

Marco Antonio Salas Luévano
Beatriz Herrera Guzmán
Elena Anatolievna Zhizhko

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS EN LA GLOBALIZACIÓN



Colección Tópicos Educativos: *Cultura, Políticas y Diversificación Educativa*

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	7
SECCIÓN I. El sujeto pedagógico y los procesos educativos	13
<i>Pedagogía: sujeto y lenguaje</i>	
Marco Antonio Salas Luévano	
Víctor Hugo Robledo Martínez	15
<i>La educación: entre neo-ilustrados y post-románticos</i>	
Sergio Espinosa Proa	25
<i>Distintivos de la educación centrada en el desarrollo del pensamiento</i>	
José Ruiz Ortega	35
<i>Los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula</i>	
Martín Beltrán Saucedo	47
<i>Un acercamiento a las competencias en el nivel superior</i>	
Josefina Rodríguez González	
Lizeth Rodríguez González	61
SECCIÓN II. Respuestas de las instituciones educativas a las exigencias del mundo globalizado	79
<i>Políticas educativas e internacionalización de la Universidad Autónoma de Zacatecas</i>	
Elena Anatolievna Zhizhko	
Marco Antonio Salas Luévano	81
<i>Aulas sin fronteras: los desafíos y beneficio</i>	
Honoré France	101
<i>Aprendizajes virtuales y redes neuronales. No se ven pero están ahí, en el cerebro y en el medio que nos rodea.</i>	
Antonio Alanis Huerta	121
<i>La tutoría y la calidad educativa en el posgrado</i>	
Marco Antonio Salas Luévano	
Ma de Lourdes Salas Luévano	
María Esthela Zamora Flores	145
<i>La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: una práctica reflexiva</i>	
Beatriz Herrera Guzmán	
Esmeralda Hernández Aguilar	159

Educación para la paz

Manuel Sánchez Guerrero

Víctor Hugo Robledo Martínez

Martín Beltrán Saucedo

Ma. del Refugio Piña Arellano

Acercas de los autores

175

191

Introducción

El presente trabajo es una recopilación de aportes de los especialistas locales, nacionales e internacionales, sobre los temas actuales del campo educativo. Son dos grandes bloques de aportaciones: por un lado, el sujeto pedagógico y los procesos educativos, y por el otro, las respuestas de las instituciones educativas a las exigencias del mundo globalizado.

En el primer bloque, Marco Antonio Salas Luévano y Víctor Hugo Robledo Martínez en *Pedagogía: sujeto y lenguaje*, plantean que la acción pedagógica coloca al sujeto como eje fundamental de la acción educativa. El despliegue educativo tiene en el lenguaje la posibilidad de materializar su intencionalidad y el lenguaje mismo funda estructuras de representación en el sujeto que permiten, simultáneamente, su constitución y reconversión subjetiva. La progresión educativa del sujeto en la cultura académica, depende de dichas reconversiones, razón por la cual es importante reflexionar sobre el papel del sujeto y el lenguaje en el discurso pedagógico. Lo anterior, con la intención de relanzar la discusión y reflexión sobre los aspectos que son vitales en la práctica y acción pedagógica.

Sergio Espinosa Proa, en *La educación: entre neo-ilustrados y post-románticos*, plantea un dialogo filosófico entre ilustración y romanticismo, en donde subyace un antagonismo de antaño y prevalece hasta nuestros días. El primero centrado en lo parcial, como dice el autor: manca o coja, y el segundo en lo material, en apuesta romantica, el reino de lo necesario.

Para José Ruiz Ortega en los *Distintivos de la educación centrada en el desarrollo del pensamiento*, resulta necesario virar la vista hacia los resultados alarmantes de la educación que diversas fuentes proporcionan, es menester para quien su vida cotidiana transcurre con estudiantes, no por las cifras mismas, sino por el alto riesgo que está implicando para la nación y para los individuos, un conocimiento

frágil y un pensamiento pobre. Una educación sin reflexión y dinamismo produce la perpetuación de un analfabetismo reflexivo en el aprendizaje y en la enseñanza. Este trabajo, es una síntesis de un proyecto de investigación en donde se aplican los principios de una Educación Centrada en el Desarrollo del Pensamiento con los estudiantes de posgrado.

En el trabajo denominado *Los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula* de Martín Beltrán Saucedo et al. se expone lo que caracteriza al aula como un espacio dinámico, creativo y significativo alrededor de los conceptos de maestro, escuela, método, estudiantes, proceso enseñanza-aprendizaje, comunicación, interacciones y motivaciones. El propósito del presente ensayo consiste en sustentar que el maestro convierte su aula en investigativa cuando identifica problemas surgidos de la misma experiencia pedagógica y, asimismo, actúa a partir de la comprensión de lo que hace, experimenta cambios, reflexiona y trabaja en ello con los estudiantes quienes también deben poner de su parte para lograr calidad en la educación. En este ensayo, se mencionan algunas investigaciones surgidas para impulsar el trabajo en el aula de los maestros deseosos de investigar prácticas educativas con el propósito de dignificar y revitalizar su propio trabajo para contribuir en una educación de mejor calidad.

A su vez, Josefina Rodríguez González y Lizeth Rodríguez González, en *Un acercamiento a las competencias en el nivel superior*, exponen que las competencias en la educación superior son fijadas en el proyecto Tuning, mismo que tiende hacia el nuevo modelo educativo enfocado en el estudiante, pasando de un paradigma de educación centrada en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. Las autoras hacen incapie sobre el proyecto Alta Tuning América Latina, mismo que retoma los objetivos del anterior. Lo interesante de este proyecto es que genera una reflexión conjunta, abre lazos de intercambio y vías de información y permite afinar las estructuras educativas de las universidades latinoamericanas y la colaboración con las europeas.

En el segundo bloque, en el trabajo *Políticas educativas e internacionalización de la Universidad Autónoma de Zacatecas* de Elena Zhizhko y Marco Antonio Salas Luévano, se expone la forma en que la UAZ inicia su proceso de internacionalización, retomando las indicaciones de políticas educativas que sobre este aspecto plantean las instituciones internacionales y nacionales. En este escenario, las universidades reciben el mandato de fortalecer la excelencia en docencia e investigación, adecuar la calidad de sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo en busca de competitividad, impulsar los programas que coadyuven a la internacionalización de educación superior. La UAZ no escapa a estas indicaciones e inicia un proceso legítimo en busca de criterios de calidad e internacionalización de su educación, a través del fortalecimiento de los Cuerpos Académicos, incorporación de programas académicos en el Padron Nacional de Posgrado, firma de convenios interinstitucionales nacionales e internacionales, entre otros.

Honoré France en *Aulas sin fronteras: los desafíos y beneficio*, hace incapié en la importancia que la internet tiene en la vida de las personas. Asimismo, no deja de lado los retos y beneficios en un "aula sin fronteras" y comparte tres de sus intereses con los que espera dar una idea sobre lo que se puede hacer en la educación superior para capacitar a los estudiantes: la inclusión de cursos que introduzcan a los estudiantes a los conceptos de otras formas de conocimiento, entre ellos el de los indígenas, la enseñanza de la competencia cultural y la educación multicultural, la internacionalización y la diversidad. Plantea la necesidad de la formación de estudiantes desde el punto de vista multicultural.

Alanis Huerta Antonio expone los acontecimientos y descubrimientos científicos asociados a la investigación en diferentes campos del conocimiento en *Aprendizajes virtuales y redes neuronales*. No se ven pero están ahí en el cerebro y en el medio que nos rodea. Sostiene que esos conocimientos revolucionaron las redes virtuales en la era digital con in-

formación útil para la enseñanza y la representación de la realidad a través de lo virtual. Aquí juega un papel importante la informática educativa. Gracias a ello, hoy podemos representar el comportamiento animal e incluso humano en animaciones computarizadas. Trasladamos los pasos lógicos procedimentales del método científico a un modelo de evaluación sobre alguna actividad humana, como lo es la docencia. Desde los lóbulos viajemos a la construcción de las ideas, el levantamiento de datos y la experiencia de significados.

En el trabajo denominado *La Tutoría y la calidad educativa en el posgrado* de María Esthela Zamora Flores, Marco Antonio Salas Luévano y Ma. de Lourdes Salas Luévano, se exponen algunos aspectos teóricos relacionados con la tutoría, la asesoría y la calidad educativa en el posgrado. Sabemos que los dos primeros conceptos tienen distintos significados según el nivel de aplicación. Para el posgrado se toman de manera indistinta ya que ambos conducen al maestrante hacia situaciones de apoyo a los procesos de investigación. Respecto a la calidad, se hace referencia en el concepto de pertinencia, el cual permite ubicar a la institución dentro del concepto de calidad; es decir, la manera de cómo se lleva a cabo la tutoría y si ésta se ajusta a las políticas internacionales, nacionales e institucionales.

Por su parte Beatriz Herrera Guzmán y Esmeralda Hernández Aguilar plantean en su trabajo que la evaluación comprende uno de los elementos esenciales e inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje y que constituye una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos. Ésta debe concebirse con amplitud y emplearse para ayudar y conducir a los educandos a lograr mejores niveles de aprendizaje y así facilitarles un proceso formativo, pero nunca para sancionar, atemorizar, reprimir o desaprobar. La docencia y la evaluación son dos tareas académicas consustanciales donde se acentúa la primera, advirtiendo que a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de

profesores de los últimos años, se ha convertido frecuentemente en una actividad mecánica, improvisada y fría; el profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. Es así como el alumno recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente tal teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, a lo sumo, explica, asume el papel protagónico y el alumno el de escuchar obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender.

Finalmente, Manuel Sánchez Guerrero, Víctor Hugo Robledo Martínez, Martín Beltrán Saucedo y Ma. del Refugio Piña Arellano en su trabajo *Educación para la Paz*, plantean que la UNESCO ha promulgado una educación que conlleve al progreso de los países en desarrollo a través de la educación para la paz, para ello las escuelas emergen como instituciones abiertas a las demandas de los contextos sociales con grados crecientes de autonomía, respaldada a través de las reformas educativas. Los cambios más significativos que se suscitan de los sistemas educativos se perfilan en las transformaciones curriculares y de contenidos, la re-conceptualización del rol del profesor en los procesos de socialización y convivencia pacifista, la autonomía en el hacer de las escuelas y el reconocimiento de las expresiones de intolerancia que actualmente acontecen en los espacios de convivencia social. El impulso de la cultura de no violencia en las aulas es un acto ineludible, puesto que docentes y alumnos son los sujetos primordiales en la lucha permanente contra las ofuscaciones que llevan a la provocación y al enfrentamiento, para construir juntos los entornos de aceptación y tolerancia en la convivencia humana.

