura.

Desde luego que también hay experiencias internacionales de gran relevancia, la realizada y patrocinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del Proyecto PISA (Programme for Indicators of Students Assessment); El Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación aprobado en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno en 1995; el impulso que dio la UNESCO en 1994; además de las múltiples experiencias nacionales y regionales sobre sistemas nacionales de evaluación: EU, Canadá, países de Europa, etc.

El hecho concreto es que todas estas experiencias han dado un marco por demás profuso de experiencias y metodologías para el empleo de instrumentos de medición de aplicación nacional. Sin duda, es necesario revisar todas ellas a fin de aprovechar lo que pueden aportar a un nuevo proyecto de esta naturaleza; lo que podemos constatar es la escasa información de los resultados de experiencias anteriores en nuestro país. La democratización de la sociedad, además de principios éticos, obliga necesariamente a la difusión y debate de los resultados derivados de las evaluaciones, de otra manera la información se torna objeto de manipulación y nada es más alejado de los propósitos educativos que un manejo deformado de la evaluación. 

1 DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO p.178.



DIFERENCIA

LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO

Lic. Josefina Rubí Piña
diferencia@correoweb.com

En esta ocasión compartiré la experiencia que tuve en los últimos días de octubre al asistir al Foro: La Certificación Profesional en México, el cual se llevó a cabo en Pachuca de Soto, Hidalgo y cuyos objetivos fueron cumplidos al reflexionar, sistematizar y compartir el conocimiento y experiencias de la situación actual y de la prospectiva de la formación, actualización y certificación en nuestro país, de las diferentes profesiones.

Dentro de la temática Presente y Prospectiva de las Profesiones y de la Certificación Profesional, participó la Lic. Diana Cecilia Ortega Amieva, Directora General de Profesiones con la ponencia titulada *Panorama de la Certificación Profesional en México*, en la cual destacó el cambio que ha sufrido el paradigma educativo, pues la formación hoy en día, debe ser de excelencia; la Lic. Ortega Amieva mencionó una frase que considero necesario resaltar: "No basta estudiar para ejercer toda la vida, sino estudiar toda la vida para ejercer una profesión".

Hizo hincapié en que las distancias culturales son cada vez mayores y demandan una actitud permanente de superación y certificación de conocimientos, dicho lo cual, enfatizó que certificar es dar algo por cierto, acreditándolo por medio de un documento, beneficiando así al profesionista con un "sello de calidad".

Mencionó los tipos de certificación que existen como lo es el de carácter académico que se traduce en el Título Profesional, el de carácter oficial que es lo que conocemos como Cédula Profesional y por último el de carácter privado, es decir, el de los organismos y dependencias creados con el fin de acreditar y certificar los conocimientos; entre los cuales mencionó al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), al Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), a los Consejos de Especialidad Médica, al Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C. (IMPC), así como a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La Directora General de Profesiones concluyó su participación, afirmando que no debemos concebir la certificación como un elemento aislado, sino como un eslabón en la vida profesional.

Por otra parte y dentro de esta misma temática el Mtro. Antonio Gago Huguet, Director General del CENEVAL, presentó la ponencia *Propuestas para Acreditar Programas Académicos y Certificar Profesionales*; comenzando por aclarar que para muchas de las que estábamos ahí, lo que él tenía que decir podría sonar un tanto reiterativo, pues en cada encuentro de este tipo se repiten las mismas ideas, las mismas exhortaciones; pero que esto no es debido a la falta de originalidad, sino a que los problemas siguen vivos, lo cual se debe tal vez a que este tipo de eventos no se dan con tanta frecuencia, haciendo énfasis a la vez, en la necesidad de ello.

Afirmó que la certificación y la acreditación surgen a raíz de no confiar o estar insatisfechos con ciertos programas académicos y la idoneidad de ciertos profesionistas, es decir, que necesitamos tener la certidumbre y credibilidad en alguien o autenticidad en algo.

Argumentó que para emitir un juicio de valor con el que concluye una evaluación, es necesario mostrar evidencias objetivas y sólidas, esto se comprueba a través de los documentos probatorios como son el título y la cédula profesional, sin embargo, es necesario crear conciencia que la certificación profesional, "no puede ser una función meramente administrativa, que requiere la intervención de especialistas".

Considera que en México la certificación es prácticamente un acto de fe, pues al otorgar la cédula profesional, la Dirección General de Profesiones únicamente ratifica la confianza que se le otorgó a la Institución en un principio, es decir, con la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios

(RVOE), que es justamente, donde según el Mtro. Gago, se encuentra el "meollo del asunto", pues aclara que existen las instituciones autónomas gubernamentales, las instituciones incorporadas y las instituciones con RVOE por parte del gobierno federal o estatal; planteando a éstas últimas como la opción intermedia entre las otras dos, es así que expone los siguientes cuestionamientos: "¿Cumplen su función reguladora todas las instituciones autónomas? ¿Cumplen su función reguladora todas las instituciones incorporadas? ¿Cómo explicamos que ese 'acto de fe' nos lleve a encontrar 'profesionistas' con título y cédula profesional 'virtualmente analfabetas'?"

Es conveniente resaltar que después de haber escuchado esta frase, la gran mayoría respondió con una gran algazara, que me desconcertó por completo, pues considero que esas palabras debieron haber causado otro tipo de reacción, ya que es verdaderamente preocupante, son cuestionamientos incómodos pero lamentablemente muy ciertos y la única solución es atacarlos mediante el análisis, discusión y construcción de propuestas que se lleven a consenso por especialistas; es así, que el Mtro. Gago cerró su participación proponiendo las siguientes líneas de acción:

- Separar la certificación académica de la habilitación para el ejercicio profesional
- Formalizar la doble evaluación
- Precisar y distinguir las diferentes profesiones
- Vincular el régimen de autonomía
- Establecer límites tanto a la vigencia de los programas académicos como a la certificación profesional.

Por su parte, el Ing. Fernando Favela Lozoya, Coordinador del Subcomité de Certificación para la Ingeniería de la Dirección General de Profesiones, centró su atención en comentar los logros en las negociaciones del Tratado de Libre Comercio (Canadá, Estados Unidos y México) para los Ingenieros y manifestó la creciente necesidad y demanda de contar con profesionistas certificados.

En el tema correspondiente a la Acreditación de las Instituciones de Educación Superior en la Perspectiva de la Certificación Profesional, destacó la participación de la Dra. Rocío Llarena de Thierry, Vocal Ejecutiva del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), quien explicó a grandes rasgos la manera en que surgieron los CIEES, argumentando que la intención con la que se crean se fundamenta en la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) con la finalidad de promover el mejoramiento de la calidad de la institución a través de las funciones y los programas académicos. Cada comité es una instancia colegiada, formada por nueve miembros del personal académico y un experto en el área respectiva.

Aclaró que la acreditación institucional se da en función de la acreditación previa de los programas académicos y que es cuestión de las instituciones decidir y solicitar la acreditación de los CIEES, no obstante, mencionó que tiende a haber un rechazo de la sociedad a este tipo de acreditaciones, pues albergan la idea de que no se respetará la autonomía y que se homologarán los programas

académicos, sin embargo aclaró que los CIEES respetan la naturaleza de cada institución.

Por otra parte, la participación del Mtro. Eliezer González, Coordinador de Planeación y Posgrado del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, giró en torno a tres cuestionamientos:

¿Por qué acreditar a las instituciones de Educación Superior (IES)?

¿A quién corresponde realizar la acreditación?

¿Cada cuándo llevarla a cabo?

A los cuales brevemente dio respuesta, comentando que aprobar a las IES en su totalidad resulta paradójico, sin embargo, es necesario para conocer el desarrollo y actualización de cada una de ellas, a pesar de que hasta el momento cada acreditación ha quedado únicamente en estadísticas.

La acreditación deben realizarla los órganos colegiados, para lo cual propone la creación de más instancias de este tipo, sin embargo es necesario crear un fideicomiso para el financiamiento de dichos órganos colegiados. Y por último enfatizó que la acreditación se debe llevar a cabo cada cinco años.

En un panel titulado La Práctica de la Acreditación de Programas Académicos y la Certificación de Profesionales, participaron destacados especialistas en Contaduría, Administración, Ingeniería y Ortodoncia; cada uno habló de sus experiencias, es decir, cómo y quiénes llevan a cabo las prácticas de acreditación y certificación en sus respectivas ramas. Todos coincidieron en la necesidad de fortalecer e impulsar los programas académicos tanto en el ámbito nacional como internacional.

Algo que llamó mucho mi atención fue que quienes brillaron por su ausencia en este evento fueron las peda-

gogas y pedagogos. ¿Sería acaso porque paralelamente todo se estaba preparando para la primera aplicación del Examen General para el Egreso de las Licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Educación (EGEL)?

Éste se llevó a cabo un día después de la celebración del Foro que hago mención y al día de la entrega de esta colaboración no se tenían las cifras exactas del número de exámenes aplicados, pero al parecer ésta primera aplicación fue bastante exitosa, ya que fue el primer lugar de los EGEL, ahora falta esperar los resultados.

Considero que a la fecha un programa acreditado y uno no acreditado, no hace diferencia, ya que no se ha logrado transmitir a la sociedad la importancia de la acreditación y su relación con la certificación. Es necesario fomentar la cultura de la evaluación y lograr la aceptación tanto de la certificación como de la acreditación, creando conciencia de que esto es en beneficio de la sociedad misma como usuaria de los servicios que prestan los profesionistas.

La certificación de profesionistas y la acreditación de instituciones, representa hoy en día una necesidad insoslayable que induce a analizar y reflexionar, ya que para que un país logre transformarse, lo más importante estriba en revolucionar su educación, pues de lo contrario cualquier cambio será transitorio y superficial.

Finalizo retomando la frase de la Lic. Diana Cecilia Ortega Amieva: *"No basta estudiar para ejercer toda la vida, sino estudiar toda la vida para ejercer una profesión"*. Es decir, no sólo se requiere contar con mujeres y hombres que posean un nivel educativo elevado, sino que cuenten con una formación adecuada a las necesidades y exigencias del país y con un horizonte internacional. 

¿Quiere que la información de su producto o servicio llegue a quienes, en las instituciones, tienen la capacidad de decisión?

Anúnciese en



Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

y decida acertadamente

Tel. (01) 5591-0909, Fax. (01) 5591-0910

e-mail: revista@ciap.com.mx

CUESTIONES
quodlibetales

LOS PARADIGMAS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Parte I

Dr. Enrique Moreno y de los Arcos

emorenoa@yahoo.com

I

Duele saber, aunque fuerza es admitirlo, que la disciplina que llamamos pedagogía es poco conocida en general y poco apreciada en los ámbitos de la vida académica. Hay que reconocer que esto no es producto del azar; hay factores que lo explican. Amén de las confusiones terminológicas que la aquejan -como ya hemos visto-, padece, más que de una indefinición en cuanto a su esencia, de un exceso de posibles significados que, sin ser inexactos y sin excluirse entre sí, legitiman la pregunta: ¿qué es finalmente la pedagogía?

Si bien nadie pone en tela de juicio el objeto mismo de nuestra actividad, que es universalmente identificado como la educación, existen muchas dudas en torno a la naturaleza misma de la tarea. Definida como arte, como técnica, como teoría, como filosofía y, finalmente, como ciencia, la pedagogía es, o ha sido, un poco de todos ellos hasta convertirse, recientemente, en una disciplina científica.

La principal confusión deriva de la coexistencia de dos nociones, aparentemente opuestas, referentes a nuestros estudios. Por un lado, existe la clásica concepción de la pedagogía como disciplina que se ocupa, teórica o filosóficamente, del *deber* ser educativo -los problemas deontológicos de la educación- y, por otro, la creencia o postura actual de que a nuestra materia poco importan los valores o fines de la enseñanza si su verdadero objeto de estudio es lo que la educación es, la realidad educativa.

Esto se debe a la ineludible lucha que por abrirse espacio han emprendido quienes conciben la pedagogía como una ciencia positiva -los racionalistas críticos- en un ámbito dominado de muy antiguo por quienes la consideran una disciplina normativa.

Dedicarse a la pedagogía significaba, hasta hace poco, exponer una idea en torno a lo que representa la educación

para el hombre y los fines que a través de ésta debían lograrse tanto para el beneficio del individuo como para el de la colectividad. Fuera desde un punto de vista filosófico, teórico o ideológico, se reseñaban tanto las normas de una recta educación como los contenidos que ésta debía abarcar. Se discutía así a la par de las disciplinas académicas las actividades manuales deportivas o recreativas. Platón, por ofrecer un ejemplo de esto último, recomienda la caza pero no la pesca, y cada autor, de igual manera, expone sus convicciones en materia de formación humana. Podríamos designar a éstos como los pedagogos teóricos.

Ocuparse de la pedagogía significaba, también, desarrollar técnicas, procedimientos, ejercicios o materiales que facilitaran el proceso de aprendizaje de aquellas materias o contenidos que deberían ser enseñados. Quienes realizan estas tareas son los, frecuentemente anónimos, pedagogos prácticos. Podemos tender a lo largo de la historia un puente entre estas dos actividades. La pedagogía podía definirse, bajo la clasificación de teoría o de filosofía, como la actividad normativa descrita, o bien -sin excluirse- como esta actividad práctica, ya sea que se llame arte o técnica.

Recientemente, a partir de este siglo, la pedagogía añade a las actividades anteriores dos más: el estudio científico de los problemas de la realidad educativa y el intento por desarrollar tecnología educativa a partir de los resultados de la investigación básica. Con esto nos encontramos con una disciplina sui géneris que podría definirse, en sentido lato, como el estudio teórico, científico, tecnológico y técnico de la educación y, en sentido restringido, como exclusivamente la ciencia de la educación. A esta última concepción parece dirigirse finalmente la pedagogía de manera casi universal.