SECCIÓN I
EL SUJETO PEDAGÓGICO Y LOS PROCESOS
EDUCATIVOS

Pedagogía: sujeto y lenguaje

Marco Antonio Salas Luévano
Víctor Hugo Robledo Martínez

Presentación

La pedagogía como campo disciplinario está en vías de constitución y consolidación. La posibilidad de ello depende (De Alba, 1990), entre otras cosas, que desde las Teorías de Conocimiento del Objeto (TCO) se logren construcciones teórico-conceptuales que comprendan y expliquen los procesos de educación formal. Esto último significará la constitución de las Teorías del Objeto Educativo (TOE), lo que posibilitará, desde el rigor epistémico, la consolidación de la pedagogía como disciplina autónoma.

Sin embargo, para que lo anterior se materialice es ineludible que los ejercicios de reflexión conceptual sobre lo educativo logren aproximaciones teóricas —desde las TOE— sobre dos aspectos clave en la conformación del saber pedagógico: *el sujeto y el lenguaje*.

El abordaje teórico sobre el sujeto y el lenguaje sólo será posible a través de múltiples ejercicios conceptuales derivados de la multirreferencia y/o complementariedad epistémica.

Multirreferencia y/o complementariedad epistemológica

La génesis y desarrollo de los campos disciplinarios, ya sea en explicar o comprender la realidad física o simbólica, es compleja y está atravesada por múltiples sobre determinaciones. El prisma epistémico se ve reducido a tres grandes posturas genéricas: empirismo, racionalismo y enfoques críticos-dialecticos-hermenéuticos. La relación sujeto-objeto en cada una de ellas adquiere una fórmula que marca distintivamente a las producciones teóricas logradas.

En cada campo disciplinario, y más específicamente dentro de una misma perspectiva teórica, existen múltiples

enfoques e interpretaciones sobre los objetos de estudio, lo que conforma un vasto universo de modelos teóricos desde los cuales se pueden elaborar explicaciones y comprensiones sobre los objetos de referencia a estudiar o abordar.

El devenir histórico de los modelos teóricos está marcado por una sucesiva recuperación y recreación de los planteamientos iniciales. La constancia y prolongación de esa práctica genera la complementariedad epistemológica. Es decir, un planteamiento originario es sometido a continuidad, discontinuidad y recreación epistémica con el propósito de lograr nuevas concepciones y lograr una mayor significación sobre los objetos estudiados. Entonces, para innovar una concepción teórica es necesario complementar –re conceptuando– los planteamientos recurriendo a otras fuentes teóricas –multirreferencia epistémica. De ese modo, el acceso a la re conceptuación de los objetos de estudio dependerá del rigor que se asuma al momento de asumir, sin eclecticismos y sincretismos, la multirreferencia y la complementariedad epistémica.

De esta forma, el desarrollo teórico del conocimiento depende de la multirreferencia y complementariedad epistemológica y de su regla: la conjunción conceptual a partir de utilizar matrices epistémicas compatibles (no eclécticas y/o sincréticas), ya estén inscritas en el empirismo, el racionalismo o los enfoques crítico–dialéctico–hermenéuticos.

En base a la consideración anterior, el campo pedagógico –con una fuerte sobre determinación interdisciplinaria– es un espacio teórico–metodológico que en su experimentación recurre con constancia e insistencia a la complementariedad y multirreferencia epistémica. Lo cual, se traduce en la coexistencia de múltiples perspectivas teóricas que ofrecen lecturas y dispositivos para asumir la formación intelectual dentro de la cultura en general y en la cultura académica en particular.

Pedagogía: sujeto y lenguaje

El campo pedagógico y su conformación

El saber pedagógico es efecto de producciones teóricas y conceptuales que han generado una amplia franja de interpretaciones sobre la educación. No obstante lo anterior, reconocemos tres grandes momentos en la conformación del campo pedagógico: a) lo que denominamos pedagogía dogmática, b) las ciencias de la educación y c) la pedagogía emergente.

En cada uno de los momentos anteriores se expresan múltiples orientaciones teóricas que, incluso, están inscritas en la misma tradición epistémica. De este modo, a partir de la década de los 40's, con la emergencia de las ciencias de la educación, la pedagogía se sostiene, con cierto predominio, en una lógica que se sustenta en una racionalidad científico–técnica de carácter positivista. Desde ese momento, la ciencia pedagógica forcluye o elude conceptuar al referente central de la educación: El sujeto (o los sujetos de la educación). Así, recurriendo a Saal (1986) –quién cita a Lacan–, sostenemos que “la ciencia es la ideología de la supresión del sujeto”. En este caso, y bajo la lógica aludida, la certeza sustituye a esa ausencia conceptual.

Por lo tanto, ésta es razón para que los justificantes teóricos pedagógicos –bajo los cuales se asumen reformas educativas, se toman decisiones y se investiga– sean objeto de reflexión; con la finalidad de poder acceder a una mirada rigurosa de la especificidad de lo educativo.

La construcción de saber sobre el sujeto en pedagogía

Sobre el sujeto se ha producido una pluralidad teórica vasta y compleja desde una perspectiva pluridisciplinaria. Sin embargo, en pedagogía se han recuperado aportes, en relación al sujeto, procedentes –primordialmente– del campo psicológico, que se reflejan claramente en la pedagogía operatoria, en las teorías de la resistencia y en la pedagogía

crítica. Las nociones sobre el sujeto que predominan en la teoría educativa se refieren sobre el sujeto empírico (pragmático), epistémico y, en menor medida, el sujeto ontológico. En estas perspectivas se encuentran indistintamente alusiones al sujeto gnoseológico, al sujeto de la conciencia, al sujeto epistémico y al sujeto del inconsciente.

En los procesos educativos, el docente pone en acto o posibilita, incluso vigila, la circulación de la cadena simbólica e imaginaria habilitada curricularmente que funda el sujeto social escolarizado. Entonces, la constitución pública del sujeto social es objeto de las instituciones formadoras, por lo cual nos preguntamos ¿qué es el sujeto para las instituciones educativas? ¿Cómo conceptúa la pedagogía al sujeto? ¿Qué sujeto cualifican desde una racionalidad ético-política las instituciones educativas?

En esta posibilidad de conceptuar al sujeto existen líneas generales que trazan diferentes posibilidades y momentos, como son las siguientes categorizaciones:

- Sujeto empírico
- Sujeto epistémico
- Sujeto ontológico (Heidegger, Foucault, Freud, Lacan)

En el caso de la pedagogía emergente, para tratar de re conceptuar al sujeto, el psicoanálisis al lado de la epistemología genética, que alude al sujeto epistémico ha cobrado importancia central. En esta perspectiva no se pretende concretar un ejercicio de transposición de categorías y conceptos, más bien se trata de un acto de conceptualización que toma como referentes aportes del psicoanálisis en la lectura sobre el sujeto, exclusivamente para recrearlos, de acuerdo a la especificidad de la pedagogía. En el caso de la pedagogía crítica y de la resistencia, la teoría crítica del sujeto y la perspectiva foucaultiana son el referente principal.

Consideramos que en la tarea obligada de conceptuar al sujeto, y teniendo como referencia prospectiva a las TOE teorías del objeto educativo, el psicoanálisis freudiano y lacaniano son referencias obligadas como punto de parti-

da. Admitimos que el psicoanálisis ha generado una revolución copérmica en el ámbito de las ciencias al incorporar una nueva perspectiva epistemológica y en relación al sujeto nos ofrece una lectura inédita, novedosa y subversiva: *el sujeto del inconsciente*.

Para el psicoanálisis el sujeto no es la persona, ni la subjetividad; el sujeto es efecto del lenguaje, es efecto de un significante más otro significante. Desde el psicoanálisis, el inconsciente está estructurado como lenguaje y es condición de su existencia y su materialidad no es otra que la del lenguaje; el inconsciente es el discurso del otro. De esta manera, para el psicoanálisis no es lo mismo el sujeto del enunciado lo que se dice que el sujeto de la enunciación lo que se dice más allá de lo que uno quiere. El psicoanálisis considera que el sujeto se dice en el lenguaje, en sus fracturas. Esta noción de sujeto, que proyecta un sujeto ontológico, es un referente procedente, en un primer momento, de las llamadas ciencias de la educación (lugar en el que el psicoanálisis es recuperado) que se puede colovar como punto de partida en la conceptualización del sujeto de la educación.

Colateralmente, esta concepción de sujeto (el sujeto efecto del lenguaje, el psiquismo materializado en estructuras de lenguaje) nos lleva a repensar la dimensión del lenguaje en la escuela: ¿qué relación hay entre las estructuras psíquicas -de lenguaje y las estructuras de lenguaje que el sujeto construye en el aula?

De esta manera, es ineludible que una formación pedagógica del docente concretada desde las TOE tiene que tomar como referencia, en la lectura sobre el sujeto, los aportes del psicoanálisis, no en su dimensión metodológica o instrumental, sino en su perspectiva teórica, para poder, de esta manera, afectar lo que está en un plano de lo real en pedagogía.

El proyecto pedagógico y el sujeto

Comenio (1592-1670) es de los primeros en articular un discurso pedagógico. Según Gabriel de la Mora (1988),

quién cita a Piaget, *Al escribir su Didáctica Magna, Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas*. En dicha propuesta, perfila el movimiento de la Escuela Activa en donde destaca el paidocentrismo, el anti memorismo, la acción práctica, etcétera. Pero es básicamente en los capítulos IV, V y VI, en donde acorde con su tiempo conceptúa y alude al sujeto de la pedagogía (6). Bajo esta misma lógica, en ulteriores formulaciones pedagógicas dogmáticas se construyeron y recrearon teorías sobre el sujeto en pedagogía.

No es sino hasta las llamadas ciencias de la educación cuando el tema del sujeto es forluido. La predominancia de interpretaciones instrumentalistas de lo educativo, especialmente el movimiento pedagógico de la Tecnología educativa, centraron la atención en generar respuestas técnicas a los problemas educativos, lo que incluía una aproximación pragmática al tema del sujeto.

Retomando nuevamente a Saal señala que *El saber que las ciencias producen plantea como condición y requisito la forclusión del sujeto, del sujeto como corte, como hiancia, como agujero*. De igual forma, esta autora, señala que *Miller llama sutura a la relación entre el sujeto y la cadena del discurso; el sujeto figura en la cadena como el elemento que falta, bajo la forma de un representante*. Agrega que *Si el 0 es la representación numérica del concepto sin objeto, el significante de la ausencia, el sujeto, definido como corte, como hiancia, está ubicado en el lugar del 0. Al sustentar la cadena de significantes, desde allí, es condición de posibilidad del saber*.

En otras palabras, la ciencia contemporánea funciona, predominantemente, sin el sujeto del cogito cartesiano, no hay un sujeto que la soporte. Sin embargo, la ciencia, después de Descartes, opera con objetos, construidos, simbólicamente. Es decir, con significantes. Esto obliga a que los objetos de la educación también se construyan conceptualmente bajo esta tendencia representar con el lenguaje y eludan; de esta forma, el equívoco que introdujeron los positivistas: la forclusión del sujeto (como actor y objeto de conocimiento).

Ante tal reclamo, podemos decir que en los procesos de gestión pedagógica se asumen prácticas que no contemplan lecturas conceptuales precisas sobre los objetos que se involucran. Cabe aclarar que los objetos de la educación representan serias dificultades en su conceptualización, pero especial interés revisten aquellos en los que el sujeto está de por medio. Como ejemplo podemos señalar que:

- 1) En la construcción de aprendizajes escolares el sujeto gravita sobre dos aspectos que usualmente no se corresponden: el saber (como ocupación, como requisito de certificación, como título nobiliario) y el deseo (como aspiración, como falta-en ser). El sujeto en los procesos educativos usualmente no logra articular el saber y el deseo que es lo que posibilitaría los procesos de aprendizaje-, el deseo del sujeto – que su carácter es incinsciente– usualmente es el deseo del otro. Es decir, el sujeto está alienado al deseo del otro. Cuando el sujeto asume su propio deseo –la clínica psicoanalítica es una posibilidad para ello–, el saber se puede colocar como causa del deseo.
- 2) El sujeto y el lenguaje son elementos centrales de la acción y relación educativa. De ellos, el psicoanálisis puede ser un referente más que se puede recuperar en la investigación sobre la naturaleza de la educación, en la psicopedagogía, en la práctica y en la formación docente (Jiménez Silva María del Pilar y Rodrigo Páez Montalbán, 2008).
- 3) Michel Foucault (1988) sostiene que las relaciones entre los sujetos son relaciones de poder que se juegan en los niveles microfísicos y definen los modos en como un ser humano se convierte a sí mismo en sujeto. Desde esta perspectiva, la Escuela es una ortopedia social que se ejerce sobre los sujetos con el objeto de controlar, de disciplinar. En alusión al examen señala que *combina las técnicas de la jerarquía que*

vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Los campos documentales a los que ingresa la individualidad y ante los cuales se asumen rituales de verdad, generan realidad física, simbólica, la cual debe de figurar en el plano de las representaciones conceptuales de los pedagogos.

Estos tres puntos esbozan interpretaciones teóricas en las que el sujeto se pone en juego, pero de las cuales en pedagogía no se quiere saber nada, aunque hace algunos siglos, desde su tiempo, Comenio marcó rutas y postulados que en estos tiempos modernos no se han asumido aún en la pedagogía.

Conclusión

Luego de precisar las características generales que priman en la conformación del saber pedagógico, las recuperaciones teóricas que se hacen sobre el sujeto en la pedagogía y aspectos del sujeto en Comenio, del sujeto desde el psicoanálisis y el sujeto foucaultiano, es necesario precisar que lo aludido marca un recorte que define aspectos nodales que el saber pedagógico, insoslayablemente, debe abordar. A este nivel, y de cara a las TOE, es necesario generar representaciones conceptuales que designen al sujeto de la pedagogía en sus múltiples niveles y dimensiones. Especialmente, en el plano del lenguaje, que a su vez, se traduce en estructuras intelectuales. El esfuerzo debe ser mayor si se pretende que la acción educativa discurra en niveles óptimos de excelencia y calidad académica.

Bibliografía

- DE ALBA, Alicia (1990). "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas", en De Alba, Alicia (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM.
- SAAL, Frida (1986). "El saber y la verdad", en Braunstein, Néstor (Coord.), *El discurso del psicoanálisis*, México, Siglo XXI, Coloquios de la fundación 4.
- LACAN, Jacques (1989). "El sujeto y el otro: La alienación", en *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis-Seminario 11*, Buenos Aires.
- BRAUNSTEIN, Néstor (1987). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Siglo XXI.
- DE LA MORA, Gabriel (1988). "Prólogo", en Comenio, Juan, Amós, *Didáctica Magna*, México, Editorial Porrúa.
- JIMÉNEZ SILVA, María del Pilar y Rodrigo Páez Montalbán -Coords- (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1988). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

La educación: entre neo-ilustrados y post-románticos

Sergio Espinosa Proa

En sus *Philosophische Briefe*, (Leipzig, 1786), Friedrich Schiller (1759–1805) eleva al formato de diálogo filosófico la diferencia entre ilustración y romanticismo, un antagonismo de enorme predicamento y que en nuestros días continúa verificándose bajo vestimentas acaso un poco más pobres. La verdad es que, hablando en filosofía, la modernidad tardía suele presentarse bastante andrajosamente. Es posible que —entre muchas otras torpezas— la culpa la tenga la invención del *nylon*. Sin hablar de la *terlenka*.

¿Cuál es el conflicto? La Ilustración ha depositado una confianza exagerada en los poderes de la razón, cuya principal propiedad es la disolución de los nexos tradicionales. Por su parte, estos nexos mantienen soldado con extraordinaria firmeza al individuo con sus condiciones mundanas. Concretamente, le proporcionan, si no seguridad, sí al menos la *sensación* de seguridad. Eso, al margen de todo intelectualismo, es la religión. El problema surge de lo siguiente: la Ilustración ataca violentamente a la religión sin ofrecerle gran cosa a cambio.

El conflicto, en nuestros días, permanece abierto: es la disputa entre el universalismo (globalizador) y el particularismo (multiétnico o multicultural).

No se ve claro si pueden o podrán algún día ponerse de acuerdo. En su juventud, Schiller se enfrenta con franqueza y honestidad al asunto. La confianza en la razón es inevitable ante el progreso de nuestros saberes, pero el resultado moral es la <<alienación>>. El romántico concederá que la razón es, menos que una sustancia, una <<edad>>; ¡pero no es saludable permanecer en ella! Schiller asegura que hay tres fases: la inocencia ingenua, la tristeza melancólica —y la dicha consciente y reflexiva. Ignorancia, racionalismo, romanticismo.

Este esquema sufrirá distorsiones. Parecería obedecer a una consigna sobrenatural, y se sabe que durante la fase romántica la naturaleza es madre y modelo. En Schiller está pensado ello no obstante un *plus* que el humano ha de imprimirle a la naturaleza. Es algo que no es, o que no estaba en lo real: zona de excesos éticos, ámbito de lo estético. Ambos se encuentran tarde o temprano en el mismo sendero.

Desde luego, la clave histórica y metafísica de todo romanticismo es un afecto: el amor; su fuerza, su impotencia, su generosidad, su fragilidad. Su capacidad de engaño, su incapacidad de aseguramiento. La tradición a la que se remite el poeta y ensayista es la tradición del cristianismo, todo él edificado en torno a este singular y complicado afecto. Una tradición que afianza el nexo del individuo con el mundo merced a una alucinación en extremo positiva: Dios es Amor. Por amor Dios envía a su Hijo, por amor el postrado individuo se remonta a su Padre, por amor el Hijo redime a los pueblos. No hay romanticismo que no sea cristiano.

Pero sí hay un cristianismo que no es todo lo romántico que de él se podría esperar.

El ilustrado desconfía del amor y eso le torna paradójicamente entrañable. El romántico, por confiar en él, se torna, por el contrario, torpe y pesado acaso demasiado pronto. Basta comparar a Chopin con Satie. La sobriedad afectiva es —incluso en temas amorosos— siempre mucho más efectiva. La idea romántica de Schiller —que no podría pasar jamás de moda— es que sin amor los individuos se perpetuarán como fragmentos sin su imán: cada sujeto será <<un átomo en el inmenso espacio vacío>>.

Y eso, ¿será muy malo?

La universalidad de la Ilustración es una universalidad parcial: manca (o *coja*). Tal vez no a cada rato. Los románticos no defienden un particularismo ranchero sino una universalidad concreta, material, intensa, generativa, respetuosa de las diferencias y las versiones o posturas divergentes a propósito de una misma cosa. Tienen un poco

de globalifóbicos, pero no están dispuestos a renunciar a ninguna de las conquistas del espíritu ilustrado.

Al menos, los románticos á *la* Schiller. ¿Cuál es el problema del amor? Que se predica de objetos parciales y en consecuencia putrescibles. Se *cae* en él, y habrá de tomarse al pie de la letra. Por tanto, el amor nos ha de sacar del agujero. Amor a lo que no muere, amor a lo universal, amor a Dios. Platón con San Pablo, lógico. No cambia la historia (ni la histeria). No simplemente fe; se precisa de un afecto más noble. O aparentemente más poderoso.

La oposición no es meramente formal porque remiten ambas a una estructura de origen. Quizá sea una diferencia de velocidad. El ilustrado no quiere algo diferente del romántico, pero lo quiere por otros medios. No tan resbalosos, no tan escurridizos, no tan aleatorios. Pero su necesidad es exactamente la misma. Sólo podemos atenernos a un eje inmóvil. ¡Si lo decisivo es atenernos a algo!

En la imaginación romántica el amor, como en Platón, sólo es legítimo si se engancha con el poder absoluto a partir del cual hay lo que hay. No amor a lo que hay (en cuanto a que lo hay), sino a aquello gracias al cual hay lo que hay (o no hay). Llamémosle, sin aspavientos, por su nombre: metafísica. Y por su sobrenombre: nihilismo. Para la metafísica y para el nihilismo sólo es legítimo un amor <<desinteresado>>: aquel que un ser mortal puede experimentar por lo inmortal (sea o no sea).

El Dios de los románticos es menos creador que corolario. Freud cabe enterito en esta intuición básica. Consiste en la sublimación de lo necesario, no señuelo del deseo. El sujeto ha de enamorarse de aquello que le desborda, pero para alcanzarlo tiene que reducirlo a una escala admirable. Tiene que *reconocerle*. Con semejante operación transita de la sobreabundancia a la carestía. Suprime la diferencia. Le hace *a escala*.

Tocamos el punto más sensible. Schiller nos ha puesto en la pista. ¿Qué es <<Dios>>? La necesidad de que nuestro deseo permanezca insaciable. Con lo cual nos hallamos inadvertidamente próximos a lo trágico. Llegamos a ello por

el lado en sombras. Y sin debidamente proponérselo. No es, en rigor, lo trágico, pues lo cristiano se le ha enemistado para la eternidad. Es su <<vecino>>. Lo cristiano se destaca en la oscuridad de lo trágico: <<Dios>> ha expuesto su rostro bendito, admirable, magnífico, favorable.

El gran problema, se comprende, es que, sea una verdad ilustrada o lo sea romántica, nadie se puede enamorar de lo infinito sin la promesa (abierta o encubierta) de un clímax. Pero ese clímax contradice la lógica del infinito, con lo cual todo se echa a perder.

Y vuelve a empezar.

Lo más interesante de la apuesta romántica es que — quizá sin hacerlo adrede, sin mala fe — invierte los papeles de la razón y de la naturaleza. La naturaleza es el reino de lo necesario; la razón el de lo deseable (o de lo libre). Ya sabemos que el lugar del deseo es la libertad; pero en la naturaleza también los hay. ¿Siempre? ¿Por necesidad?