A cerca de 80 años de su nacimiento vale la pena analizar cuáles han sido los principales enfoques metodológicos que han predominado en el desarrollo de la pedagogía como ciencia.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

II

La noción de paradigma metodológico que aquí empleamos debe entenderse como aquel enfoque o desarrollo metodológico que constituye una guía u orientación para la *forma* técnica de abordar la tarea heurística o de investigación y no como aquella teoría o explicación de algún sector de la realidad que ha alcanzado aceptación generalizada y sirve como parámetro teórico para la realización de investigaciones. He retomado el término acuñado por Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* para hacer referencia, no al enfoque teórico orientador de la investigación, sino a la visión metodológica que da cauce a la indagación de problemas de la realidad.¹

Como es bien sabido, a lo largo de la historia ha habido no pocos intentos de llevar a la práctica nuevas concepciones educativas en instituciones escolares creadas ex profeso. *La Casa Giocosa* del siglo XIV fue solamente una primera experiencia educativa novedosa pronto seguida por una multitud de nuevas escuelas entre las cuales destacan —por citar algunos ejemplos— los filantropinos de Basedow, Yasnaia Poliana de Tolstoi y, ya en nuestros tiempos, Summerhill de Neill. Todas estas experiencias, sin embargo, dan por bueno su contenido a priori. No se plantearon sus creadores la posibilidad de poner en competencia su sistema contra otro para comparar resultados.²

La idea de experimentar científicamente los sistemas y técnicas educativas —si bien ya propuesta por Kant— carecía del apoyo metodológico necesario para ofrecer pruebas concluyentes y convincentes de sus resultados.³

Aunque en el siglo XIX hubo valiosos intentos por medir algunas de las facultades del hombre (como los realizados por Fisher y Rice) hubo que esperar el principio de este siglo para la aparición de la escala de inteligencia de Binet y Simon, que significó el arranque del primer paradigma metodológico de nuestra disciplina.

Las investigaciones de Binet y Simon ofrecieron una doble vía de escape a quienes se preocupaban por encontrar una aproximación científica a los problemas de la educación.

Por un lado, se convirtió la medición de las características psicopedagógicas en una compleja y refinada técnica que produjo, como una gran explosión, una enorme cantidad de pruebas para detectar las más variadas características diferenciales de los hombres. Encontramos, de tal suerte, instrumentos para medir no sólo la inteligencia concebida de modo general, sino factores específicos de ella

como el razonamiento verbal, el numérico, el mecánico, etcétera. Se nos ofrecen pruebas que proporcionan índices sobre la resistencia a la frustración, la depresión, la introversión-extroversión o —en el ámbito psicopedagógico— la habilidad musical o para el dibujo.

La investigación pedagógica, por otro, empezó a trabajar por primera vez sobre bases firmes y pronto proliferaron tanto los reportes de investigaciones realizadas como los manuales que hacían asequibles al común de los pedagogos las nuevas técnicas heurísticas.

La experimentación de técnicas didácticas en competencia recibió un gran impulso y pudo apreciarse al fin si existían diferencias entre los resultados de unas y otras.

Surgieron entonces los que podemos llamar clásicos de la pedagogía experimental —Meumann, McCall, Buyse, Claparède— quienes llevaron a un notable desarrollo la estadística descriptiva en su afán por lograr la mejor interpretación posible de los hallazgos experimentales.⁴

III

Nuestros clásicos de la pedagogía experimental, así como los investigadores de los problemas educativos en general, enfrentaron un escollo metodológico que les resultó infranqueable. Poseían un número cada vez mayor de instrumentos de medición psicopedagógica, pero carecían de la herramienta estadística que les permitiera interpretar correctamente sus resultados. Si, por ejemplo, al poner en competencia dos técnicas distintas para la enseñanza de alguna disciplina encontraban que con la nueva técnica se obtenía un promedio de calificaciones de 8, mientras que con el viejo procedimiento la media aritmética de las puntuaciones de los alumnos era de 6, la conclusión final era que existía algún grado de diferencia con la aplicación del nuevo método. Sin embargo, no podía tenerse la certeza de que la diferencia fuera lo suficientemente grande para atribuirse al tratamiento experimental y no a la casualidad.

En 1925, el inglés Ronald A. Fisher publicó su famosísima obra *Statistical Methods for Research Workers*, que, orientada fundamentalmente hacia la experimentación agrícola, representó una contribución decisiva no sólo para el desarrollo de la estadística matemática sino para la práctica heurística de muchos campos del conocimiento humano. En ella, Fisher desarrolló la técnica denominada *análisis de variancia* que permite determinar —gruesamente expresado— la probabilidad estadística de que las diferencias encontradas entre las puntuaciones de dos o más grupos de sujetos se deban al azar o sean producto de algún factor determinado, en este caso del tratamiento experimental a que hayan sido sometidos.⁵

Con este nuevo instrumento metodológico se sentaron firmes bases teóricas, derivadas del cálculo de probabilidades, para la adecuada preparación y la correcta interpretación de los diseños experimentales. Nos encontramos así en el terreno de la estadística inferencial con el segundo paradigma metodológico que orienta la investigación en nuestra disciplina.

No debe creerse, sin embargo, que el nuevo paradigma se incorporó a la pedagogía y a las otras ciencias sociales de manera inmediata y generalizada. En nuestro caso, su adopción fue realmente tardía, como demuestra, entre otros, el hecho de que Buyse —profundo conocedor de la literatura sobre pedagogía experimental de su época en francés, inglés y alemán— ignorara en la década de 1940 la existencia de la obra de Fisher.⁶

Esto se debió, por una parte, a que la notación estadístico-matemática empleada por este último autor es demasiado compleja para quienes no poseen una formación matemática sólida y a que, por otra, todos los ejemplos presentados en su libro se relacionan con la investigación en agricultura.

El primer intento por hacer asequible el enfoque fisheriano a los pedagogos se debe a E. F. Lindquist, quien en 1940 publicó *Statistical Analysis in Educational Research* como un esfuerzo por simplificar la notación estadística que habrían de usar los estudiantes de pedagogía y por ilustrar con ejemplos del ámbito escolar el desarrollo de las distintas fórmulas.⁷ Poco a poco la tarea didáctica emprendida por Lindquist fue imitada por otros autores en pedagogía y psicología hasta encontrarnos en nuestros días con las conocidas obras de Edwards y McGuigan.

Hacia 1960, el paradigma fisheriano, unido indisolublemente a nuestro primero de la medición psicopedagógica, se había generalizado en el terreno de la investigación pedagógica y se produjo desde entonces una gran cantidad de trabajos que comparaban técnicas y sistemas diferentes de enseñanza y buscaban relaciones causales entre los fenómenos que afectan la vida escolar. ■

1 Thomas S. Kuhn. *La estructura de las revoluciones científicas*. Trad. de Agustín Contín. México, Fondo de Cultura Económica, 1971. 320 p. (Brevarios #213).

2 N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Trad. de Jorge Hernández Campos. México, Fondo de Cultura Económica, 1964, 712 p. (Selección de Obras Filosóficas).

3 I. Kant. *Pedagogía*. Prol. De Mariano Fernández Enguita. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid, Akal, 1983. 114 p. (Akal Bolsillo #110. Serie de Educación y Sociedad).

4 Raymond Buyse. "Origen y desarrollo de la pedagogía experimental". Revista Española de Pedagogía. Año VII, Oct.-dic. 1949. Número 28. p.591-609.

5 Ronald A. Fisher. *Statistical Methods for Research Workers*. 13ª. ed. Edinburgh, Oliver and Boyd, 1963 XV-356p.

6 Buyse. *Op. Cit.*

7 E.F. Lindquist. *Statistical Analysis in Educational Research*. Boston, Houghton Mifflin, 1940. XII-266 p. IIs. (The Riverside Press Cambridge). También: *Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*. Boston, Houghton Mifflin, 1953. XX-394 p. IIs. (The Riverside Press Cambridge).

Suscríbase a



Paedagogium

y reciba bimestralmente
la mejor información
sobre el apasionante
mundo de la educación

Información y formación al alcance de su mano

Ejemplar: \$20.00

**Suscripción por 1 año
(6 números)
\$ 100.00**

**Suscripción al extranjero
(6 números)
\$ 20.00 usd.**

Paedagogium

REVISTA MEXICANA DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Tel. (01) 5591-0909

Fax (01) 5591-0910

E-mail: revista@ciap.com.mx



Paedagogium

Para suscribirse

ENVIAR POR FAX
COMPROBANTE DE DEPÓSITO
Y FORMA DE SUSCRIPCIÓN
PARA INFORMACIÓN DEL NÚM. DE CTA.
COMUNICARSE A
REVISTA PAEDAGOGIUM
A LOS TELS.
5591.09.09
5591.09.10
e-mail: revista@ciap.com.mx

FORMA DE SUSCRIPCIÓN

Paedagogium

NOMBRE

O

INSTITUCIÓN

DIRECCIÓN

COLONIA

CIUDAD

ESTADO

C.P.

TELÉFONO

FAX

E-MAIL

Niños en riesgo de la calle: Una propuesta pedagógica



Pbro. Ignacio Montes Brosca
Padre Nacho

Lic. Benito Guillén Niemeyer
bguillen@ciap.com.mx

"...EL EDUCADOR YA NO ES SÓLO EL QUE EDUCA
SINO AQUEL QUE, EN TANTO EDUCA ES EDUCADO
A TRAVÉS DEL DIÁLOGO CON EL
EDUCANDO, QUIEN, AL SER EDUCADO,
TAMBIÉN EDUCA"
Paulo Freire

La educación en la práctica concreta y el contacto directo con los educandos permite hacer palpables los resultados y valorar los cambios en aquellos que participan de ese proceso, es la expresión de logros, fracasos y, desde luego, satisfacciones; además de ello, la educación en su concreción social es la forma de modificar vidas y, consecuentemente prevenir las posibles alteraciones sociales en que pueden incurrir grupos o personas. Ésto viene a colación ya que es muy importante el trabajo que ahora se hace con grupos sociales marginales que representan una verdadera pérdida social y son la expresión clara de la injusticia y desigualdad que mantiene nuestra sociedad, el caso específico son los denominados niños de la calle.

Los niños de la calle son el reflejo de la pérdida del valor más importante de toda sociedad: su juventud. Generalmente producto de familias en situación económicamente crítica, en condiciones disfuncionales en cuanto a las relaciones intrafamiliares, producto de la violencia y la vejación, la explotación o el olvido, estos niños se lanzan a la calle en busca de la vida que la propia vida les ha negado, paradójicamente lo que encuentran es la más infame forma de muerte: la drogadicción, alcoholismo, prostitución y en otra versión una nueva forma de explotación.

Muchas organizaciones, fundaciones y grupos sociales trabajan encomiablemente con estos niños y niñas que lo que más necesitan es un poco de atención y amor, estas agencias contribuyen haciendo lo necesario para ayudarles a retirarse de las dependencias que les destrozan y matan; en la medida de lo posible, les visten y alimentan, lamentablemente los resultados son demasiado pobres. El daño ocasionado por "el activo", el alcohol, la temprana y promiscua vida sexual, deja muy poco margen de actividad y logro. Un alma salvada y una vida reivindicada vale el esfuerzo de toda una organización, cierto y aceptable, sin embargo, es necesario ir más allá y buscar un efecto de alcance mayor y de más trascendencia.

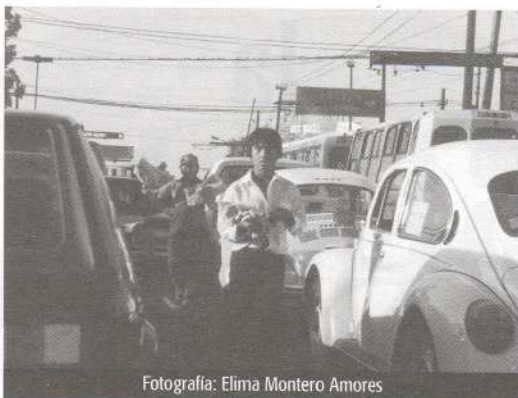


Bajo este pensamiento y después de mantener un trabajo muy intenso con niños de la calle, es que el Padre Ignacio Montes Biosca, párroco de Nuestra Señora de la Soledad, iglesia ubicada en la zona del mercado de la Merced en el centro de la Ciudad de México, ha emprendido un nuevo proyecto educativo que, sin descuidar el trabajo que ya se viene haciendo con los niños de la calle, permita eliminar el riesgo de ciertos niños claramente identificados en riesgo de llegar a la calle.

El planteamiento del Padre Montes y su equipo de trabajo es sencillo en la conceptualización y altamente complicado en la operación. El principio pedagógico es que educando en tiempo y brindando a los jóvenes oportunidades que les abran horizontes de vida, el riesgo de terminar en la calle se verá altamente minimizado. Dos problemas se deben atender en principio, establecer las variables que permitan identificar quiénes son los jóvenes que se encuentran en ese riesgo y, segundo, desarrollar acciones educativas que realmente incidan en un cambio de actitud de los jóvenes, que dé sentido a su vida y la posibilidad de construir un proyecto de futuro.

El reto pedagógico y educativo de este proyecto es muy grande, la construcción de un sistema de interpretación que posibilite concretar acciones educativas significativas para transformar los intereses de los educandos en opciones de vida, esa es la finalidad y en esencia el parámetro de logro. La experiencia que este grupo de la Parroquia de Nuestra Señora de la Soledad ha desarrollado le conduce a tener elementos clave para la identificación de los jóvenes que requieren la ayuda; en su experiencia la formación a través del trabajo será la clave para incorporar a estos jóvenes en un proyecto de vida que les permita alejarse de la vida de la calle. Desde luego que todo apunta en dirección al trabajo con la familia, causa de relevancia en la existencia del problema; sin embargo, el momento y misión de este grupo es trabajar con aquellos que ya se encuentran en riesgo de presentar el problema y de lo que se trata es de evitar su incorporación a la calle, trabajar con aquellos para los que no hay más tiempo que el presente. Sin duda hay que trabajar con las familias eso es impostergable, pero también es imperativo trabajar con aquellos cuyas familias ahora no están en condiciones de ofrecer un proyecto de vida.

Resulta evidente que para llevar a cabo con éxito este proyecto se requieren recursos que permitan contar con los espacios físicos, la maquinaria y los insumos necesarios para la habilitación de talleres, aulas y laboratorios para realizar la actividad educativa a través de la formación en el trabajo, además de posibilitar la conclusión de estudios formales en sistemas a distancia o abiertos de primaria, secundaria y bachillerato, ampliar y adecuar las instalaciones para producir los alimentos que se proporcionan a estos niños,



Fotografía: Elima Montero Amores

además de construir el albergue en que puedan encontrar cobijo seguro y por el tiempo necesario los niños que están bajo los programas educativos.