Se me permitirá una digresión a lomos de una historia contemporánea. Un historia <<real>> que ha sido cinematografiada muy recientemente. Un joven alpinista o algo así, atrapado por la indecible belleza de lo no humano — del desierto — queda inesperada y materialmente atrapado por una roca en una hendedura de la tierra. Tendrá que deshacerse de una parte de sí a fin de sobrevivir. No contaré el final de la historia pues es muy probable que nadie la haya visto aún. Sólo diré que me sorprende el momento en que la víctima, que esperablemente se convertirá en héroe, en el clímax de la desesperación, en el punto extremo de la agonía, decide que *absolutamente todo lo que existe, ha existido y existirá desemboca en ese momento de agonía*. La roca que le sujeta a la grieta no es inocente, viene desde el nacimiento mismo del tiempo a romperle el brazo y obligarle a morir en ese preciso lugar y en ese preciso momento.

Es un instante magnífico, pues dramatiza el choque de lo humano con lo no humano.

El efecto concomitante es que, independientemente del desenlace, la experiencia del hombre inclina a otorgarle a

la naturaleza un sentido que ella desconoce más que olímpicamente. *A ojos de un hombre, la naturaleza debe comportarse en concordancia a un (supremo) designio. Pero existe la posibilidad de que el hombre afirme tal designio no como un destino, un texto preescrito, rígido e inflexible, sino como una inocente y completamente libre sucesión de azares. En ese instante todo se modifica.*

Lo libre firma y afirma lo libre.

Un hombre en su singularidad puede o no puede salvar su vida dependiendo de lo que haga y deje de hacer, pero no depende íntegramente de ello. Un orden cósmico le acoge. Un orden que para él sólo podría ser benéfico si se conserva en cuanto tal orden. Sólo que ese <<orden>> exige unas inmensas comillas. Pues nunca corresponde ni se pliega a lo que un hombre en su singularidad — y menos todavía en su humanidad — exige recibir.

Esta discordancia es la cifra de la belleza. Que el mundo se comporte de otra manera sólo podría provocar con plenos derechos nuestra suspicacia e incluso nuestra más profunda hostilidad.

¿Lo es para un romántico? Escasamente: Schiller piensa que <<donde domina la mera naturaleza tiene que desaparecer la humanidad>> (Schiller, 1985). Hoy, por gracia o por desgracia, ya no es posible estar tan seguros de eso.

La pedagogía ilustrada deriva de una concepción un tanto rígida de la razón. La división kantiana de <<saber>>, <<deber>> y <<esperar>> ha arrojado resultados ambiguos. Por un lado, clarifica las condiciones de posibilidad de un comportamiento racional. Por otro, mantiene a la razón práctica enemistada con el juicio estético, y a ambos de espaldas a la religión, circunstancia que impulsará al romanticismo a emprenderla con mayor o menor radicalidad contra su sistema. En particular, Schiller lo acusará de propugnar <<una ascética sombría y monacal>> justamente cuando se abre la puerta a una ética reforzada por la estética.

El modelo y la garantía de esta conjunción es mucho menos la verdad que la belleza: <<Belleza es libertad en

la aparición>>. Allí reside su concepto de <<gracia>>, que habrá de ser complementado con la idea de <<dignidad>> que no es otra cosa que la sublimación del sufrimiento humano. En la belleza, la inteligencia y la sensibilidad producen un delicado acorde; en lo sublime, los sentidos son avasallados por la razón. Lo esencial, para todos los fines prácticos, es que el romántico se parapeta en la identidad de la belleza (sensible) con la libertad (moral); una identidad <<mediada>> por lo sublime.

Observemos que el fiel de la balanza se ha inclinado hacia lo estético. Esto significa que se ha revalorado la función y el papel de lo trágico. Para Schiller, trágica es aquella elevación moral que surge de afrontar el choque entre las fuerzas de la naturaleza y la libertad humana. El arte se encarga de aminorarlo, de forjar y sostener la dignidad ante el dolor. En antropología semejante, el hombre es libre, pero está solo y su alma en medio de una naturaleza esclavizada.

A esta contraposición sólo le corresponde una <<política>> menos científica que artística. El artista es el mediador entre lo posible y lo necesario. Pero un mediador <<mágico>>, pues ni siquiera el arte puede reconciliar el desgarramiento entre espíritu (libre) y naturaleza (indoblegable). Los románticos han de descender a la altura de un <<como si>>, es decir, renunciar a una transformación real para solamente jugar a la escuelita de la transformación.

La aporía se plantea ahora como sigue: el hombre es libre de cambiar y de resolverse a hacer lo que debe hacer, pero no tiene el poder de cambiar su propia naturaleza. Puede, según esto, hacer *como si* la cambiara, pero ajustarla a su libertad es impracticable. La posición sigue siendo claramente nihilista: la parte no mortal ha de sujetar a la parte mortal, pues es su destino manifiesto.

Con todo, es un nihilismo asumido. Hemos abandonado el optimismo ilustrado, que merced a su inteligencia y sus poderes técnicos se imaginó dueño y señor de la naturaleza (humana). El romántico no bascula hacia el pesimismo total pero se muestra más cauteloso, más suspicaz, más

desengañado. La conciliación de espíritu y naturaleza sólo tiene lugar en lo imaginario: en la obra de arte.

Más allá, todo parece tornarse contraproducente.

Saber qué se puede y qué no se puede saber; qué se puede y qué no se puede enseñar: a eso se ha dedicado buena parte de la filosofía. Antigua y moderna, si bien es en esta última donde pareciera convertirse en obsesión. Decir qué se debe y qué no se debe decir: eso es la crítica. La empresa es tautológica, pues nadie sabe de antemano si es posible saber lo que se sabe y lo que no. ¿Cómo decidir que es posible decidir? Hay que darlo por supuesto. No podríamos ni siquiera preguntar si no se diera algo por supuesto. Si queremos preguntar por ese pre-supuesto es inevitable apoyarse en otro. Hasta el infinito.

Precisamente, el hecho de que esta regresión sea infinita delata que las ideas filosóficas (y críticas) son finitas. Las ideas radican en la conciencia, y la conciencia es finita. Una consecuencia de este desajuste o desfase perpetuo entre la conciencia (finita) y sus (infinitos) objetos es la producción de sentimientos diversos y muy encontrados. Quizá predomine la desazón. Con frecuencia se desemboca más bien en la indiferencia.

¿Qué caminos ha ensayado la filosofía para eludir destino tan funesto? Uno de ellos, sin duda, es el de la Escuela de Frankfurt. Theodor W. Adorno y Walter Benjamin son casos cimeros. La *Dialéctica Negativa* del primero y *El origen del drama barroco alemán* del segundo son los textos en donde la autodisolución de la crítica resulta nítida y patente. De manera bastante comprensible, semejante autodisolución orillará al escritor en cuestión a reconsiderar el estatuto de su propia obra. ¿La filosofía — el discurso de la verdad — podrá distinguirse netamente de la poesía — el discurso de la ficción —? No, si consideramos — desde la plataforma del idealismo alemán — que ambos modos discursivos vienen regidos por la negatividad.

La filosofía es posiblemente el fruto más maduro de la negatividad, que constituye el <<fondo>> de lo humano. ¡También su <<fin>>! En el caso de la antropología (filosófi-

ca), el método es el objeto. Esto provoca una situación que Giorgio Agamben califica de <<el perpetuo afilar de cuchillos de una metodología que ya no tiene nada que cortar>>: a saber, lo humano en cuanto tal, lo humano en su *positividad* (Agamben, 1995, p. 11).

¿Destino funesto? No será fácil hallar la manera de concluir, o de al menos cerrar con el requerido decoro esta divagación. Ya —por lo pronto— hay dos elementos que se imponen como en un automatismo pedagógico: *concluire* (o cerrar) y hacerlo *decorosamente*. En este momento, no sé hacer ni lo uno ni lo otro.

Leo —providencialmente— un escrito que se remonta al año de 1977: Lo enseñable será, pues, todo aquello que no corra el riesgo de contribuir al desfundamiento de la ciencia, aquello que respete el límite convencional más allá del cual el conocimiento como institución se ve amenazado. El conocimiento no institucional, el conocimiento asilvestrado, no será siquiera reconocido y, por supuesto, no será transmitido. Sólo lo institucional se transmite, lo apoyado en unos límites claros, límites que pueden llamarse conveniencia social o exigencias metodológicas o intereses de la clase oprimida... Se enseñan los límites, los datos relevantes, los marcos adecuados en que encuadrar todo lo que sabemos o intuimos: se enseña a descartar, a saltarse las cosas, a no prestar atención a fuegos fatuos. La habitual respuesta, ya tópica, con la que el enseñante corta el paso demasiado veloz del alumno —«eso no toca ahora, lo veremos en la lección siguiente»— no es sencillamente una medida dictada por la comodidad del momento, sino una indicación disciplinar de lo más saludable, que enseña al impaciente la verdadera condición de la enseñanza misma, su nervio central. Hay que saber postergar, articular, rechazar, extirpar: lo más importante es no perderse.

El texto procede de la pluma de un Fernando Savater aún interesante (e inteligente). Sus palabras repiten, invirtiéndonlas, revirtiéndolas, palabras de Pierre Klossowski. Para el escritor francés, acaso la única enseñanza legítima es la que introduce *lo inenseñable* en el corazón de lo enseñable.

¿A qué remite esta inenseñabilidad? Lo (único) enseñable, de acuerdo con Savater, es lo *abstracto*. Lo inenseñable es lo concreto, pero ¿sabemos qué significa eso? <<Enseñar lo inenseñable>> propone Klossowski, <<es admitir que toda actitud pedagógica o científica, como también todo comportamiento curativo (psiquiatría o psicoanálisis) no son menos estructuras del *pathos* que los modos de expresión del arte. Este fue siempre experimentado como una mirada embarazosa sobre toda otra forma de actuar, sobre toda otra forma de contacto con lo real; y admitir que las ciencias fabrican a su vez simulacros no sería sostenible si no apareciese que en todos los dominios el *pathos* es el primer productor, el primer fabricante y el primer consumidor>>.

Nada más concluyente: el remedio es peor que la enfermedad *porque* es parte constituyente de ella. Vuelve a nuestra conciencia la <<inoportunidad>> de Oscar Wilde —y de la sabiduría taoísta. Si *puede* enseñarse —entonces no tiene ninguna importancia. Nada que ver con lo que es legítimo enseñar.

Cerremos, pues —provisionalmente—, la travesía. En <<Nietzsche, el politeísmo y la parodia>>, último de los ensayos de *Tan funesto deseo*, Klossowski remacha así la cuestión: <<Eso inenseñable son los momentos en que la existencia, escapando a las delimitaciones que aportaban las nociones de historia y de moral, de las que deriva ordinariamente un comportamiento práctico, se revela como restituida a sí misma sin más fin que volver sobre ella misma: entonces todas las cosas parecen muy nuevas y muy antiguas a un tiempo; todo es posible y todo es inmediatamente imposible; y no hay para la conciencia más que dos medios: o bien callarse o bien decirlo todo; o bien no hacer nada, o bien actuar para imprimir al ambiente cotidiano el carácter de la existencia restituida a sí misma; o bien confundirse en la existencia, o bien reproducirla>> (Klossowski, 1980, p. 144).

Lo inenseñable es *la razón oculta* de lo enseñable. Su extraña invisible. No es deseable tornarla visible. No podría mostrarnos el reverso de lo enseñable.

Quizá baste por ahora con simplemente saberlo.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, tr. T. Segovia, Pre-textos, Valencia, 1995, p. 11
- KLOSSOWSKI, P. *Tan funesto deseo*, tr. M. Armiño, Taurus, Madrid, 1980, p. 144
- SCHILLER, F. *Sobre la gracia y la dignidad*, Icaria, Barcelona, 1985.

Distintivos de la educación centrada en el desarrollo del pensamiento

José Ruiz Ortega

Desarrollo del pensamiento aplazado

El subsistema de escuelas preparatorias del Estado de Zacatecas, México, durante el período 1998/2010 presentó una eficiencia terminal cercana al 50% y un índice de reprobación superior al 40% (<http://seczac.gob.mx/estadistica>). Significa que por diversas circunstancias estos centros educativos eliminan la mitad de la población estudiantil que ingresa a cada ciclo escolar. Por otra parte y no obstante del amplio plan curricular presuntamente cubierto tanto en la secundaria como en la preparatoria, la pobreza del pensamiento que los escolares presentan es evidente a escala estatal, nacional e incluso con ciertos matices internacionales (Perkins, 2000; Vera, 2001; INEE, 2005, Enlace 2008, 2009, 2010, 2011).

Petrificación de la enseñanza

Desde la creación del subsistema, el desarrollo del pensamiento no ocupa un lugar esencial ni en el aprendizaje ni en el trabajo conjunto. La vieja aspiración excelsa de la educación de que todos los estudiantes logren "aprender, aprender a crear, a resolver problemas, a pensar de manera crítica, a desaprender y reaprender, y a preocuparse por los demás y el entorno" (Moreno, 2005, p. 587) sólo se encuentra en diversos textos, no en la práctica cotidiana, incluso ni las metas elementales de retención, comprensión y uso activo del conocimiento se cumplen.

Por los indicadores educativos nacionales (bajo aprovechamiento académico, alta reprobación, abandono escolar alarmante, baja eficiencia terminal y un pensamiento pobre) tanto la secundaria como el bachillerato (por no

mencionar otros niveles) están muy lejos de brindar una versión razonable de su lejanía a estas metas añoradas de cualquier sistema educativo. La educación centrada en el desarrollo del pensamiento, es un fuerte desafío y enorme reto, ya que la enseñanza basada en la repetición y lo memorístico está cristalizada en educadores, sus enfoques "permanecen inmovibles en prácticas tradicionales, heredadas de sus profesores" (Vera, 2001, p. 88). Sin embargo, nada es invariable y en cualquier tiempo y nivel se puede iniciar con el cambio posible: una educación centrada en desarrollar el pensamiento, misma que presenta los siguientes distintivos.

Teoría Uno + Dos del Aprendizaje

La Teoría Uno del Aprendizaje establece que en la educación existen dos deficiencias alarmantes: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Atribuido a dos causas fundamentales y una colateral, ambas también preocupantes: Un modelo educativo de la búsqueda intrascendente, un tipo de educación centrado en la capacidad excluyendo el esfuerzo y una evaluación reduccionista basada en los exámenes escritos. Estas deficiencias y causas ocasionan un bajo aprovechamiento académico con una sintomatología del conocimiento olvidado, inerte, ingenuo y ritual; cuya resultante es aún más impresionante al decantarse en una especie de "(...) erosión económica que aumenta la riqueza de los ricos y la pobreza de los pobres" (Perkins, 2000, p. 32). Ante esta situación, Perkins propone la urgente necesidad de regresar al principio básico de la educación: que los estudiantes aprendan, comprendan y utilicen activamente el conocimiento adquirido.

Por su parte, la Teoría Uno+Dos del Aprendizaje, establece que este objetivo de aprender, comprender y usar activamente el conocimiento como postulado principal de la Teoría Uno, efectivamente, ha sido altamente cotizado como el excelso de la educación, pero en la práctica cotidiana de las escuelas (en México) es letra muerta, porque

entre otros factores, se excluyen las características propias de los educandos, mismas que para la Teoría Uno+Dos, son fuertes interferentes en el aprendizaje, más todavía, cuando éstas se dejan en un tercer plano, se olvida que los seres humanos son distintos entre sí.

En este sentido, la Teoría Uno+Dos del Aprendizaje, considera que los problemas de hoy derivan de las soluciones de ayer y reconoce también, que las zonas de mayor apalancamiento son a menudo las menos obvias, como es el caso de la socialización de los estudiantes, en donde la incorporación de valores, los estándares, las creencias de la sociedad adulta y los roles propios de cada persona son los más difíciles para su adopción, debido a los rasgos únicos de cada ser humano, entre los cuales destacan: una creciente independencia con respecto a figuras representativas de la autoridad, afiliación a grupos de compañeros y una insólita sensibilidad frente a la evaluación y señalización en buenos regulares y malos por parte de los demás, entre otros etiquetadores (Coleman, 1994; Erikson, 1987). Estas características inadvertidas en los centros educativos obstaculizan o interfieren para lograr el objetivo de aprender, comprender y usar el conocimiento, por si solas o relacionadas con la forma y significado de la evaluación, entre otros aspectos.

En esta dirección, la Teoría Uno+Dos, estima necesario incorporar el estudio de las características focalizadas de cada estudiante *_grande o pequeño_*, para en función de ello, directivos y profesores, detecten primero las técnicas, mecanismos e instrumentos que desde el punto de vista del educando son flagelantes e interferentes en el aprendizaje y por consecuencia de una educación centrada en el desarrollo del pensamiento, en otros términos, para que la escuela pueda girar en torno al pensamiento y no en torno exclusivo del conocimiento. Para la teoría Uno+Dos, la educación centrada en el desarrollo del pensamiento tiene dos ejes fundamentales: a) la reflexión y b) el dinamismo de los estudiantes.

En cuanto a la reflexión, ésta presenta cuatro aspectos: Prevención, deferencia, deliberación y juicio. La preven-

ción indica que toda acción de los participantes dentro y fuera del salón de clases alcanza buenos dividendos en una educación centrada en desarrollar el pensamiento cuando se hace a través de la sugerencia, de la exhortación o de la recomendación; la deferencia señala un trato de respeto, salvaguardar el honor e importancia de los participantes, mostrar aprecio y cortesía; la deliberación promueve en primer instancia el ingenio, la imaginación y curiosidad de todos, como sustento nodal es la discusión y el debate independientemente de la materia de que se trate para, finalmente dar paso al juicio vía el razonamiento argumentativo, al análisis y a la explicación como parte de la aplicación y/o investigación que realicen los estudiantes.

En materia al dinamismo de los estudiantes, destacan diez características fundamentales que solas o fusionadas ocasionan que el estudiante se comporte muchas veces como un torbellino. En todas ellas, el niño, adolescente y/o joven despliega una enorme actividad y energía, muchas veces no observable como es el caso de la necesidad de la agrupación y de la apetencia de intelectualizar y fantasear, anhelo casi siempre inadvertido por los profesores. Estas características son representativas de la firmeza, del carácter, arrojo, atrevimiento y voluntad. Cuando el estudiante se compromete en algún trabajo en especial que le gusta, interesa, aspira, o anhela, se desborda en responsabilidad y entusiasmo, capaz de poner todo su empeño, dedicación, perseverancia, tenacidad y esmero. Por ello se hace hincapié en el cuidado que los profesores deben de estar especialmente atentos al cultivo de estas características, sin descuidar las otras, ya que todo estudiante está expuesto por su alta sensibilidad a prestar mayor atención a conflictos que lo incomodan.

En otras palabras, la enseñanza debe cambiar de enfoque, ya no se trata que el profesor vacíe en la cabeza de los estudiantes la mucha o poca información que sabe sin que éstos la comprendan y la usen, sino que promueva el desarrollo activo del pensamiento con la información que él conoce de las características de los educandos y de la(s)

asignatura(s) a su cargo. La educación centrada en el desarrollo del pensamiento es aquella en donde se enseña primero a pensar y en seguida a retener, comprender y usar el conocimiento teniendo siempre presente los factores internos y externos al estudiante. Cuando se desarrolla el pensamiento, el conocimiento y su utilización en el momento oportuno, viene por mutualidad, "porque las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo" (Perkins, 2000, p. 81).

Aprendiendo a pensar

Para desarrollar el pensamiento, configura en primer instancia a que el estudiante aprenda a pensar (De Bono, 1997; Giry, 2003), actividad nada sencilla cuando se carece del hábito para hacerlo, pero sobre todo, cuando el escolar está acostumbrado a que el docente le digiera la información para recibirla y almacenarla. En suma: se trata de capacitar a los estudiantes para que realicen una variedad de actividades de reflexión y análisis vinculadas con el contenido que están aprendiendo. Se debe iniciar de las cuestiones más sencillas a otras más complejas. Siempre recurriendo a la técnica de la interrogante, evitando ofrecer soluciones e invitando a los estudiantes a través de la duda a que cada vez sean más precisos tanto de manera verbal como en el papel en sus respuestas, comentarios o escritos. Es importante hacer hincapié, que una de las características básicas del educando es la sensibilidad, si perciben la disposición de los profesores a pensar y/o reflexionar junto con ellos y evita el uso de etiquetamientos, se crea con relativa facilidad una disposición a la reflexión como concausa al aprender a pensar. Al respecto comenta una profesora: "Aspecto difícil, cuando a nosotros mismos no nos enseñaron a pensar y a comprender, sino a memorizar y a etiquetar a las personas".¹

¹ Comentario externado en una reunión de colegiado el 13/02/06 en la Preparatoria de Tabasco, Zacatecas.

Otro distintivo de la educación centrada en el desarrollo del pensamiento es la inclusión de la pedagogía de la comprensión, que entraña "comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas" (Perkins, 2000, p. 80). Enseñar a comprender implica diferenciar el aprender, conocer y comprender. Cuando sólo se aprende y conoce sin comprensión, el conocimiento se vuelve sumamente difuso, sin sentido y difícil de usar activamente, hecho constatado por el comentario de un estudiante: "Me sentía muy estresada y confundida con los temas que no entendía y por más que los estudiaba no podía comprenderlos".² El educando ha comprendido cuando hace cosas diferentes con ese conocimiento (recrea, construye y reconstruye), explicando, ejemplificando, aplicando, justificando, contrastando, contextualizando y generalizando esta recreación. Para verificar que existió comprensión se identifican las actividades creativas en la que el estudiante va más allá de la información proporcionada por el docente. Ello expresa desarrollar el pensamiento y que por tanto es abierto y gradual. Si se quiere que el alumno entienda determinado tema es necesario enseñar actividades de comprensión.