La actividad no sólo es en el trabajo educativo formal, desde luego que es necesario trabajar en un sentido más profundo y trascendente con esos jóvenes, en esa dirección el Padre Montes recurre a sus convicciones religiosas y principios de fe. Es en el terreno espiritual donde los

jóvenes encuentran un significado especial a su vida, donde pueden vislumbrar un proyecto de realización más allá de su frustrante cotidianeidad y donde se espera que descubran un nuevo sentido a su ser. Ello sin pretender ser sólo un esfuerzo de adoctrinamiento o de conversiones, es un trabajo integral que pretende desarrollar las distintas esferas de la personalidad de estos jóvenes, donde el desarrollo espiritual y la solidaridad representan un papel muy importante.

Estrategias educativas que atiendan a las características de las variables en la toma de decisiones pedagógicas, tal como propone la Mtra. Durán en el artículo que publica en este número de la revista, pueden contribuir a acercarse a una forma de trabajo que redunde en cambios significativos en los jóvenes en riesgo; el trabajo compartido, la capacitación, el estudio y la formación espiritual son los elementos que nos deben llevar a concebir un modelo educativo que logre la transformación de vida de estos muchachos.

En fin, los empeños de la comunidad encabezada por el Padre Montes, requiere de mucho apoyo:¹ económico en principio, material, de organización, educativo y pedagógico. Es nuestra convicción que como comunidad debemos estar comprometidos con esa tarea, no se debe permitir que acciones como la mencionada queden como anécdotas de la buena intención de un grupo de personas, tenemos la obligación moral y social de hacer de esas buenas intenciones, acciones efectivas de mediano y largo plazo que alcancen a incidir en la construcción de un futuro más digno y claro para nuestro país.

Cuando nuestra sociedad no produzca más niños de la calle, podremos hablar de una sociedad de amor, justa, digna y humana. No podemos acostumbrarnos a ver a esos niños deambulando por nuestra vida, no podemos pretender que ignorando u ocultando su existencia desaparece el problema, debemos enfrentar con valentía y generosidad su realidad, tenemos que modificar su entorno para ofrecerles formas de vida digna y con futuro. Las acciones remediales siempre serán necesarias, deseamos que éstas sean excepción y no constante de nuestra acción social y educativa; no podemos permitirnos perder en la calle lo que nos es más valioso: nuestros hijos, nuestros niños y nuestros jóvenes. ■

1 Si desea obtener mayor información o colaborar con la obra del Padre Ignacio Montes, puede acudir personalmente a la Parroquia o bien, enviar e-mail a revista@ciap.com.mx y se le hará llegar la información que requiera.

la DOBLE VIDA de verónica

Kruvskaya Lenin

kruvskaya@demasiado.com

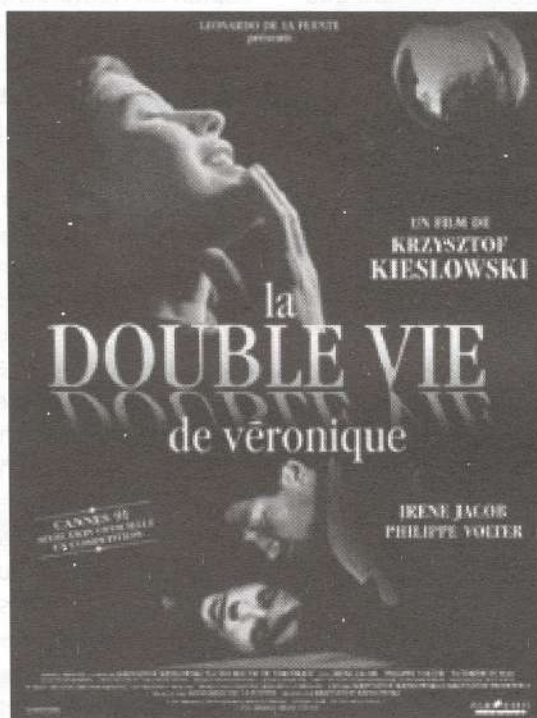
Veronika, es una joven cantante polaca que vive en Cracovia. Una tarde al salir de sus clases de canto, es sorprendida por una manifestación. En la confusión, llama su atención un grupo de turistas que al ver la movilización de la policía local se dispone a huir del lugar.

Entre las personas que integran al grupo, Veronika, alcanza a distinguir a una mujer que bien podría ser su gemela, pero no logra acercarse a ella, pues el autobús turístico arranca antes de que ella pueda hacer algo.

Pasados los días Veronika se prepara para su debut en compañía de la orquesta de su localidad. El gran día llega y en plena actuación sufre un desmayo y ante el asombro del público muere en el escenario.

Mientras esto ocurre en Polonia, en otro lado del mundo, Francia, Veronique (una joven profesora de música) conoce a un hombre que maneja un bello espectáculo de marionetas; sin tener el menor contacto, más que visual, ella se siente fuertemente atraída por él y por su trabajo, a tal grado que se enamora. Después de vivir una extraña manera de cortejo de parte del artista ambos logran establecer una relación hermosa: llena de amor, de sensibilidad, de inteligencia e incluso de búsqueda personal.

La doble vida de Verónica, es sin duda una de las mejores cintas del director polaco Krzysztof Kieslowski, que no tiene la necesidad de incluir en su trama escenas violentas, ni de sufrimiento por el amor. Es una película en la que nadie es víctima, simplemente muestra cómo un personaje vive su vida, cómo lucha para alcanzar su felicidad y sobre todo, la búsqueda en sí misma para dar explicación a su existencia como ser humano.



Lo atractivo, me parece, radica en la manera en que se presenta a los personajes como seres que piensan y reflexionan, nadie sobra en la trama. Es una película que acerca al espectador a enamorarse del arte en cualquiera de sus manifestaciones, en cierta forma creo que cumple una función educativa (aunque no sea este el objetivo del realizador) porque nos conduce a ver al ser humano desde sus más íntimos pensamientos, incluso, podemos apreciar a través de las diferentes secuencias el proceso de reflexión al que se somete el personaje central: se plantea un problema, busca posibles explicaciones a su sentir y finalmente concluye, responsablemente, cuál deberá ser el camino a seguir.

El final es fascinante y aunque no lo detallaré, sólo comentaré que en una larga conversación que Veronique sostiene con el marionetista, saca algunas fotos para mostrárselas y él, como buen observador descubre entre ellas una foto de ella, en ese momento ella se percató de la existencia de esa foto la cual tomó en un viaje que realizó a Polonia. Pero la mujer de la foto no es ella, sino Veronika la cantante polaca...

A partir de esa historia, el marionetista prepara un nuevo espectáculo al cual llamará La doble vida... como una reflexión de esta extraña sensación que en algún momento de la vida nos embarga: ¿existirá alguien en el planeta que sea idéntico a nosotros?... ☺

LA DOBLE VIDA DE VERONICA (Polonia); Guión y dirección: **Krzysztof Kieslowski**; Irène Jacob (Veronika, Veronique).



¿LA GLOBALIDAD EN LA EDUCACIÓN MEXICANA, SIN NACIONALISMO?

REFLEXIÓN SOBRE LA LEGISLACIÓN OFICIAL

Héctor Díaz Zermeno

hdzermeno@yahoo.com

U.N.A.M. - CAMPUS ACATLÁN

Tomando en consideración la fuerza que ha cobrado el Neoliberalismo y el proceso que ha generado su globalización, es preciso cuestionarse sobre la influencia que ésta tiene sobre nuestra educación y en particular conocer cuál es la postura oficial de nuestro gobierno al respecto.

En los siguientes renglones tratamos de sintetizar por motivos de límites de espacio la postura oficial de nuestro gobierno sobre la necesidad de continuar o de eliminar este concepto, por las implicaciones ideológicas a nivel nacional e internacional que tiene.

Reflexionando sobre los últimos tres documentos oficiales emanados del Gobierno Federal: el **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, la **Ley General de Educación de 1993** y, en tercer lugar, el **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, podríamos señalar que desde la cúpula gubernamental se pretende respetar de antemano un hecho contundente: la globalidad económica internacional y por lo mismo evitar la creación de xenofobias, así como al mismo tiempo y no por ello en forma contradictoria, **PROMOVER EL NACIONALISMO**.

Para poder reflexionar en torno a la política del gobierno federal en este sentido, principiaremos por entresacar de los documentos enunciados, los párrafos más explícitos al respecto:

PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Así, por ejemplo, en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se subrayaba lo siguiente: "La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos.

En los Estados Unidos de América se preguntan qué sucedió con su educación básica, y reconocen en la educación el mayor reto de la sociedad norteamericana; en

Japón, con uno de los mejores sistemas educativos, también se interrogan sobre su flexibilidad y calidad formativa; la prestigiosa educación pública francesa está hoy sujeta a una profunda revisión para elevar la calidad, adecuarse a las necesidades de la competencia y recomponer el papel social del maestro. Los grandes países saben que su posición ante los demás y el bienestar de sus sociedades, ahora y en el futuro, dependen de una educación de calidad, a la altura de los cambios mundiales."

"Hoy, para México, emprender una profunda modernización educativa es inevitable; pero la modernización educativa es también indispensable para lograr los grandes objetivos nacionales. Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades a todos los mexicanos. Lo haremos para preservar los valores y las tradiciones de la nacionalidad; lo haremos para sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia; lo haremos para asegurar una voz más fuerte, más presente y más decisiva de México en el Mundo". (*Programa para la Modernización Educativa 1989 - 1994*. México, Talleres de Encuadernación Progreso, S.A. de C. V., 1989, pp. IV, V).

En este Programa es evidente la conciencia de la globalidad, pero a diferencia del siglo XIX en que se proponía llegar al nivel de las naciones más desarrolladas a través de la educación, ahora se ambiciona incluso competir con ellas, tal y como se señala en:

La **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1993**, en el Artículo 7o., Frac. III: "Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país". En la Fracción IV, del mismo artículo: "Promover mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas". La Fracción V, señala también:

"Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad". Y en la Fracción VI: "Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos". En el Artículo 8o. también encontramos otra pauta a seguir en la enseñanza de la historia: "El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación-, se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: I.- Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; II.- Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer al educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos".

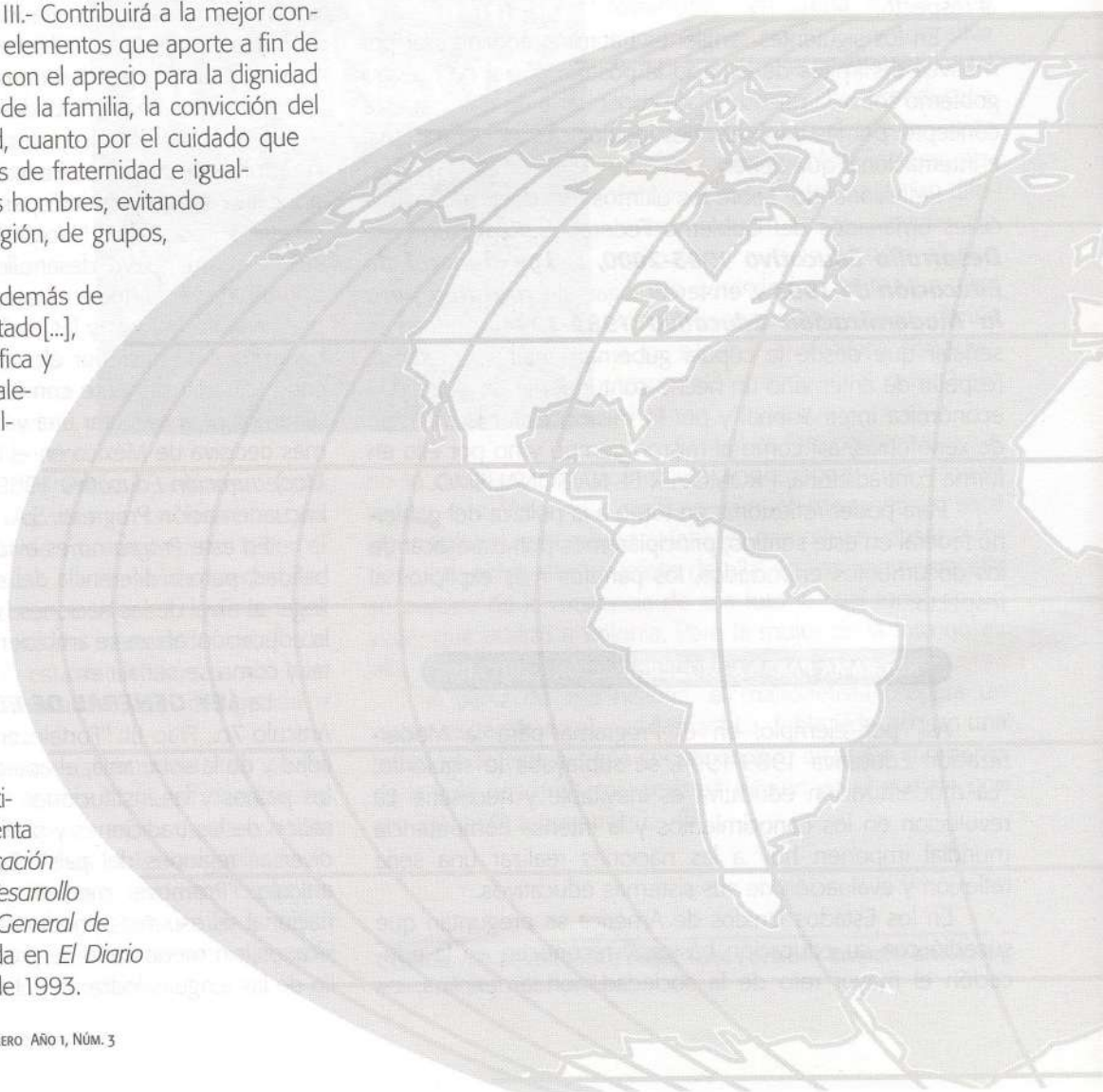
Luego, en el Art. 9o.- "Además de impartir la educación[...] el Estado[...], apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal".

Con respecto a las facultades de la autoridad educativa federal se reitera el interés por los nacidos en territorio patrio, cuando en el Artículo 27, del Capítulo II, señala: "En el cumplimiento de lo dispuesto en los artículos anteriores de esta sección, el Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa tomarán en cuenta el carácter prioritario de la educación pública para los fines del desarrollo nacional". Hasta aquí la *Ley General de Educación*, de 1993, publicada en *El Diario Oficial*, con fecha 13 de julio de 1993.

Finalmente, en el último de los tres documentos oficiales más importantes, el **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**, sólo encontramos un pequeño párrafo en que se sintetiza o se da por entendido lo anterior. A la letra dice: "El Programa reafirma el carácter solidario y nacionalista de la educación, compatible con los nuevos retos que plantea un mundo cada vez más interdependiente. Éstos obligan a educar para fortalecer la unidad de la Nación, inculcando el aprecio por nuestra historia, vigorizando nuestro sentido de pertenencia y desarrollando aptitudes para continuar el enriquecimiento de nuestra identidad y cultura". (*Periódico Reforma*, de 29 de enero de 1996).

REFLEXIONES POR UN NACIONALISMO SANO

Es obvio que de los tres documentos, el más explícito es el de la *Ley de 1993*. Sin embargo, dado que tal vez para el mismo sector educativo no queden o no se tengan precisados los elementos de tal nacionalismo, aquí enlistamos para su reflexión los que consideramos fundamentales, así como algunas definiciones y medios para impulsarlo, en el cuadro de pautas señaladas por el Gobierno Federal.



LOS ELEMENTOS POR UN NACIONALISMO SANO

- Un territorio común y definido.
- Una lengua común.
- Una población homogénea.
- Un pasado y gobierno común.
- Una misma bandera.
- La posibilidad de comunicación entre sus miembros.
- La postulación de metas, intereses e ideales comunes.
- El deseo de unidad.
- La posibilidad de expansión de las potencialidades de la misma nación.
- La conciencia cultural nacional.
- El haber tenido o tener conflictos con otras naciones.
- Fomentar el sentido de lealtad a la nación y el odio a los que la traicionan.
- La glorificación de la raza y de los héroes culturales de su independencia.
- La integración del indígena.
- La permisión de la disidencia.
- La exaltación de los símbolos nacionales.
- El sentido de igualdad política, económica, social y cultural de sus miembros.

- El consenso con el gobierno en turno.
- La no intervención de los militares en los asuntos políticos.
- La autodeterminación nacional.
- La resolución de problemas intergrupales.
- El compromiso en la recíproca aceptación.
- La posibilidad de una movilidad social ascendente.
- La igualdad de oportunidades profesionales.
- La motivación a la participación.
- La creación de una cohesión social, por medio de la difusión de valores culturales comunes.
- El evitar, tanto como sea posible, la imitación de modelos culturales extranjeros.
- La conciencia - no complejo-, de debilidad ante el extranjero.

ALGUNAS DIFINICIONES DE NACIÓN Y NACIONALISMO

De la lectura de diferentes obras entresacamos las siguientes:

- Es el amor propio de las naciones
- Es el sentimiento que une a un grupo de individuos por haber participado de experiencias comunes y haber creado aspiraciones comunes para el futuro.
- Las naciones, como el nacionalismo son el producto de las fuerzas vivas de la historia.
- El nacionalismo es el producto de la propaganda del gobierno para alcanzar determinados fines, por medio de la educación organizada, el culto a los símbolos y a los héroes de la Patria.

REFLEXIÓN COMPARATIVA FINAL

Si bien, por un lado hemos extraído de los documentos oficiales del gobierno los enunciados más connotados sobre la política al respecto, para luego proponer una síntesis de unas cuantas definiciones, así como enlistar los medios para proponerlo; ya será labor de cada uno de nosotros, el analizar en qué medida, o formas existe, se promueve o se encuentra estacionario en nuestras respectivas comunidades educativas, en lo que toca a sus aplicaciones. Las pautas las tenemos, son precisas, aunque tal vez muy escuetas. A nosotros toca también ampliarlas y promoverlas. ☐



LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS

David René Thierry García

Coordinador de Asesores del Director General
del Instituto Politécnico Nacional
dthierry@redip.inp.mx

POCOS SERVICIOS SON TAN POCO TRANSPARENTES FRENTE AL USUARIO COMO EL SERVICIO EDUCATIVO. PARA AUMENTAR SU TRANSPARENCIA SE DEBE MEDIR EL APRENDIZAJE —QUE ES EL PRINCIPAL PRODUCTO— EN LUGAR DE SUS INSUMOS, COMO LAS CANTIDADES DE ALUMNOS, DOCENTES, ESCUELAS Y DINERO. PARA MEDIR EL PRODUCTO HAY QUE ESTABLECER ESTÁNDARES CLAROS, MEDIRLOS EN TODO EL PAÍS Y USAR LOS RESULTADOS PARA CORREGIR LOS PROGRAMAS Y REASIGNAR RECURSOS. LAS MEDICIONES DEBEN SER INDEPENDIENTES, PÚBLICAS Y COMPARABLES, PARA ORIENTAR A LOS PADRES, FACILITAR LA PARTICIPACIÓN Y ALENTAR LAS MEJORAS. LOS ESTÁNDARES DEBEN SER INTERNACIONALES, POR ESO LOS ESTUDIANTES (...) DEBEN PARTICIPAR EN PRUEBAS QUE PERMITAN COMPARARLOS CON LOS DE OTROS PAÍSES. ESTOS ESTÁNDARES NO SON SÓLO LOS NECESARIOS PARA EL TRABAJO, SON LOS QUE SE REQUIEREN PARA FORMAR CIUDADANOS EN UNA DEMOCRACIA MODERNA, QUE ES EL ÚNICO RÉGIMEN QUE PUEDE DOTARSE DE LAS INSTITUCIONES QUE UNA ECONOMÍA SÓLIDA EXIGE.

Ricardo A. Ferraro. *La marcha de los locos.*

INTRODUCCIÓN

Las condiciones económicas de la transición milenaria —internacionalización de la economía (globalización), for-

mación de bloques económicos, concertación de acuerdos de libre comercio y mercados virtuales vía *Internet*—, así como los rasgos de la economía y la sociedad del conocimiento que caracterizarán al siglo veintiuno, imponen a las naciones, sobre todo a los países en desarrollo, grandes desafíos que deben enfrentar con el mejor de sus recursos disponibles: *el capital humano*.¹

El capital humano calificado es la base del sistema económico de una nación, de su infraestructura y de la duración de las empresas y tecnologías. En otras palabras, el progreso económico de un país está en función de la *competencia profesional* de sus miembros, bajo la orientación de colocar a cada individuo en el puesto adecuado que reclama la combinación de sus inteligencias y capacidades.² La calificación de una persona está determinada por la formación,³ evaluación y certificación de sus competencias académicas, laborales y profesionales.

Como lo destaca Jaim:

SI EL OBJETIVO DE LA SOCIEDAD ES QUE SUS INTEGRANTES PUEDAN COMPE-
TIR EFECTIVAMENTE EN EL MUNDO DEL FUTURO, NO RESULTARÁ VIABLE QUE
LO HAGA SÓLO UN PORCENTAJE REDUCIDO DE LA POBLACIÓN MIENTRAS QUE
EL RESTO SE HUNDE CADA VEZ MÁS PORQUE NO HA SIDO CAPAZ DE DESA-
RROLLAR LAS HABILIDADES QUE LE PERMITIRÍAN INCORPORARSE A ESA
COMPETENCIA... LA DIFERENCIA ENTRE QUIENES COMPITEN RESIDE HOY EN
EL PENSAMIENTO, EN LOS CONCEPTOS, EN EL CAPITAL INTELECTUAL.⁴

El desarrollo de las capacidades o competencias —entendidas como los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridos en la transición por las instituciones educativas o por el mundo del trabajo— es responsabilidad del individuo. Los ganadores en el mercado de trabajo del futuro serán los egresados de las escuelas técnicas y de las instituciones de formación profesional (IFP) internacionalizadas, cuya tarea fundamental es la de crear, transmitir y compartir el conocimiento. Esto implica volver a diseñar la formación profesional de manera más eficiente.⁵

DESDE FINALES DEL SIGLO VEINTE, LA MITAD DE LOS CONOCIMIENTOS DE UN INGENIERO ERA CADUCA AL CABO DE APROXIMADAMENTE CINCO AÑOS. LA INTEGRACIÓN DE DATOS NUEVOS TAMBIÉN SE HA CONVERTIDO EN UN PROBLEMA MAYOR TANTO PARA LAS EMPRESAS COMO PARA LOS INDIVIDUOS. ES NECESARIO MANTENERSE INFORMADO CONSTANTEMENTE SOBRE LAS ÚLTIMAS BRECHAS CIENTÍFICAS, ESTAR AL ACECHO DE LAS INNOVACIONES QUE SURGEN EN EL MUNDO ENTERO, SER EL PRIMERO EN PONERLAS EN PRÁCTICA. EN CONSECUENCIA, LA DEMANDA DE INFORMACIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA SE ACRECIENTA EN PROPORCIONES GIGANTESCAS. SUCEDE LO MISMO PARA LA DEMANDA DE INFORMACIÓN JURÍDICA, ECONÓMICA, POLÍTICA, SOCIOLOGICA, ASÍ COMO PARA EL ANÁLISIS DE COYUNTURA Y LA PROSPECTIVA.⁶

Como lo afirma Gardner:

SI PODEMOS MOVILIZAR TODA LA GAMA DE LAS HABILIDADES HUMANAS, NO SÓLO LAS PERSONAS SE SENTIRÁN MÁS COMPETENTES Y MEJOR CONSIGO MISMAS, SINO QUE INCLUSO ES POSIBLE QUE TAMBIÉN SE SIENTAN MÁS COMPROMETIDAS Y MÁS CAPACES DE COLABORAR CON EL RESTO DE LA COMUNIDAD MUNDIAL EN LA CONSECUCCIÓN DEL BIEN GENERAL.⁷

El estudio de la importancia económica del capital humano se remonta a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, con las aportaciones de los pioneros de la Teoría del capital humano, a saber: Schultz, Becker y Mincer. Desde esa etapa, se han hecho avances significativos para medir y evaluar los conocimientos de las personas y su impacto en la economía. Al respecto, Machlup afirma que:

LA CONEXIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO Y EL CAPITAL HUMANO ES MUY FÁCIL DE ENTENDER SI UNO SE DA CUENTA QUE EL CAPITAL ESTÁ INTEGRADO POR LA INVERSIÓN, QUE LA INVERSIÓN EN RECURSOS HUMANOS ESTÁ DISEÑADA PARA INCREMENTAR SU CAPACIDAD (DE PRODUCIR, DE GANAR UN SALARIO, DE DISFRUTAR LA VIDA, ETC.), Y QUE MEJORAR LA CAPACIDAD, COMO NORMA, ES RESULTADO DE LA ADQUISICIÓN DEL "SABER QUÉ" O DEL "SABER CÓMO".⁸

Desde hace tiempo estamos obligados a diseñar el mejor futuro posible para nuestra sociedad, para nuestra nación —aunque Morin⁹ nos compromete a pensar en nuestro planeta— pero esto implica considerar, al menos, los próximos treinta años. Sobre todo, si esperamos un por-

venir mejor donde la equidad y la democracia sean realidad. En el año 2030:

SERÁ COMÚN LA PRÁCTICA DE EVALUAR A LOS EGRESADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE TODOS LOS NIVELES MEDIANTE EXÁMENES LLEVADOS A CABO POR ORGANIZACIONES AJENAS A LAS PROPIAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN. LA PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS SERÁ UN ELEMENTO ORIENTADOR DEL PÚBLICO EN LA SELECCIÓN DE ESCUELAS Y UNIVERSIDADES, DE QUIENES EMPLEEN A SUS EGRESADOS Y DE QUIENES DECIDAN LOS SUBSIDIOS PÚBLICOS.¹⁰

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

A partir de la década de los 80's, los países industrializados han impulsado la formación (educación y capacitación) basada en competencias con resultados exitosos. En particular, se propuso como una alternativa para los jóvenes que, al terminar de cursar la educación obligatoria (en nuestro país incluye la primaria y la secundaria), no continúan estudios superiores, o bien no encuentran empleo por no contar con una calificación para el trabajo. Por mencionar algunos ejemplos que han influido en otros países: Australia, Canadá, Estados Unidos de América, Francia y el Reino Unido de la Gran Bretaña.¹¹

Por su parte, México ha iniciado, desde 1995, la implantación del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), bajo la responsabilidad del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), con el propósito de otorgar, por primera vez, el mismo valor social al trabajo y a la educación, al reconocer las capacidades del individuo, mediante la *certificación de su competencia laboral*, con independencia de cómo fueron adquiridas. El PMETYC incluye todos los niveles educativos de la formación tecnológica, a través de la modalidad de la educación y la capacitación basada en competencias.

Con el fin de contribuir al fortalecimiento y a la consolidación del Proyecto en nuestro país, se ofrecen las once categorías clave para evaluar programas de formación profesional basada en competencias.

Estas categorías¹² responden a uno de los grandes ejes temáticos del Foro, al poner énfasis en los aspectos que se deben tomar en cuenta para evaluar programas de formación profesional de clase mundial, que respondan al desarrollo de México y a los grandes retos nacionales.

FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN COMPETENCIAS

Antes de presentar las categorías debemos empezar por afirmar que la formación es el *aprendizaje a lo largo de la vida* y comprende tanto la educación formal recibida antes de ingresar al mercado de trabajo (formación inicial), como el avance en la educación formal y en la capacitación (formación permanente). La capacitación incorpora el



aprendizaje en el trabajo debido a la experiencia, así como la formación en el lugar de trabajo y fuera de él.

El concepto de norma laboral (estándar) está íntimamente ligado al de competencia,¹³ el primero se ubica en el mundo del trabajo y el segundo en las instituciones formadoras. La competencia es resultado de un proceso de integración, toma en cuenta el contexto, está asociada a criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad.