El fermento de la innovación: Desafío a la enseñanza hegemónica

La enseñanza tradicional, también se ha distinguido por canalizarse a un solo individuo, indistintamente del tamaño del grupo y de la edad de los integrantes; en otras palabras, cada estudiante debe adquirir la información vertida por el profesor, almacenarla en la memoria y en un examen cerrado vaciar lo que logre recordar. Sin embargo, los estudiantes se desenvuelven y aprenden en la vida cotidiana en lo que podría llamarse tres dimensiones: a) El

² Opinión de un estudiante de la Preparatoria de Tabasco, Zacatecas. Encuesta 13/01/06.

entorno en donde viven; b) En el espacio escolar; y c) En el espacio oculto.

Estas tres dimensiones se encuentran interconectadas en la vida de cada escolar, de tal manera que hace uso de la información disponible, de los recursos físicos, de la relación entre individuos y de su propia visión de sí mismos en relación a características específicas. Esto sucede porque los seres humanos piensan y actúan primero como personas con características propias y segundo porque interactúan en un medio social abierto o limitado pero inevitable. Esto refuerza que la cognición de los estudiantes invariablemente se produce física, social y de manera personal. Quiere decir que se aprende, comprende y recuerda con mayor facilidad con el auxilio de toda clase de instrumentos físicos, también con el intercambio de opiniones con los otros con quienes se interactúa, ya compartiendo información, puntos de vista y formulando nuevas ideas, además de las características personales indisociables al propio individuo y del pensamiento sustentado en el sistema social simbólicamente compartido.

No obstante de estas dimensiones en las que se estructura la cognición de los estudiantes, la enseñanza petrificada trata de reducir las exclusivamente al campo individualista, como si se tratara de un mundo completamente aislado y por tanto no tiene con quien compartirlo (Perkins, 2000). En la educación centrada en el desarrollo del pensamiento, se privilegia como parte del aprendizaje una conducta cooperativa entre los alumnos. Así, la inteligencia se reparte y todos aprenden, comprenden y usan el conocimiento de todos, intercambiando roles, de intérpretes (oyentes) a informadores (expositores), de redactores a críticos, hasta que poco a poco se va adquiriendo destreza en enunciar y organizar los pensamientos de cada uno, justificarlos y verificar la claridad de los mismos. Este viraje de "la distribución física (recursos), social, personal y simbólica de las inteligencias en las aulas, es el fermento de toda innovación y conduce a la escuela inteligente" (Perkins, 2000, p. 145). Por ello se afirma, que la educación centrada en el

desarrollo del pensamiento, desafía la enseñanza hegemónica centrada en el individualismo, dando cabida al aprendizaje de la inteligencia repartida física, intrínseca, social y simbólicamente, que conduzca a lo que Perkins denomina una economía cognitiva de la educación cuya principal ganancia para los educandos son los conocimientos y las habilidades que adquieren al usarlos, como también, el beneficio intrínseco por lo que se enseña entre otras cuestiones.

La evaluación constructora de economía cognitiva

Verificar la retención, comprensión y el uso del conocimiento en la educación con enfoque a desarrollar el pensamiento, es una actividad relativamente sencilla cuando la reflexión y el dinamismo son parte común del aprendizaje y de la enseñanza de educandos y educadores. En este tipo de educación únicamente se verifica la riqueza de pensamiento a través de las actividades y los productos obtenidos o que se están obteniendo, es decir, el aprendizaje la enseñanza y la evaluación se fusionan, en el entendido que este último concepto sirve para verificar las posibles fallas de la forma de la enseñanza o posible especificidad crítica por la que el estudiante está pasando, nunca para criticar o caracterizar negativamente a un educando. La evaluación constructora de economía cognitiva parte de los siguientes principios:

- a) Los alumnos deberán resolver problemas de corte cualitativo con soluciones flexibles, ya que se pretende verificar la riqueza del pensamiento, no lo que pueden memorizar de información.
- b) Los problemas deben plantearse de tal forma que puedan ser resueltos por distintos métodos y en donde estén integradas las diferentes ideas de la asignatura.
- c) La solución requiere de la retención, comprensión y uso del conocimiento.
- d) El producto puede ser sencillo o complejo con la condición que incluya el uso de la escritura y de

otras manipulaciones formales. El resultado puede concretarse en un ensayo, en un proyecto, exhibido y cuya exposición estará a cargo por todos los integrantes.

Estos cuatro incisos, dan una ligera idea de las posibilidades que existen al tratar de verificar la riqueza del pensamiento alcanzado por los educandos, entre otras, se puede también recurrir a la técnica del portafolio o evaluación de la rúbrica, donde los estudiantes deben guardar todos sus trabajos y al final seleccionen los mejores para exposición. Igualmente es factible verificar el aprendizaje a través de un proyecto de investigación incluyendo varias asignaturas. En este sentido la evaluación se convierte en constructora de economía cognitiva, en donde la máxima ganancia se reflejará en el pensamiento creativo y dinámico de estudiantes, docentes y directivos, al invertir por mutuo propio, tiempo a la actualización y perfeccionamiento. De no darse este viraje en la educación, el empobrecimiento de los más pobres continuará, ya que, los alumnos seguirán adquiriendo un conocimiento frágil, a menudo inerte, porque no se recuerda en momentos oportunos para su aplicación; ingenuo, porque refleja concepciones equivocadas y estereotipos enraizados, o también ritualizado, puesto que los estudiantes se adaptan con relativa facilidad y por comodidad, a los procesos de rutina del espacio escolar, dejando la comprensión fuera de la escena (Perkins, 2000, p. 185).

Principios metodológicos

Lema: La observancia de la paciencia, tolerancia y el compromiso de la autocrítica por parte de los profesores.

Precepto: Nunca etiquetar a los estudiantes en buenos, regulares y malos o cualquier otra, jamás criticarlos por sus trabajos, ya que hacerlo es avergonzarlos y socavar su deseo de aprender.

Máxima: Cultivar en profesores y estudiantes la palabra hablada y escrita.

Características de la didáctica: Conocer las características de los estudiantes. Observar lo que los alumnos hacen dentro y fuera del aula. Verificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Propiciar que cada estudiante establezca metas propias y que desee alcanzar para mantener una alta motivación. Cerciorarse que todos los educandos sepan lo que tienen que hacer. Detectar a quienes requieran apoyo especial y proporcionarlo. Alentar a los que avanzan más de prisa a que sigan adelante. Promover en todo momento la dinámica de la inteligencia repartida.

Factores asociados a la ECDP

- a) Actualización permanente. Los maestros en colegio y de mutuo propio, se establecen en actualización permanente como parte del compromiso hacia sus alumnos y a la comunidad.
- b) Autonomía de profesores. Los profesores gozarán de plena autonomía para elaborar la planeación académica y didáctica para sus grupos y elegir los libros de texto que consideren pertinentes.
- c) Evaluación constructora de economía cognitiva. Las formas estandarizadas de evaluación quedan fuera del escenario educativo, porque a través de la reflexión y el análisis de la práctica propia y de extraños se ha demostrado que los constantes exámenes escritos no promueven la retención, comprensión y el uso activo del conocimiento.
- d) La inteligencia repartida y la independencia. Se fomenta en los estudiantes el trabajo independiente. Los alumnos que se limitan a escribir lo que dictan o dicen los profesores prácticamente no aprenden nada, menos comprender o usar activamente esa información.
- e) La comunicación, la tolerancia y la flexibilidad serán el resorte que forme alumnos responsables, respetuosos, colaboradores y con un sentido de libertad que termina en donde comienza la del otro.

- f) Apoyos especiales. Los alumnos de aprovechamiento lento deben recibir apoyo especial. No dejar que alguno se rezague. El propósito es reducir la brecha entre alumnos considerados como los más dedicados en relación a los de menor aprovechamiento.

Bibliografía

- COLEMAN, J. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- DE BONO, E. (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. México: Paidós.
- ERIKSON, E. (1987). *Infancia y sociedad*. Argentina: Hormé.
- GIRY, M. (2003). *Aprender a razonar, aprender a pensar*. México: Siglo XXI.
- INEE, (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: SEP, INEE.
- MORENO, T. (2005). "Aprender, desaprender y reaprender", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen X (25). México. COMIE.
- PERKINS, D. (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP, Gedisa.
- RUIZ, J. (2006). "El cambio posible: Educación centrada en el desarrollo del pensamiento", en: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, Versión digital, número 39/6. <http://www.rieoei.org/1445.htm>
- SEP, *Estadística Básica*. <http://seczac.gob.mx/estadistica>
- VERA, J. y Esteve, J. coords. (2001). *Un examen a la cultura escolar: ¿sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* España: Octaedro.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula

Martín Beltrán Saucedo

Introducción

La educación en México requiere de un cambio substancial, donde el objetivo principal sea la calidad de formación del educando, es decir, la búsqueda constante de la excelencia de los alumnos, basada en la eficacia y la eficiencia de los métodos pedagógicos aplicados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad de la educación depende principalmente del docente, de la forma en que cumpla con las funciones administrativas conocidas como: planificación, organización, dirección y control, que conduzcan al crecimiento personal, ético, espiritual y creativo del estudiante; de la forma en que se comprometa a estudiar profundamente la realidad social del país y a desempeñar el verdadero papel de Educar.

La calidad de la educación requiere de docentes altamente capacitados, es decir, docentes que sean eficaces y eficientes en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje; en la actualidad se considera a la gerencia como una actividad fundamental de dicho proceso, ya que permite el logro de un aprendizaje significativo y constructivo, sin embargo es importante señalar que algunos docentes necesitan capacitarse en gerencia de aula, así lo han señalado algunos estudios que sirven de antecedentes a esta investigación. Es por ello que dentro del esquema educativo, el docente juega un papel importante, al ser el agente transformador de esta sociedad, por una sociedad más justa, más humana, más creativa; de allí que se requiere que sea: un guía, orientador, facilitador, investigador, motivador, participativo y creador de oportunidades que contribuyan al proceso de enseñanza y aprendizaje, fomentando la utilización de técnicas

y estrategias de enseñanza que estimulan las actividades académicas en base a las necesidades e inquietudes del estudiante (RIEB, 2009).

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Existen una serie de teorías que tratan sobre el estudio en el comportamiento del ser humano, quien será el objeto de estudio, para tratar de explicar, predecir, comprender y controlar como el sujeto puede acceder al conocimiento, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Analicemos a continuación algunas de ellas.