El CONOCER define la *norma técnica de competencia laboral* como "el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que son aplicadas al desempeño de una función productiva, a partir de los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo".¹⁴

Se puede concebir a la formación profesional basada en competencias (FPBC) como un programa en el cual los resultados esperados (competencias) y los objetivos de aprendizaje (indicadores de evaluación) se especifican de manera anticipada por escrito. Además, cada uno de estos componentes está visualmente vinculado con un proceso de enseñanza aprendizaje que incorpora al módulo como su componente esencial. En su estructuración, los programas de la FPBC son concebidos y preparados de una manera integral, definidos y articulados por competencias, elaborados por objetivos y organizados por módulos (unidades de competencia).

La FPBC es una línea de evolución del enfoque por objetivos que consiste en establecer los resultados de aprendizaje deseados y especificados previamente a la enseñanza, generalmente referidos como competencias que representan las intenciones formativas de un programa y los desempeños esperados (situación deseada).

Sin embargo, como lo reconoce Blank:

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 A LOS APRENDICES CÓMO EJECUTAR LAS HABILIDADES...¹⁵

Además del crecimiento explosivo de la matrícula y del conocimiento, la formación profesional del siglo XXI enfrenta tres grandes retos, a saber: la automatización de los procesos (que afecta sensiblemente a las profesiones); la sociedad y la economía del conocimiento (el conocimiento tendrá el valor económico y social más alto); y el impacto de la revolución tecnológica (sobre todo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones).

En el siglo XXI, la formación profesional se concentrará en proporcionar los conocimientos esenciales y las calificaciones clave, y capacitará a los estudiantes para que asuman su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Toda vez que la calificación (competencias académicas, laborales y profesionales certificadas) será el único requisito para obtener un empleo.

La FPBC comprende la adquisición y el desarrollo de competencias académicas, laborales y profesionales. Las competencias académicas esenciales son: capacidad para resolver problemas; trabajo en equipo; liderazgo; expresión oral; relaciones interpersonales; habilidades interculturales; lectura y redacción; computación; y habilidades de aprendizaje.

En tanto que las competencias profesionales esenciales son las siguientes:

- **Conceptual.** Entender los fundamentos teóricos de la profesión.
- **Técnica.** Habilidad para desempeñar las tareas requeridas del profesionista.
- **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.
- **De adaptación.** Habilidad para anticipar y adaptarse a los cambios (por ejemplo tecnológicos) importantes para la profesión.¹⁷

Resulta oportuno destacar, en este momento, que la evaluación y certificación de competencias se realiza en diferentes instancias:

- Las competencias académicas son responsabilidad de las Instituciones de Formación Profesional. Se puede el reconocimiento de una IFP de otro país, mediante la concertación de convenios y el cumplimiento de los requisitos académicos de dichas instituciones.
- Las competencias laborales están a cargo de Centros de Evaluación y de Organismos Certificadores con acreditación ante el CONOCER. También se puede obtener el reconocimiento de otros países, a través de las instancias equivalentes.
- Las competencias profesionales son reconocidas por los Colegios de Profesionales registrados ante la Secretaría de Educación Pública. En el ámbito internacional, además de los acuerdos de libre comercio que han sido signados, se puede lograr el reconocimiento de otro país como resultado de la vinculación con los colegios o asociaciones correspondientes.¹⁸

El problema fundamental de la formación profesional basada en competencias es ¿cómo preparar a los individuos para que desarrollen una madurez formativa, que les permita contar con una calificación superior certificada y les garantice una salida profesional exitosa?

Para resolver este problema, se recomienda utilizar las categorías clave.

LAS ONCE CATEGORÍAS CLAVE

Para que resulte exitoso, un programa de formación profesional basada en competencias debe sustentarse en, por lo menos, las siguientes categorías:¹⁹

Calidad. Asegurar una formación profesional de excelencia, con el fin de que los individuos se desarrollen como personas y se conviertan en profesionistas de clase mundial.

Cimentación. Construir un modelo de formación profesional propio, a partir de la sistematización de las experiencias mexicanas y de otros países, con una visión y un carácter nacional.

Cobertura. Ampliar las alternativas de formación profesional, congruentes con el desarrollo económico y social, nacional y regional, a fin de que los individuos encuentren empleo.

Coherencia. Reconocer el aprendizaje adquirido en el mundo del trabajo como equivalente a ciertos cursos o, incluso, programas de formación profesional (postobligatoria).

Compartido. Convenir con la red de instituciones de formación profesional la unidad, así como el establecimiento de criterios de evaluación y certificación de los programas, además de propiciar el uso común de los recursos didácticos y de la infraestructura de telecomunicaciones.

Comprensible. Propiciar oportunidades de formación profesional, a partir de las capacidades individuales y de flexibilizar el currículum, para permitir la alternancia y la transferencia.

Comprometido. Favorecer el acceso al conocimiento disponible en el mundo, al promover el dominio de las tec-

nologías de la información y de la comunicación.

Congruencia. Atender a la tarea sustantiva de las IFP (producir, reproducir y divulgar el conocimiento) para responder a los desafíos del porvenir.

Cooperación. Concertar con otras IFP, la sociedad, los sectores económicos y los distintos órdenes de gobierno, estrategias para aprovechar al máximo los recursos disponibles (sobre todo equipamiento) en programas de formación profesional compartidos.

Comparable. Establecer un currículum nacional, común para cada uno de los programas de formación profesional, al que puedan agregarle valor las IFP, públicas y privadas, bajo estándares definidos a partir del proyecto de nación estimado para el siglo veintiuno.

Corregible. Mantener, como norma, la actualización permanente de las competencias en función de la dinámica del avance científico y tecnológico. Además de promover la formación y el desarrollo del personal académico (asesores, facilitadores, investigadores, gestores de información, etc.).

En síntesis, sólo con la participación de todas las instituciones de formación profesional en un proyecto nacional se podrá mejorar la calidad de vida de los mexicanos, al incrementar y mejorar la inversión en el capital humano de nuestro país. 

1 El capital humano comprende los conocimientos, las habilidades, las competencias y otros atributos incorporados por los individuos, que son significativos para la actividad económica. CERI (1998). *Human Capital Investment. An International Comparison*. OECD. París.

2 Para un análisis más detallado sobre este tema se recomiendan las obras de Thomas F. Gilbert (1996). *Human Competence*. The International Society for Performance Improvement. Washington; y de David D. Dubois (1993). *Competency-Based Performance Improvement. A Strategy for Organizational Change*. HRD. Amherst.

3 Por formación se entiende, en un sentido amplio, el aprendizaje a lo largo de la vida de la persona. Se divide en formación inicial —que constituye la educación formal recibida antes de ingresar al mercado de trabajo (logro educativo)— y formación permanente, la cual incluye tanto el avance en la educación formal como en la capacitación. Esta última puede comprender una de estas tres cosas, o bien las tres: a) "aprendizaje en el trabajo debido a la experiencia", parte del cual es inevitable y no constituye, por tanto, formación; b) "formación en el trabajo" bajo la supervisión de un capataz o de un trabajador antiguo; c) "formación fuera del trabajo", lo que implica programas de formación formales dentro de la fábrica. Mark Blaug (1982). *Introducción a la economía de la educación*. Aguilar. México.

4 Guillermo Jaim Etcheverry (1999). *La tragedia educativa*. FCE. Buenos Aires.

5 Una lectura obligada sobre este punto es la obra de Michael Gibbons et al (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares. Barcelona.

6 Thierry Gaudin (1990). *2100 récit du prochain siècle*. Payot. París. (Cf. Chapitre 20.- Le grand enjeu: l'éducation).

7 GARDNER, Howard (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós. México.

8 Citado en OECD (1996). *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*. OECD. París.

9 Edgar Morin (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. París.

10 Julio A. Millán B. y Antonio Alonso Concheiro (2000). *México 2030. Nuevo siglo, nuevo país*. FCE. México.

11 Una explicación amplia sobre estas experiencias se encuentra en la antología del CONOCER (1997). *Competencia laboral*. Alahambra. México. En especial, para los EUA se recomienda la obra de David D. Dubois (1998). *The Competency Case Book*. HRD. Amherst.

12 Para completar el proceso de evaluación, habrá que pasar de las categorías a las variables y de éstas a los indicadores.

13 Un análisis interesante de este concepto se encuentra en el artículo de Ma. del Carmen Gil Rivera "La noción de competencia", en *DESS DE MÉXICO*. Revista electrónica. Se puede consultar en la página Web: <http://pompeya.cuaed.unam.mx/areas/carmen/compe.htm>.

14 Una explicación clara y precisa de este concepto, se encuentra en el folleto del CONOCER (s/f). *¿Qué es una norma técnica de competencia laboral?* México.

15 William E. Blank (1982). *Handbook for developing Competency-Based Training Programs*. Prentice Hall. New Jersey (el subrayado es nuestro).

16 Hoy en día se dispone de una bibliografía muy amplia sobre los retos de la formación profesional para el siglo veintiuno, por mencionar algunos véanse las siguientes obras: ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI*. ANUIES. MÉXICO; Fernando Solana [comp.] (1999). *Educación en el siglo XXI*. FMIA-UANL-Noriega. México; Guillermina Bahena Paz (1999). *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*. Ariel. México; Ernest. L. Boyer (1997). *Una propuesta para la educación del futuro*. FCE-UAM. México; Clemente Ruiz Durán (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. ANUIES. México; Gregorio Weinberg (1995). "La Universidad: encrucijada y perspectivas. Una visión latinoamericana", en *Volver a pensar la educación*. Vol. I. Política, educación y sociedad. (Congreso Internacional de Didáctica). Morata. Madrid.

17 Joan S. Stark et al (1986). *Responsive Professional Education: Balancing Outcomes and Opportunities*. ASHE-ERIC. Washington.

18 Un panorama general sobre este último punto, se puede encontrar en el estudio de John R. Mallea (1998). *International Trade in Professional and Educational Services. Implications for the Professions and Higher Education*. CERI-OECD. París.

19 Estas categorías se pueden combinar con algún sistema de indicadores, por ejemplo la propuesta de Felipe Martínez Rizo (1998). "Indicadores de evaluación de la educación superior". Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Internacional de Estadística. México. (Se puede consultar en la página Web: <http://estadistica.unam.mx/dgesii/ponencias/ivenc.htm>).



la tarea de la educación en la sociedad

Miriam Carrillo López

Estudiante del 5to. semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM
miriamcarrillo@hotmail.com

Sin duda la época en la que nos desenvolvemos, llena de grandes transformaciones sociales, políticas, tecnológicas y culturales, es una época de reflexión acerca de los acontecimientos más significativos del siglo. Vivimos en un mundo donde la realidad es cambiante y se contrastan constantemente los sistemas de valores.

Por un lado se maneja la idea de un mundo "civilizado", por tanto avanzado, logrado; es decir, nuestro nivel de vida ha mejorado gracias al progreso tecnológico; pero por otra parte vemos cómo la vida actual es tan pragmática y mecánica, mismo que provoca las crisis sociales que llevan finalmente a una vida vacía, vana, sin valores ni ideales.

El ritmo de vida al que nos hemos acostumbrado nos lleva a la mecanización de nuestros actos, a entablar relaciones y acciones superficiales, premeditadas y convencionales, donde cada vez más, las personas se sumergen en la marea de la conformidad y el ahorro y no parecen tener interés alguno en salir a flote.

El modelo social que estamos desarrollando nos lleva ineludiblemente a una desvalorización del propio ser, ese ser ahora castrado e inducido con ideas deformadas que lo limitan a un mundo esencialmente perverso, pero que él considera como bueno. Lo anterior debido principalmente a los medios de comunicación, que desempeñan un papel determinante en la sociedad posmoderna, ya que la caracterizan no como una sociedad más consciente de sí misma, sino como una sociedad más compleja y caótica, de tal suerte que las condiciones sociales, políticas, económicas e ideológicas del presente, se nutren de un creciente individualismo negativo, donde el sujeto se deja moldear fácilmente por las fuerzas e intereses de los grupos dominantes.

En esta sociedad de masas consumistas, de incommunicados, de hombres guiados por "la gran pantalla", el sujeto busca desesperadamente la satisfacción de "sus deseos", por esto desata una lucha encarnizada contra sí mismo y a continuación con los que lo rodean, teniendo así, una conciencia de querer ser "poderoso" (relacionado principalmente con la acumulación de riqueza): es el fin de todo, no importando los medios.

Tal vez se consuma lo que nos dice Lipovetsky: "... los valores que reconocemos son negativos (no hacer) que positivos (tú debes): detrás de la reivindicación ética, triunfa una moral indolora".¹

Ahora bien, sabemos que el ser humano es individualista, y como nos diría Victoria Camps, "... es una condición y un deber del sujeto moral mantener su individualidad a salvo de intromisiones ilegítimas; es una condición y un deber del sujeto moral querer a sí mismo"², de ahí la importancia de generar alternativas pedagógicas que permitan la afirmación de un sujeto autónomo; la sociedad debe poner mayor interés en un sistema educativo que tenga el valor de poner en práctica el proverbio "Conócete a ti mismo".

Por otra parte, la educación debe contribuir a la formación de personas **integrales**, más que especialistas. Esta formación ha de ser **polivalente, rica y plural**, e incluye la educación del carácter, de la apertura cultural y del despertar de la responsabilidad social. Responsabilidad social que adquirimos en la medida en que la propia educación nos ayuda a construir la vida personal con los demás, o dentro de un marco de respeto hacia la heterogeneidad y diversidad de la existencia humana en su conjunto.

Necesitamos a los demás para descubrir y corregir nuestros errores, para potenciar también nuestros logros y cualidades positivas.

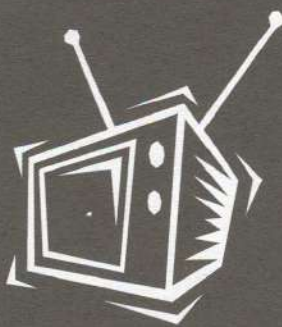
Debemos rescatar la importancia de una adecuada política educativa que determine no sólo los contenidos programáticos de las materias científicas, sino las funciones culturales de la ciencia. En otras palabras, los gobiernos deben diseñar políticas científicas que tomen en consideración las necesidades prioritarias y culturales de la sociedad; eliminar ya la separación entre las actividades científicas, de investigación, de enseñanza, de información y reflexión para lograr un enfoque integral que conduzca a la concientización del papel social de la ciencia.

Como podemos ver, la educación que aquí defino puede parecer una tarea utópica, porque trata de construir un futuro mejor para las personas y para la sociedad con los precarios instrumentos del presente. Conoce su profunda limitación, pero también su gran poder para transformar las cosas. Y precisamente esto último es lo que debemos rescatar, recordemos lo que nos dice Agnes Héller, "lo que se debe, se puede".

Pedagogas y pedagogos, tenemos el poder del cambio en nuestras manos, no seamos una gota más en ese océano de incommunicados e individualistas, surjamos de lo más profundo y hagamos valer el compromiso como educadores, ese compromiso que nos implica buscar el beneficio de nuestra labor hacia y para la sociedad en su conjunto, dejémonos de individualismos exacerbados que sólo contribuyen al engrandecimiento de "la gran pantalla".

1 LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora en los tiempos democráticos*, p.48.

2 CAMPS, Victoria. *Paradojas del Individualismo*, p.13.



Educación y Comunicación

Ixel Rosas Velasco

Estudiante del 7o. semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

rovixe@yahoo.com

Para poder sobrevivir necesitamos evolucionar. Una sociedad evoluciona con los cambios que sufren sus diversos modos de vida.

Actualmente necesitamos reordenar todos los aspectos de la vida (cultura, comunicación, educación, etc.). Trataremos de abarcar algunos aspectos que podemos cambiar:

- la televisión, como ejemplo de medio de comunicación, y
- la educación.

Analizaremos cómo los medios de comunicación han fomentado, en gran manera, la pérdida de valores humanos dentro de una sociedad.

Nuestro objetivo es hacer conciencia de la importancia que tiene la educación para recuperar estos valores. De esta manera podremos formar no sólo un país humanista, sino consciente de las situaciones y problemas actuales, así como las soluciones posibles que están a nuestro alcance.

En una sociedad donde imperan modos unidimensionales de subjetivación es necesario, incluso obligatorio, cambiar todas las prácticas sociales para no caer en una auto destrucción. Este cambio debe operar en todos los niveles de vida (social, mental, ambiental).¹

En la sociedad actual "no sólo desaparecen las especies, sino también las palabras, las frases, los gestos de la solidaridad humana".²

Hoy en día los medios de comunicación, especialmente la televisión, están deformando de manera brutal todos los aspectos de la vida cotidiana, esto incluye la forma en que los niños ven la vida. Un niño en lugar de realizar actividades deportivas o recreativas, prefiere llegar a encender la televisión para ver caricaturas, en las cuales los personajes principales desarrollan acciones violentas, perjudicando así su desempeño académico y sus relaciones sociales.

Esto podría crear la idea de que las caricaturas son iguales a la vida cotidiana, reforzándose con programas televisivos que en lugar de exaltar los valores humanos, evocan a una violencia que poco a poco nos ha desnaturalizado, ahora podemos ver un homicidio y pensamos que es "parte de la película". "Las pantallas de televisión están saturadas de una población de imágenes y de enunciados 'degenerados'".³ Esta clase de información es la que proyectan los

típicos programas amarillistas que entre más sangre y violencia, más rating.

Además, proyecta programas en los cuales vemos que los jóvenes de sociedades desarrolladas están "disfrutando de la vida". Pero hay que reconocer que las sociedades de estos países están deteriorándose. Si algún joven o niño se identifica con alguno de esos personajes, tratará de hacer su vida conforme ese modelo. Esta debe de ser una alerta a nuestra sociedad, no podemos regresar, debemos de seguir adelante.

La pantalla televisiva se opone a la idea de enfrentarse a estos problemas, ya que uniformiza la opinión, somete la imaginación, la individualidad de los seres que la ven. Necesitan tener a la gente "idiotizada" para poder vender todos los "productos" que se anuncian. Es una forma para mantener sujeta a la gente. Esto se debe a que la educación en nuestro país se ha ido deteriorando con el paso del tiempo, en lugar de ir avanzando hemos retrocedido a pasos agigantados. Hemos perdido nuestra identidad cultural sumergiéndonos en una idea de sociedad que no es nuestra, esto es un problema muy importante para la educación ya que estamos descuidando a los futuros ciudadanos de nuestro país.

Tomando en cuenta que la educación empieza desde la casa es necesario cambiar la mentalidad de los padres de familia, ya que algunos de ellos fomentan la pérdida de los valores permitiendo y reforzando, con pleitos familiares, discusiones, golpes, etc., que la violencia entre a su casa y no les importa qué vean sus hijos con tal de que estén quietos.

Aunque los jóvenes tienden a buscar una singularización respecto al mundo del adulto y se revelan ante sus normas, para buscar una identidad diferente a la de ellos.⁵ terminan hundiéndose en la burocratización de los medios escolares del país: "No importa qué saques, y cómo lo obtengas, conque pases está bien". Estamos creando profesionales que lo único que les interesa es ganar dinero, no importándoles sobre quiénes pasen con tal de estar bien económicamente.

Este problema también tiene un lado económico. Como el poder adquisitivo del trabajador promedio es muy bajo, los padres se ven obligados a laborar fuera de casa para poder dar una vida media a sus hijos. De esta manera la



única compañía que tienen los hijos, en el mejor de los casos, es la televisión. O los mismos hijos tienen que trabajar desde muy pequeños para poder sacar adelante a la familia.

Muchas familias tratan de dar la mejor educación a sus hijos, en casa hay reglas, normas, valores que se inculcan desde pequeños. Pero es imposible mantener a los hijos encerrados en una esfera de cristal, tienen que salir al mundo y enfrentarse a él. Al salir se encuentran con una sociedad, en la cual, para sobresalir tienen que pasar por encima de los demás y si es necesario hasta de ti mismo. Se vive una lucha encarnizada dentro de la misma persona, una lucha de valores en el que el deber se opone al querer, la verdad a la mentira, lo correcto a lo incorrecto, la verdad a la fantasía. Lamentablemente sólo un lado gana.

La escuela siendo un lugar de intercambio cultural —entendiendo por cultura todo tipo de práctica social, por ejemplo: costumbres, pensamientos, creencias, religión, tradiciones, sentimientos, etc.— debe de ser la primera en intentar reestructurar estos niveles, mientras la escuela se dedique a fomentar la formación de seres unidimensionales, hechos en serie, con los mismos pensamientos, acciones, modos, intereses, etc., no podremos salir del abismo en el que estamos viviendo desde hace mucho tiempo.

Los cambios que se realicen deben de ser pensados, no es el hecho de revelarse por fórmula, sino ver hacia dónde nos dirigen esos cambios para no caer en otro callejón sin salida.

"Pero ese aceptar implica una recomposición de los objetivos y de los métodos del conjunto del movimiento social en las condiciones actuales".⁶ Esto es, deben ser acorde a la época en que se vive, no regresar a las prácticas anteriores.

No todo lo que transmite la pantalla chica es negativo, existen programas y canales culturales que fomentan la educación, pero éstos no tienen la promoción adecuada o son calificados como "aburridos" por los televidentes de cualquier edad. Estos programas pueden ser una salida al problema al que nos enfrentamos hoy.

Los diferentes elementos de la sociedad deben de avanzar juntos hacia la producción de subjetividad, es decir, de conocimiento, de cultura, de sociabilidad.⁷ De esto se encarga la ecología social, ya que debe de reestructurar las relaciones humanas en todos los niveles del *socius*.⁸

CONCLUSIÓN

La materia esencial para que un país salga adelante es la educación, ya que ésta se presenta desde que uno nace y nos acompaña toda la vida, por lo tanto es necesario elevar nuestro nivel educativo para hacer frente a los problemas de la sociedad contemporánea y poder utilizar los medios de comunicación en beneficio de la humanidad en vez de su destrucción.

Otro factor importante que se debe de cambiar es el que afectan los medios de comunicación especialmente la televisión ya que es ella la que nos acompaña toda la vida. No podemos cruzarnos de brazos y de criticar las cosas que están mal. Esto se ha hecho siempre y no conduce a ningún resultado. Ya no hay que buscar los problemas de las soluciones, sino la solución a los problemas. Este es un trabajo de equipo, todos somos parte del cambio, pero hay que recordar que el cambio empieza por uno mismo. Llegará el día en que todos tendremos las mismas metas y objetivos comunes, y podremos convivir y vivir en armonía.⁹

**" ¡ Mirad cuán bueno y delicioso es
habitar los hermanos juntos en armonía ! "**

Salmo 133:1.

1 Guattari. *Las tres Ecologías*. p.12

2 *Ibidem* p.35

3 *Ibidem*. p. 34

4 *Ibidem*. p.32

5 *Ibidem*. p. 17

6 *Ibidem*. p. 33

7 *Ibidem*. p. 45

8 *Idem*.

9 *Ibidem*. p. 49

LA EDUCACIÓN COMO MEDIO PARA LOGRAR LA EXCELENCIA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA

Efraín Gutiérrez Jiménez

revista@ciap.com.mx

NUESTRO AGRADECIMIENTO ESPECIAL AL DR. JULIÁN MONTEMAYOR, AGREGADO DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA Y A ANNIE MARCHEGAY AGREGADA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA DE LA EMBAJADA DE FRANCIA EN MÉXICO.

Se suele hablar de la batalla económica, pero ¿quién osaría pensar en una guerra de formación cuando es éste un campo consensual en sí mismo, fundado en la cooperación los intercambios, la apertura? Sin embargo, se puede considerar que la formación se ha convertido en objeto de competitividad internacional, y que se ha iniciado una auténtica competencia entre los países que proponen una oferta seria a los estudiantes extranjeros.

En 1980 se contaban 920,000 fuera de su país de origen. Actualmente la cifra supera el millón y medio. Este incremento de más del 50% se explica por la globalización y la aparición de numerosas y nuevas iniciativas. El 95% de los estudiantes extranjeros acude a uno de los ocho países más industrializados. Estados Unidos es el que más recibe, registrando por sí solo medio millón, lo que equivale a un tercio de la cifra total. Durante mucho tiempo Francia ocupó el segundo lugar, con 140,000 estudiantes (de un total de 2,2 millones), por delante de Alemania (117,000) y Gran Bretaña que no llegaba a franquear los 100,000, Rusia (83,000), Japón (45,000), Australia (65,000) y Canadá (40,000).

Pero en este mercado en plena expansión, Francia ha retrocedido al tercer puesto y se ha dejado adelantar por Gran Bretaña, cuya capacidad de acogida se ha duplicado en tres años, hasta alcanzar en 1996 la cifra de 190,000 estudiantes extranjeros. Además, la oferta francesa se presentaba hasta entonces esencialmente en forma de becas y de cooperación con los países en vías de desarrollo.

No obstante, formarse en una lengua y en un país es de alguna manera adoptar su cultura, su mentalidad, su forma de ser y de reaccionar. Es al menos comprenderlo e impregnarse. Generalmente es también un recuerdo juvenil que

anima a otros a realizar la misma experiencia. En términos de influencia, es una de las inversiones más rentables que existen.

UNA ENSEÑANZA DE ALTO NIVEL ACCESIBLE A TODOS

Las universidades francesas acogen a los estudiantes extranjeros desde hace siglos. En el siglo XIII, las universidades de París, Orleáns, Toulouse y Montpellier ya recibían estudiantes procedentes de toda Europa.

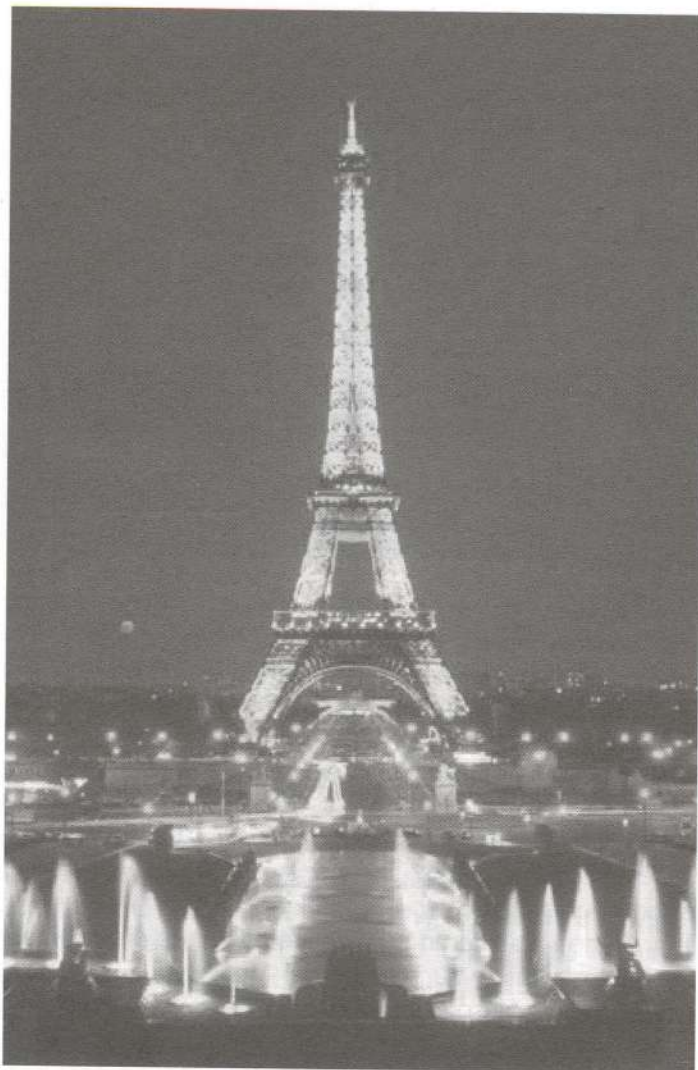
Francia ha sido un polo de creación y de difusión cultural a lo largo de su historia, del Medioevo al siglo XXI. Centenares de filósofos, ensayistas, novelistas, historiadores y sociólogos franceses han marcado y marcan aún la historia del pensamiento universal. Numerosos artistas han enriquecido con sus obras el patrimonio artístico mundial.

Además, en Francia la enseñanza siempre ha sido un asunto estatal. Antes de ser universidad, la Sorbona fue una escuela de teología fundada en el siglo XII por el capellán del rey Luis IX. En 1530, el rey Francisco I creó el Colegio de Francia, templo del saber puro. Las escuelas superiores de ingeniería datan de antes de la Revolución Francesa (1789).