Teoría del Constructivismo de Piaget citado por Acosta (1997)

El constructivismo es el principio que explica que los valores morales y el conocimiento no son aprendidos por internalización de lo externo, sino construyéndolo desde adentro a través de sus interacciones con el ambiente, según este principio, el estudiante aprende relacionando todo lo que se le ha enseñado y a través de modificar activamente sus propios conocimientos previos.

Ante tal planteamiento, estudios afirman que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empíricos, fue Piaget, quien definía constructivismo como la adquisición de conocimientos que se caracterizaba por:

- El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se generaliza a partir de otros previos. Lo nuevo se construye nuevo a partir de lo adquirido.

- El sujeto es quien construye su propio conocimiento.
- El docente debe crear las condiciones para que el estudiante propicie la construcción de su conocimiento.

Piaget aborda la forma en que los sujetos construyen el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo. La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas. Las teorías del aprendizaje tratan de explicar cómo se constituyen los significados y como se aprende un nuevo concepto, mismo que puede ser definido buscando el sentido y la referencia, ya sea desde arriba, en función de la intensión del concepto, del lugar que el objeto ocupa en la red conceptual que el individuo posee; o desde abajo, haciendo alusión a sus atributos. Los conceptos nos sirven para limitar el aprendizaje, reduciendo la complejidad del entorno; nos sirven para identificar objetos, para ordenar y clasificar la realidad, nos permite predecir lo que va a ocurrir.

Existen dos vías formadoras de conceptos: mediante el desarrollo de la asociación (empirista) y mediante la reconstrucción (corriente europea). Para la corriente asociacionista no hay nada en el intelecto que no haya pasado por los sentidos. Todos los estímulos son neutros. Los organismos son todos equivalentes. El aprendizaje se realiza a través del proceso recompensa-castigo (teoría del conductismo: se apoya en la psicología fisiológica de Pavlov). Es antimentalista. El recorte del objeto está dado por la conducta, por lo observable. El sujeto es pasivo y responde a las complejidades del medio.

Para las corrientes europeas, que están basadas en la acción y que tienen uno de sus apoyos en la teoría psicogenética de Piaget, el sujeto es activo. Los conceptos no se aprenden sino que se reconstruyen y se van internalizando. Lo importante es lo contextual, no lo social. Es esta la razón por la cual el docente como gerente de aula al impartir una clase debe considerar los principios básicos que caracterizan esta teoría, para lograr el aprendizaje signifi-

cativo planteado por David Ausubel, contribuyendo así a la formación integral del estudiante.

Para iniciar un concreto proceso educativo, no es necesario ni posible, conocer todo lo que sabe el alumno, que nos pueda orientar para organizar y planificar nuestra enseñanza aunque los contenidos de aprendizaje son un criterio necesario para determinar cuáles son los conocimientos previos que es necesario explorar en los alumnos, no puede considerarse como un criterio suficiente. Un segundo criterio que cabe considerar son los objetivos concretos que perseguimos en relación a dichos contenidos y al tipo de aprendizaje que pretendemos alcancen los alumnos. La enseñanza de un mismo contenido de aprendizaje puede ser abordada con objetivos distintos por distintos profesores o por un mismo profesor en función de las circunstancias en las que lleva a cabo la enseñanza.

El interés de la concepción constructivista por las cuestiones relativas al estado inicial de los alumnos (y en este caso por los esquemas en que se hallan organizados sus conocimientos), no es tanto un interés por estudiar y analizar estas cuestiones en sí mismas, sino en tanto que repercuten e inciden directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. A este respecto, una de las afirmaciones más contundentes acerca del papel del conocimiento previo del alumno en los procesos educativos es la sentencia «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñesele en consecuencia» (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El tener en cuenta cuáles son los objetivos concretos que se persiguen, podemos seleccionar de manera más precisa en cada caso concreto cuáles son los conocimientos previos realmente pertinentes y necesarios para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde la etapa de planificación, adquiere gran importancia, puesto que es la que permite al docente apreciar "el bosque en lugar de un solo árbol". Es la base del proceso educativo y es donde se establecen los objetivos generales

que los estudiantes deben alcanzar o lograr, es en esta etapa donde se da la visión anticipada del comportamiento de todos los comprometidos con el proceso educativo y donde se seleccionan, organizan y establecen los objetivos que la sociedad desea que los estudiantes alcancen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los contenidos, los medios y los recursos. En la planeación se diseñan las secuencias didácticas (conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos) que se aplicarán en el aula, ésta se estructura a partir de los aprendizajes esperados que se desean alcanzar, ya que es una de las bases para la movilización de saberes.

Según Coll, las secuencias de actividades son un conjunto de actividades coherentes dando siempre una secuencia en las ejecuciones. Es indiscutible pues reconocer la importancia que tiene que el docente planee anticipadamente sus clases puesto que ello le servirá además de tener claro los objetivos, llevar un orden en sus actividades, la vinculación entre unas y otras, prever ciertas situaciones que pudieran presentarse y llevar al fracaso o éxito, a demás del control del grupo, así pues con ello, sin duda alguna se facilitará un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para lograr en los alumnos que los aprendizajes construidos les sean significativos, esto lleva pues a centrarse en aspectos tales como; el Ser, Conocer, Hacer y Convivir (conocimientos, habilidades, actitudes) no solo en cumplir con los objetivos establecidos en la planificación.

Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje

Factores cognoscitivos

Además existen varios factores de los cuales dependen los alumnos para que pongan en juego los conocimientos previos necesarios en el momento adecuado. Comenzando con, la no disponibilidad aunque este puede ser tan

sólo un problema transitorio de falta de atención. En otras ocasiones, el hecho de que los alumnos no actualicen sus conocimientos previos puede ser debido a la falta de sentido que atribuyen a la actividad o a una escasa motivación para establecer relaciones entre los conocimientos, optando entonces por un enfoque superficial y una memorización mecánica del nuevo contenido; lógicamente tiene que ver con las actividades que el docente diseña y aplica con su grupo. Para lo cual, a la hora de planear debe tomar en cuenta aquellas estrategias de enseñanza que le ayuden a mantener a sus alumnos activos en las actividades propuestas, por lo que es necesario partir de sus intereses y necesidades, con actividades innovadoras y lúdicas que brinden al educando la necesidad y motivación por aprender porque le ha encontrado un verdadero sentido a sus aprendizajes (con su vida cotidiana) y no por mera obligación de asistir a la escuela.

Sin embargo, aun reconociendo lo anterior, al momento de la "movilización de saberes" (proceso de aprendizaje) se observa al interior del aula una problemática, la falta de actualización de los alumnos sin la ayuda del docente, es considerada necesaria para atribuirle sentido y significado al nuevo contenido, donde se hace explícito la relación que pueden establecerse entre el conocimiento previo y el nuevo contenido; las síntesis y recapitulaciones periódicas pueden ser algunos de los momentos privilegiados en los que se puedan llevar a cabo estas tareas.

De acuerdo a la perspectiva constructivista, la problemática de los conocimientos previos, permite esbozar una serie de indicaciones respecto al qué, cuándo y cómo explorar y evaluar los conocimientos previos de nuestros alumnos. Aunque podamos contar con el recurso de instrumentos ya elaborados (listas, mapas, cuestionarios, etc.), respecto al nuevo contenido sus objetivos y las actividades que planificamos en relación a ellos se acaba definiendo los esquemas de conocimiento que los alumnos van a tener que actualizar y movilizar ante la nueva situación de aprendizaje. Los contenidos nos proporcionan indicacio-

nes bastante fiables sobre cuáles son las dificultades más habituales de los alumnos respecto al aprendizaje de un determinado contenido, cuáles son las actitudes, conceptos y procedimientos que tienen que poner en juego para llevar a cabo dicho aprendizaje, qué errores sistemáticos suelen cometer o qué lagunas detectamos año tras año en sus conocimientos previos. Esta experiencia acumulada es, sin duda, un referente importante a la hora de determinar qué es lo que debemos explorar.

Factores materiales

Uno de los conceptos actuales de aula es el referido a aquel espacio donde se construye una pluralidad de saberes con sentido y significado cultural. Por consiguiente, lleva dentro un proceso investigativo de construcción. De alguna manera el "salón", el "aula" es el espacio físico más cercano a la experiencia cotidiana del maestro, y es por esta razón que hemos hablado de "investigación en el aula". El aula es el espacio que le es más directamente propio al maestro en donde se inicia o se define lo específico de su quehacer de enseñar, así sea de manera meramente simbólica... no debe pensarse en el aula como en las cuatro paredes de un salón, sino como el lugar de reunión de maestros y alumnos en torno al saber (Vasco, s/a, p. 57).

Ante la preocupación por la calidad de la educación, se hace urgente la necesidad de generar conciencia en todos sus responsables, de otorgarle importancia a los estudios investigativos que den cuenta de la compleja realidad educativa y de ese modo poder actuar de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales, locales, institucionales y personales. Que para lograrlo se requiere de docentes orientados a la excelencia, es decir, docentes que sean eficaces y eficientes en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje, el momento actual se caracteriza por la notable preocupación por la calidad de la enseñanza, donde el maestro aparece como el protagonista central. Su actuación en el aula y en la escuela se considera cada vez con

mayor intensidad indicador de calidad, razón por la cual la formación de éste es también el eje de la controversia actual sobre la problemática educativa. Conviene, entonces, precisar cuál es el papel y el compromiso del educador; si se considera como técnico instrumentalista que repite y reproduce conocimientos o si se perfila como un profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica.

En el deseo de superar la relación lineal y mecánica del conocimiento en el salón de clases, se encuentran alternativas que caracterizan al profesor como investigador de su propia aula, el profesor como intelectual trabajador de la cultura, la enseñanza dialogante, el aprendizaje como proceso de construcción, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como innovador y práctico reflexivo. La reflexión del profesor acerca de su propia práctica implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia; experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.

Mejora del proceso pedagógico

La calidad educativa

La calidad de la educación se puede mejorar incrementando la formación y actualización del magisterio, pero estas estrategias por sí solas serán fórmulas de solución parcial si no se acompañan de estudios que profundicen en los problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Surge así la importancia de construir un concepto de aula más allá de los espacios físico-temporales, donde se supere la idea instrumentalista y mecanicista de la enseñanza y del aprendizaje para dar cabida a la construcción y reconstrucción de saberes. De la misma manera, compete a los

actores reflexionar acerca del sentido de su propia práctica en los escenarios del aula y de la escuela.