La Convención (asamblea de gobierno en la Revolución Francesa) fue la creadora de la Escuela Politécnica, para la formación de los ingenieros militares y de la Escuela Normal Superior, vivero de profesores e intelectuales. En 1808 el emperador Napoleón I reorganizó el sistema educativo, liceos y universidades, creando áreas geográficas de administración —rectorados y academias— y decretando diplomas, oposiciones y exámenes nacionales válidos en todo el territorio nacional.

Las leyes escolares de 1880-1881, llamadas de Jules Ferry, nombre del ministro de Instrucción Pública que las promulgó, instauraron la escolaridad obligatoria y su carácter laico y gratuito, principios en los que se sigue basando el sistema francés actual.

Ahora se trata de estructurar lo que existe y enmarcar las diversas propuestas, periodos de prácticas, diplomas dobles, intercambios de estudiantes, etc.



Los dos organismos más implicados, el Ministerio de Educación y el de Asuntos Exteriores, poseen una doble misión: registrar la oferta y organizarla. En 1997 se elaboró un programa para promocionar la formación superior francesa en el mercado de estudiantes extranjeros. Francia participa ahora intensamente en ferias y salones de información educativa. Los servicios culturales de las embajadas constatan con entusiasmo el interés que suscitan en dichas manifestaciones.

ENSEÑANZA SUPERIOR EN UNA UNIVERSIDAD

Las universidades están presentes en cada ciudad francesa importante y forman una red nacional. Los programas universitarios de una misma denominación ofrecen la misma educación, siguiendo las normas nacionales. Por lo tanto, todos los títulos universitarios, sea cual fuere la institución que lo emite, tiene la misma validez a nivel nacional.

ENSEÑANZA SUPERIOR PÚBLICA

Los estudios universitarios largos son organizados en tres ciclos de estudios sucesivos otorgándose diplomas nacionales.

I.- Primer Ciclo: formación básica y de orientación, abierto a los poseedores del bachillerato o de un título con dispensa aceptado. Las formaciones del primer ciclo, que duran

dos años, conducen a la obtención del diploma de estudios universitarios generales (DEUG). Estas formaciones comprenden enseñanzas pluridisciplinarias que incluyen un periodo de orientación, cuya duración varía según la organización establecida por la universidad. El DEUG fue ideado esencialmente como un diploma preparatorio al segundo ciclo.

Los programas toman la forma de "unidades de enseñanza". Éstas son capitalizables para permitir las reorientaciones, recomenzar estudios y para los estudios a tiempo parcial. En todos los programas se estudia por lo menos un idioma.

II.- Segundo Ciclo: Es un ciclo para profundizar, de formación general, científica y técnica de alto nivel, en preparación al ejercicio de responsabilidades profesionales, con una duración de uno a dos años después del DEUG. Además de los diplomas nacionales habilitados por el ministerio a cargo de la Enseñanza superior, las universidades pueden implantar diplomas bajo su propia responsabilidad.

III.- Tercer Ciclo: Conduce ya sea a la investigación (DEA, doctorado), ya sea a una especialización más importante (DESS).

La evaluación: Las modalidades del control de conocimientos de los estudiantes son fijadas por los establecimientos mismos. Los diplomas emitidos después de los exámenes escritos y orales, y/o un control continuo a lo largo del año escolar, y/o de exámenes finales.

INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA

Dependen de las universidades. Los estudios son avalados por un diploma universitario de tecnología (DUT), el cual permite acceder directamente a la vida activa en los sectores secundarios y terciarios. El acceso a los IUT está sometido a una selección. Los estudios se pueden llevar a cabo en una universidad, en una escuela o en el IUT mismo, como una formación complementaria puesta en pie a título experimental y que conduce al diploma nacional de tecnología especializado (DNST), organizado en alternancia y destinado a facilitar la inserción profesional de los titulares de ese diploma.

LAS "GRANDES ÉCOLES"

Para ser considerada una "Grande École", una escuela debe ser miembro de la "Conference des Grandes Écoles" (Conferencia de las Grandes Escuelas), una asociación que fue creada en 1973.

Las "Grandes Écoles" comparten varias características: su diploma es reconocido por el Estado, la matrícula es de entre 300 y 400 estudiantes, ofrecen un programa general, los instructores provienen de varios orígenes y pueden ser de planta o especialistas visitantes, profesores y maestros pertenecientes a otros establecimientos. Las escuelas deben también tener métodos e instrumentos pedagógicos modernos, un proyecto de educación coherente, enfatizar la investigación y la innovación y una dimensión internacional (diversos cursos de lenguas, diversos periodos de prácticas en el extranjero, asociaciones internacionales...).

Las "Grandes Écoles" son muy selectivas; son escuelas prestigiosas de educación superior. Generalmente cada escuela se especializa en un área, tal como la ingeniería, las humanidades, ciencias políticas, administración gubernamental, administración de empresas, etc. Algunas "Grandes Écoles" están ligadas a universidades.

LA ENSEÑANZA SUPERIOR PRIVADA

Está sometida al principio de la libertad. Esto implica, en lo que concierne a la apertura de establecimientos, un régimen declarativo y no de autorización anticipada.

Se dividen en dos grandes categorías, tanto por el tipo de enseñanza que ofrecen, como en el plan jurídico.

A) Los establecimientos privados de enseñanza superior libre: No se prevee la posibilidad de crear lazos con el Estado. Los establecimientos tienen la posibilidad de llegar a convenios con una universidad con el fin de preparar diplomas nacionales.

B) Los establecimientos privados de enseñanza técnica: Pueden gozar del reconocimiento del Estado y de la aprobación ministerial de sus diplomas, único cuadro jurídico que permite a un establecimiento expedir un diploma oficial.

PARA MAYOR INFORMACIÓN

www.francia.org.mx
www.education.gouv.fr/
www.mesr.fr/dea.html
www.dgrt.mesr.fr.8000/

COOPERACIÓN UNIVERSITARIA FRANCIA-MÉXICO: AÑOS DE LABOR FRUCTÍFERA



Dr. Julián Montemayor

**ENTREVISTA CON EL
DR. JULIÁN MONTEMAYOR,
AGREGADO DE COOPERACIÓN
UNIVERSITARIA DE LA EMBAJADA
FRANCESA EN MÉXICO.**

EFRAÍN GUTIÉRREZ (E.G.):
¿Cuál es el origen del servicio
de cooperación universitaria y
de investigación?

**DR. JULIÁN MONTEMAYOR
(DR. J.M.):** Este servicio de

cooperación universitaria existe desde hace 30 o 40 años, ya que no es el servicio lo que crea la cooperación, sino que el servicio retoma o permite darle mayor visibilidad a la cooperación previamente existente, y como servicio coincide esta creación con el salón Edufrance 98 que organizó esta embajada, en el marco de la visita de estado a México del presidente de Francia, Jaques Chirac. La respuesta a este salón fue entusiasta, porque hubo más de 100,000 visitantes y de este evento arrancaron nuevas

cooperaciones, nuevos proyectos de instituciones de enseñanza superior.

Propiamente lo que es el Servicio de Cooperación Universitaria e Investigación es un servicio relativamente reciente como tal, hace 2 años que existe, aunque esto no quiere decir que no existiera anteriormente una cooperación, al contrario ya existía muy activa, muy amplia, pero eso corresponde a un deseo nuevo y a una orientación específica del gobierno francés que quiere poner un mayor énfasis en la cooperación universitaria y de investigación en el marco de un mundo globalizado, pues es uno de los aspectos fundamentales en los cuales conviene estar presentes y por eso se ha creado este servicio para tener una mayor visión de conjunto y poder actuar de manera aún más amplia y pertinente.

E.G.: ¿Qué pueden esperar las personas interesadas en recibir información del servicio de cooperación universitaria y de investigación?

DR. J.M.: Tenemos que atender todas las campos de la cooperación universitaria, el campo es muy amplio y el de la investigación es más amplio aún, de todos modos estos dos campos están ligados, estructuralmente en Francia todos los que enseñan en las universidades son profesores investigadores, hay que atender las dos cosas. Eso significa que los asuntos son muy amplios, lo que puede ser el seguimiento de programas que ya existen, en campos de cooperación científico, técnica, el seguimiento de acuerdos universitarios, y facilitar estos mismos.

Tenemos programas de becas para ir a estudiar a Francia. Tenemos, y hay que decirlo, la ayuda de una agencia que se creó por las mismas fechas, es una agencia interministerial, que une los esfuerzos del ministerio de educación nacional francés y el ministerio de asuntos exteriores. Existe también el IFAL (Instituto Francés de América Latina) que dentro de sus funciones está proporcionar información, actualmente existe una red a nivel nacional apoyando las actividades educativas, esta red también proporciona información, facilita trámites y propone paquetes para ir a estudiar a Francia, independientemente de nuestro servicio, pues tenemos animación científica, difusión cultural, la investigación y tenemos un módulo de información acerca de las licenciaturas que se pueden estudiar, éste se encuentra en Casa de Francia.

E.G.: ¿Se organizan actividades culturales en el interior del país?

DR. J.M.: Si, se organizan algunas actividades, por ejemplo, el Tour de Cine Francés, que todos los años visita unas 20 capitales. Tenemos un ciclo de conferencias que se llama "Los Agitadores de Ideas" y parte de esas conferencias se llevan a cabo en el interior, en Monterrey, por ejemplo, o sea que sí se está tratando de abrir o cubrir a los estados de la república, pero evidentemente todo esto se puede mejorar; es nuestra gran preocupación ir extendiendo nuestro campo de actividades y desde luego, con la ayuda y cooperación de nuestros amigos mexicanos, efectivamente vamos a dar un paso en este terreno.



E.G.: ¿Qué deben hacer las universidades y los universitarios para tener acceso a esta información?

Dr. J.M.: Esta información, de entrada, figura en un sitio web que tenemos y cuya dirección es: www.francia.org.mx la cual es constantemente actualizada, hay que decirlo, no es de esos sitios donde el polvo se acumula rápidamente; y en esa página se encuentra el apartado de cooperación universitaria e investigación, una parte de información general que es más permanente, están las noticias científicas, están también los llamados a participar en programas, convocatorias, etc.

Esta información también se difunde gracias al apoyo de la ANUIES, particularmente, que en su sitio, toma este tipo de información en cuanto a convocatorias particularmente.

Pero independientemente de estos medios, digamos, de comunicación electrónica, evidentemente, estamos aquí para eso, hacemos giras al interior del país, por ejemplo, acabo de regresar de San Luis Potosí. También tenemos los medios tradicionales de comunicación: correo y fax; el e-mail nos funciona bastante bien y tenemos una lista de difusión que se llama Francia-México, la cual está principalmente abierta a los antiguos becarios del gobierno francés. Por cierto, estamos muy deseosos de que todos los que han sido en un momento becarios del gobierno francés o que han ido a estudiar a Francia en algún momento de su trayectoria de formación, si no están aún en estas listas nos lo den a conocer para que podamos integrarlos dentro de nuestra red de comunicación e información.

E.G.: ¿Por qué ofrecer el servicio de Cooperación Universitaria e investigación?

Dr. J.M.: A) Nos parece que podemos ofrecer una alternativa a otros modelos de formación, tenemos algo que ofrecer, también nos interesa aprender de las experiencias mexicanas, hay muchas y muy interesantes, estoy pensando por ejemplo en las universidades tecnológicas, que se crearon inspirándose en el modelo francés, pero que han creado su propia dinámica, y que han enriquecido bastante este modelo.

B) Dar a conocer nuestra forma de ver las cosas sobre ciertos aspectos, como las relaciones entre ciencia y sociedad, educación y sociedad, o sea, proponer la reflexión.

C) En el contexto de la mundialización que se está dando yo creo que México es un país muy importante para ello, tanto por su situación geográfica, como su situación cultural, la cual es más cercana a la nuestra que otros modelos intelectuales o culturales.

Tenemos mucho que acercar y apoyar mutuamente.

E.G.: ¿Qué proyectos tienen a futuro?

Dr. J.M.: En cuanto a la formación técnica y profesional se tiene una preocupación común tanto en México como



Annie Marchegay y Dr. Julián Montemayor / Fotografías: Efraín Gutiérrez

en Francia, un proyecto que ya está avanzado pero vamos a intentar poner en marcha el próximo año (2001), consiste en intercambio de alumnos de ingeniería, invitados a cursar un año en centros de formación y escuelas francesas.

En cuanto a otros campos se quiere estrechar más la cooperación.

MENSAJE FINAL DEL DR. JULIÁN MONTEMAYOR

Los rectores, académicos y universitarios mexicanos encontrarán en nosotros unos interlocutores dispuestos a ayudar y encontrar soluciones para que esa cooperación vaya mejorando y cada vez sea más amplia.

Es importante considerar que la cantidad de solicitudes para ir a estudiar a Francia, el año pasado aumentó el 40% del anterior.



DIFUSIÓN CULTURAL

LA CUARTA EDICIÓN DEL TOUR DE CINE FRANCÉS DE
OCTUBRE 2000 A ABRIL 2001:

¡ LO MEJOR DEL CINE FRANCÉS, EN MÁS DE 20 CIUDADES
DE LA REPÚBLICA !

Después del éxito de los tres primeros años, tanto a nivel de asistencia como de prensa, la Embajada de Francia, Cinemas Nueva Era y Las Alianzas Francesas y en colaboración con las salas de cine de toda la República (principalmente las de Organización Ramírez, que desde la primera edición se asoció a este evento) vuelven a organizar este "Tour" que presentará 7 películas francesas inéditas en México, durante una o dos semanas (según las ciudades) en las salas que integran el circuito de exhibición.

Los organizadores esperan dar una mejor promoción y favorecer la circulación de las películas francesas a través de todo el país, y gracias a una diversa y atractiva selección de películas, satisfacer a un público cada vez más importante de aficionados al cine francés.

Este año, la selección de películas representa tanto la diversidad de los géneros del séptimo arte galo como los estilos de sus talentosos directores.

¡ NO SE LO PIERDAN !

LA PROGRAMACIÓN

FECHA (2001)	CIUDAD	CINE
5 al 18 de Enero	León *	Cinépolis Centro Max, Multicinas La Gran Pza.
	Puebla *	Cinépolis Angelópolis, Cinépolis La Noria
19 de Ene. al 1 de Feb.	Morelia *	Cinépolis Plaza
2 al 15 de Febrero	Cancún *	Cinépolis Cancún
9 al 15 de Febrero	Colima	Cine del DIF
16 al 22 de Febrero	Tuxla Gutiérrez	Emilio Rabasa
2 al 8 de Marzo	Ciudad Juárez Chihuahua	Multicinas Futurama Cinépolis Chihuahua
9 al 22 de Marzo	Torreón *	Multimax
16 al 22 de Marzo	Jalapa	Agora de la Ciudad, Cinépolis Museo
30 de Mar. al 12 de Abr.	Mérida * Querétaro *	Cinépolis Mérida Cinépolis Querétaro

* En estas ciudades, el Tour se presentará 2 semanas

LAS PELÍCULAS

EN EL CORAZÓN DE LA MENTIRA (AU COEUR DU MENSONGE)

Dirección: Claude Chabrol

Guión: Odile Barski y Claude Chabrol

Intérpretes: Sandrine Bonnaire, Jacques Gamblin,
Valeria Bruni-Tedeschi y Antoine de Caunes.

Duración: 113 minutos

Producción: Francia, 1998

Género: Suspense

Distribución: Cinemas Nueva Era

René y su esposa Viviane viven en la costa de la Bretaña francesa. René es pintor; a raíz de un accidente abandona su oficio y se dedica a dar clases de dibujo a los niños de la localidad.

Tras el asesinato de una de sus alumnas cerca de su casa y el descubrimiento de otro asesinato similar, René se convierte en el principal sospechoso del crimen.

Viviane vive de manera extrema el aislamiento que las sospechas provocan y descubre a Germain Desmot, un reconocido y seductor escritor...

Selección oficial, Festival de Berlín 1999.

KIRIKOU Y LA HECHICERA (KIRIKOU ET LA SORCIÈRE)

Dirección y Guión: Michel Ocelot

Música : Youssou N'Dour

Duración: 74 minutos

Producción: Francia-Bélgica-Luxemburgo, 1998

Género: Animación

Distribución: Cinemas Nueva Era

Una voccita se hace escuchar en el vientre de una mujer encinta: "¡ Madre, dame a luz !" "Un niño que habla en el vientre de su madre se da a luz solo" responde la madre.

Así viene al mundo el minúsculo Kirikou, en una aldea de África a la que una hechicera, Karaba, lanzó una terrible maldición. Pero Kirikou, apenas salido del vientre de su madre, quiere liberar a la aldea de su dominio maléfico y descubrir el secreto de su maldad. A través de aventuras fantásticas, Kirikou llegará hasta la Montaña Prohibida...

Gran Premio, Festival de animación de Annecy 1999. Exitoso estreno en Francia.

Presentación estelar en el 6º Festival Internacional de Cine para Niños (...y no tan Niños) de México 2000.

LA DILETANTE (LA DILETTANTE)

Dirección: Pascal Thomas

Guión: Jacques Lourcelles y Pascal Thomas

Intérpretes: Catherine Frot, Barbara Schulz, Sébastien Cottierot y Didier Bezace.

Duración: 118 minutos

Producción: Francia, 1999

Género: Comedia dramática

Distribución: Cinemas Nueva Era

Dilettante, veleidosa, no desprovista de energía ni de carácter, pero ignorando totalmente lo que es la paciencia y la obstinación...

Sin defensa contra el aburrimiento que la toma muy a menudo de improviso y que combate con rupturas no premeditadas y abandonos súbitos... Pierrette Dumortier, después de 15 años pasados en Suiza, regresa sola a París. Dejó todo al mismo tiempo y está lista para rehacer su vida.

Casi sin recursos, se instala en las afueras de París en el estudio de su hijo que parece, a primera vista, más sorprendido que feliz de volver a verla...

Premio de interpretación femenina para Catherine Frot, Festival Internacional de Moscú 1999.



NUESTRAS VIDAS FELICES (NOS VIES HEUREUSES)

Dirección: Jacques Maillot

Guión: Jacques Maillot y Eric Vénier

Intérpretes: Marie Payen, Cécile Richard, Camille Japy y Sami Bouajila.

Duración: 145 minutos

Producción: Francia, 1999

Género: Melodrama social

Distribución: Cinemas Nueva Era

Julie sale del hospital después de un intento de suicidio; Alí dejó Marruecos para venir a estudiar a Francia; Emilie vive una ruptura amorosa, Lucas joven cocinero desarraigado, despistado; Cécile mata el aburrimiento tomando fotos; Jean-Paul es católico militante...

Seis amigos, seis destinos cruzados. Cada uno deberá emigrar, dejar su identidad, para inventarse un camino frágil y personal...

Selección oficial, Festival de Cannes 1999.

PIC NIC PASIONAL (LE PIQUE-NIQUE DE LULU KREUTZ)

Dirección: Didier Martiny

Guión: Yasmina Reza y Didier Martiny

Intérpretes: Philippe Noiret, Niels Arestrup, Carole Bouquet y Stéphane Audran.

Duración: 102 minutos

Producción: Francia, 1999

Género: Suspense psicológico

Distribución: Cinemas Nueva Era

Violonchelista mundialmente conocido, Jascha Steg se encuentra en un momento de su vida en el que la gloria parece amarga y ha perdido para él todo poder consolador.

En el transcurso de una gira internacional, da un concierto en Evian (Francia). Sus padres y su tío aprovechan la ocasión para venir a escucharlo y pasar algunas horas con él. Cada uno se alegra con estos encuentros que se han vuelto tan raros.

Otros encuentros, los de sus padres con Lulu Kreutz, amiga de toda la vida, que vive en esta ciudad de aguas termales. El de Jascha con Anna, una violinista de la orquesta. Jascha ama a Anna. Pero Anna está ahí con su marido...

QUIZÁS (PEUT-ÊTRE)

Dirección: Cédric Klapisch

Guión: Cédric Klapisch, Santiago Amigorena y Alexis Galmot

Intérpretes: Jean-Paul Belmondo, Romain Duris, Géraldine Pailhais y Julie Depardieu.

Duración: 109 minutos

Producción: Francia, 1999

Género: Película de anticipación

Distribución: Cinemas Nueva Era

Todo comienza la noche de la cena de año nuevo del 2000.

Arthur, 24 años, vuelve a encontrar a su amiga Lucie. Ella quiere a toda costa tener un bebé, pero él no se siente listo para ser padre.

En el curso de esta velada desenfrenada, Arthur va a vivir una experiencia perturbadora. Va a verse transportado 70 años más tarde cara a cara con un hombre viejo que le dice ser su hijo... Este hijo de 70 años va a mostrarle su casa, su familia, su vida y va a hacerle descubrir en lo que París se ha convertido en 2070. Haciéndole conocer este futuro inesperado, este hijo espera convencer a Arthur de engendrar un bebé.

TRAS LOS PASOS DE MI PADRE (JE RÈGLE MON PAS SUR LE PAS DE MON PÈRE)

Dirección: Rémi Waterhouse

Guión: Rémi Waterhouse y Eric Vicaud

Intérpretes: Jean Yanne, Guillaume Canet, Laurence Cote e Yves Renier.

Duración: 88 minutos

Producción: Francia, 1998

Género: Comedia

Distribución: Cinemas Nueva Era

Salvador recibió como única herencia la revelación de la identidad de su padre. Abandona todo para reunirse con él. Durante un primer contacto telefónico, Bertrand, burlón, niega su paternidad con términos hirientes. Escogiendo entonces el anonimato, Salvador se convierte en su comparsa en una estafa sin importancia. Descubre así al hombre del cual su madre siempre le habló ... Gran Premio y Premio del Público, Festival del Alpe d'Huez 1999. Doble Premio de Interpretación Masculina, Festival de París 1999.

LA NUEVA BIBLIOTECA DE ALEJANDRÍA

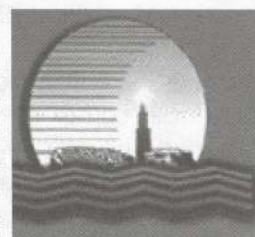
En los inicios del siglo III antes de nuestra era, un grandioso lugar fue establecido en la antigua Alejandría: La Biblioteca de Alejandría, lugar de encuentro de gente de diversos países y centro que almacenaba el conocimiento del mundo. Al inicio del tercer milenio y bajo el patronato del presidente de la República Árabe de Egipto, Mohamed Hosni Mubarak, en cooperación con la UNESCO y con el financiamiento de UNDP y otras empresas públicas y privadas se proyectó y concretó la construcción y reinauguración de la Biblioteca de Alejandría, que se restaurará como testimonio de una época decisiva en la historia del pensamiento humano, con el firme propósito de abrir sus puertas como biblioteca pública para consultas de estudiantes e investigadores.

Esta nueva biblioteca será inaugurada en el transcurso del año 2001, en el mismo sitio donde se encontraba la antigua y célebre biblioteca que fue destruida por un incendio. Este nuevo proyecto será implementado a través de la recolección de recursos bibliográficos y hemerográficos que reúnan el conocimiento de distintos lugares del mundo.

Será ubicada en un área de más de 40,000 metros cuadrados, con 13 pisos o áreas de consulta. Inicialmente albergará 4 millones de volúmenes bibliográficos, con el objetivo de alcanzar los 8 millones. Guardará 100,000 manuscritos y 50,000 mapas.

Para mayor información sobre la nueva Biblioteca de Alejandría y su enorme riqueza cultural puede consultar la página:

<http://www.sis.gov.eg>



Logo de la Nueva Biblioteca de Alejandría



Maqueta de la Biblioteca de Alejandría

LA PEDAGOGÍA A FIN DE MILENIO

Mtra. Azucena Romo

En un momento en el que todo es reducido a mercancía, vale la pena recuperar la Pedagogía Socrática. Sócrates inicia la filosofía centrada en el ser humano, es decir, consolida el humanismo que nació en Grecia con la primera paideia. Establece un vínculo entre educación y filosofía, donde el criterio que orienta la educación es el desarrollo de la persona humana.

La educación consiste en humanizar, debido a que los seres humanos no nacemos como tales, sino que nuestra humanidad se aprende por medio de un arte o método, que procede interrogativamente. Los seres humanos no podemos dejar de hacernos las preguntas fundamentales: ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿qué sentido tiene la vida?, ¿cómo explicar el mundo?, ¿qué es la existencia?

El Humanismo Socrático es definido por medio de tres categorías: 1) La paideia, es decir, la educación, la cultura, entendida no como saber enciclopédico, sino en el sentido de lograr una forma de ser. 2) La autognosis, sin la cual no podríamos llegar a ser humanos. Para ser hay que saber sobre nosotros mismos, por medio de un ejercicio de reflexión permanente. 3) La autarquía, que nos permite obtener el control de nosotros mismos, es decir, ser señores de nuestro propio universo.

Al filosofar los seres humanos sobre sí mismos transforman su vida en una vida filosófica, y la filosofía se convierte en una guía para la vida. Vida que privilegia el examen interior, con el fin de ser cada día mejores, porque el autoconocimiento socrático es "auto-incremento".²

Dado que existir equivale a estar proyectado o abierto a las cosas, la educación entendida filosóficamente nos proporciona las coordenadas por medio de las cuales podemos orientarnos y ubicarnos en la realidad; puntos de referencia que nos permiten explicar el mundo, o al conjunto de entes que pertenecen al campo intencional de un sujeto. De esta manera, la educación se transfigura en una aventura maravillosa, en donde el aula se convierte en un espacio tanto epistemológico, como ontológico. En otras palabras, la educación es la herramienta que nos permite conocer, así como el medio por el que llegamos a ser.

La educación en tanto intencionalidad nos permite tener conciencia de las cosas, analizarlas, reconocerlas, buscarlas y encontrar su sentido. Cabe mencionar, que hay diferentes niveles de conciencia, como hay diferentes niveles de realidad, representados por las diferentes disciplinas:

matemáticas, física, historia, filosofía, ética, etcétera. Disciplinas que a su vez son las representantes de los diferentes valores.

Consecuentemente, la educación ha de ser entendida como un proceso que nos permite realizar valores, que es el fin mismo de la educación. Dentro del universo axiológico, hemos de distinguir entre valores primarios y valores secundarios. Entre los primeros tenemos los valores éticos, tales como: libertad, la equidad, la justicia, la dignidad. Entre los segundos encontramos: la verdad, como valor científico; la belleza, como valor estético; la riqueza, como valor económico; la santidad, como valor religioso; la democracia, la solidaridad, como valores sociales, por mencionar algunos. Estos valores secundarios, asimismo, pueden ser sujetos a una cierta jerarquización, según los intereses específicos del educando.

Los valores morales tienen la prioridad dentro del universo axiológico, no porque introduzcan utilidad en nuestras vidas, sino porque nos ayudan a cumplimos como seres humanos, es decir, nos perfeccionan en la parte más íntima de nosotros mismos. Por ejemplo, podríamos prescindir en un momento dado del éxito, o la riqueza, pero no de la libertad o de la equidad.

En otras palabras, hemos de distinguir entre necesidades fundamentales, y necesidades manipuladas. Si bien es cierto que para vivir con dignidad, necesitamos un sustrato material, no mínimo, sino suficiente, existen muchas necesidades manipuladas e impuestas por el sistema, como pueden ser: el éxito, el enriquecimiento desmedido, la competitividad feroz, que nos lleva a una lucha de "todos contra todos". En suma: mientras que el sistema económico globalizado nos impone una educación para el "tener", una Pedagogía Humanista tiene como prioridad el "ser".

De igual manera, tendríamos que distinguir entre los valores y pseudovalores. Éstos son aquellos que resultan obsoletos, en un momento histórico determinado. Tenemos por ejemplo el valor obediencia, entendida como obediencia sin más, la sumisión, la dependencia, el silencio; valores que sobre todo fueron inculcados a las mujeres; o varones como la violencia, la fuerza, la agresividad, valores desarrollados en los hombres, a través de una doble moral, y que a la luz del nuevo milenio, desde una perspectiva de género, resultan antivalores.

como valor fundamental. Valor entendido aristotélicamente, es decir, como autorrealización. 

2 Cfr. GONZÁLEZ, Juliana. "La ética como forma de vida", *Ética y Libertad*, UNAM, México, 1989.

Por: Opio

lugar_clorofilado@yahoo.com