Para producir saber pedagógico a partir de una práctica más reflexionada, el profesor puede arriesgarse a formular interrogantes como las siguientes: ¿cuál es el sentido de mi clase? ¿Qué significa mi clase para los alumnos? ¿Cómo la perciben mis alumnos? ¿Cuáles son los aspectos que merecen atención? ¿Qué me interesa saber? ¿Qué me preocupa? ¿Lo que hago tiene efectos sobre mis alumnos? ¿Qué clase de efectos? ¿Qué preguntan mis estudiantes? ¿Cuáles son los errores más frecuentes? ¿Qué es lo que digo cuando explico? ¿En qué invierto más el tiempo: orientando, explicando, corrigiendo, respondiendo preguntas? ¿El tiempo utilizado por los alumnos lo invierten en trabajo grupal, individual, charlando, repitiendo, desarrollando ejercicios? ¿Lo que más hablan los alumnos es para pedir que el profesor repita o para solicitar información nueva? Éstas y otras preguntas son indicadores válidos para ver lo que está sucediendo. Esto es, fijar su mirada en el aula; una forma de proceder como maestro investigador porque se está preocupando por aspectos propios de su trabajo, los convierte en interrogantes, los reflexiona y los comprende. Así se logran más acercamientos y su quehacer cobra sentido.

La existencia de factores diversos dentro de los salones de clase, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los maestros, las historias académicas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. Se hace necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir conocimiento en el complejo mundo social del aula.

La UNESCO exhorta hacia la excelencia en la educación. En el Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996, p. 229), se menciona que en el

mundo entero se experimentan innovaciones científico-tecnológicas y cambios capitales en la economía, la política, las estructuras demográficas y sociales y que estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado, por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente. Es necesario que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación. La escritura del saber pedagógico como producción intelectual del profesor en acción es una dimensión esencial en la búsqueda de la excelencia.

En la actualidad se considera a la gerencia de aula como una excelente herramienta de dicho proceso, pues permite el logro de un aprendizaje significativo y constructivo, sin embargo es importante señalar que algunos docentes necesitan capacitarse en gerencia de aula.

Por otra parte Smith (1995), en su estudio sobre la Gerencia Educativa en el Aula como una alternativa de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, señaló que "los docentes no conocen cabalmente el sentido y aplicación de la acción gerencial en el aula, situación que se refleja en una práctica deficiente del trabajo dentro del ambiente de aprendizaje en cuanto a los aspectos relativos a planificación, facilitación, orientación, evaluación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones relacionados con la actividad educativa que realizan en el aula de clases".

Un desafío que no es nada sencillo para el docente es lograr la transición y convertirse en formador y gestor del conocimiento, y no simplemente un transmisor de conocimientos. Un formador en el sentido que guía a sus alumnos a la adquisición de las competencias para la vida, mediante la reflexión de situaciones complejas o problemáticas del entorno del alumno. Propiciando en alto nivel el sentido crítico y analítico, tratando que el alumno sea el principal responsable de su conocimiento, aunque difícil de lograr si no se logra una transformación de pensamiento.

La práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje

Todo lo planteado anteriormente se dice fácil, pero resulta evidente, que el problema empieza cuando se lleva la teoría a la práctica educativa, es más probable encontrar un aula donde las clases sean rutinarias, que un aula donde se creen las condiciones ambientales para un aprendizaje significativo y constructivo, ya que son pocos los docentes que propician la participación activa y la investigación dentro de un aula de clases; en relación a este planteamiento Pietro (1986) señala: "la rutina escolar obliga al alumno a una excesiva atención pasiva durante las clases, privándolo de pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar" (Pietro, 1986, p.14).

Dependerá de la actuación docente el que la clase sea rutinaria o no, por ser el actor principal de la práctica educativa, es él el que administra la clase a través del proceso de planificación del cual se ha hablado, de la organización, dirección, supervisión y control, con la finalidad de desarrollar en sus alumnos las facultades para adquirir y construir conocimientos, potenciando las capacidades de análisis y reflexión crítica. Al respecto, Perez (1999) señala:

Educación es fundamentalmente enseñar a aprender, ayudar a aprender, desarrollar la inteligencia creadora de modo que el educando vaya adquiriendo la capacidad de acceder a un pensamiento cada vez más personal e independiente que le permitirá seguir aprendiendo siempre. El educador, como el poeta es un hacedor de preguntas inocentes. La pregunta y no tanto la respuesta, constituye lo medular en los procesos educativos. La pregunta es una de las herramientas fundamentales con que cuenta el docente para activar el pensamiento de los estudiantes y orientarlos hacia la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje permanente (Pérez, 1999, p. 119).

De allí que, el docente es un gerente de aula, cuya actividad consiste en planificar, organizar, controlar y dirigir los recursos humanos, materiales o tecnológicos de forma eficaz y eficiente, de manera tal que sus alumnos logren obtener un conocimiento significativo. Es por ello que el citado autor expresa: "aquellos que son necesarios para seguir aprendiendo cada vez de un modo más autónomo y personal, y supone sobretodo y ante todo, crear un ambiente de aprendizaje que estimule el deseo de aprender, la creatividad, el trabajo y la convivencia" (Pérez, 1999, p.120).

El reto en la sociedad del conocimiento actual es llegar al desarrollo del pensamiento complejo en las personas, cambiando y transformando las estructuras educativas tradicionales que han priorizado la formación, en la mayoría de las veces, de un modo de pensar simple. Esto es esencial para poder avanzar en la construcción de conocimiento significativo desde las enormes cantidades de información que día a día tenemos en la sociedad, y que muchas veces no empleamos para construir bienestar y construcción del tejido social y buscar el equilibrio con el medio ambiente.

Conclusiones

Se concluye pues, que la práctica pedagógica se presenta como un espacio para experimentar, recrear, validar o invalidar e innovar. Los maestros tienen la posibilidad de aportar nuevas prácticas y experimentaciones tomando conciencia de la función que tienen, del papel que desempeñan al estar al frente del proceso de enseñanza, para lograr el propósito de una educación orientada a satisfacer las demandas de la sociedad.

Puesto que día con día las necesidades y exigencias del mundo son cada vez más complejas, es preciso que los docentes reconozcan la necesidad de estar cada vez más preparados, por lo que la capacitación y actualización

constante debe ser su propósito además de asumirlo con el interés y la motivación que se requiere para hacer un mejor papel.

Se requiere transformar el proceso de enseñanza a través de un pensar y actuar sobre su práctica pedagógica, debe asumir una actitud proactiva, crítica y reflexiva frente a la enseñanza, para que viva preparándose, ensayando y experimentando nuevas respuestas y posibilidades de transformación de su praxis pedagógica, que conduzcan al profesor a no ser simplemente un transmisor de conocimientos sino un elemento básico en la formación de un ciudadano exitoso tanto para el país como para el mundo.

Los problemas prácticos del aula requieren un tratamiento particular orientado a su propia naturaleza como grupo social y cultural en permanente interacción. Para lograr que sus alumnos construyan sus propios aprendizajes y que además tengan relevancia en su vida diaria, el docente debe incorporar en la planificación otras estrategias de enseñanza como: la motivación, la participación, las actividades extraescolares, trabajos de campo, debates y juegos (actividades lúdicas).

Se requiere profundizar en las etapas del proceso gerencial, para lograr una gerencia efectiva, con la finalidad de lograr un trabajo educativo con altos niveles de eficiencia, que contribuyan a la búsqueda constante de la excelencia de los alumnos.

Bibliografía

- AUSUBEL, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- COLL, C. (1983). "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- SEP. RIEB, 2009
- AL MUFTI, In'am. "La Excelencia en la Educación: Hay que invertir en el talento", en *La Educación encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, UNESCO, 1996.
- EBBUTT, Dove y John Elliott, "¿Por qué deben investigar los profesores?", en *La investigación acción en educación*, colecciones Pedagogía (manuales), Ediciones Morata, 1985.
- VASCO, Eloisa., *Maestros, alumnos y saberes* (mesa redonda), Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, S.F.
- ACOSTA, M. (1997). *Psicología Educativa*. Ediciones Almi. C.A. Venezuela: Valencia.

Un acercamiento a las competencias en el nivel superior

Josefina Rodríguez González
Lizeth Rodríguez González

Introducción

El proceso de desarrollo para el establecimiento de un modelo académico por competencias en la Educación Superior (ES) tiene sus antecedentes en Europa, "el proyecto está especialmente en el proceso de La Sorbona- Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de ES integrada en el trasfondo de un área económica europea" (Bravo, 2007, p. 1), que permita facilitar la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de estudios y la movilidad estudiantil en los países miembros, cuyo objetivo es la construcción de puntos comunes de referencia, situándose en las estructuras y el contenido de los estudios. El ajuste no se centra en los sistemas educativos, ni en la unificación planes de estudio, cuidando la conservación de la diversidad de la educación europea y la capacidad de acción de los especialistas (Tuning Educational Structures in Europe), optimizando los recursos materiales y humanos en un consenso con base en puntos de acuerdo entre universidades.

Los objetivos del proyecto consistieron en: facilitar la convergencia en la ES europea, establecer una base para la comparabilidad de estudios y determinar puntos de referencia sobre las estructuras de titulación. El proyecto Tuning apunta a un nuevo modelo educativo enfocado en el estudiante, pasando de un paradigma de educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje, que incluye una transformación del papel del docente como facilitador, de los enfoques, las actividades educativas y de la forma de organización del aprendizaje, se pretende Incentivar a las universidades a desarrollar sus

estrategias no solamente con referencia a los contenidos-conocimientos, sino también a las competencias generales y las específicas de enseñanza-aprendizaje (Tuning 2004), mismas que son determinadas en un proceso de participación, análisis y evaluación donde participaron los empleadores, egresados y académicos, de este análisis se establecen 85 competencias y destrezas genéricas clasificadas en tres grupos: instrumentales¹, interpersonales² y sistémicas³ (El proyecto tuning, 2004), al mismo tiempo se hace un estudio de las competencias pertinentes por áreas temáticas seleccionadas⁴ denominadas competencias específicas que debe adquirir el estudiante para lograr un título universitario.

Tanto las competencias genéricas como las específicas son las que determinan la base para la comparabilidad de las carreras entre las Instituciones de Educación Superior (IES). La base de comparabilidad se establece con el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), para su construcción se comenzó a trabajar la relación entre: estructuras educativas, resultados del aprendizaje, el volumen de trabajo del estudiante y el cálculo

¹ Determinadas por: la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la propia lengua, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas, resolución de problemas y toma de decisiones).

² Establecidas como: la capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético.

³ Enunciadas como: la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, y motivación de logro.

⁴ (Administración, química, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física, enfermería y estudios europeos).

de los créditos, orientado hacia competencias genéricas y específicas de cada área temática. El ECTS y los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencia, están unidos, como las caras de una moneda, donde los créditos expresan el volumen de aprendizaje, los resultados del aprendizaje expresan el contenido de ese aprendizaje, de tal manera que los créditos se otorgan solo cuando los resultados de aprendizaje son alcanzados por el alumno (Gonzalez & Wagenaar, 2008, p. 55). Por resultados del aprendizaje entendemos "el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje" (Bravo, 2007, p. 3).

Tuning América Latina

El proceso establecido en Europa se traslada a Latinoamérica luego de la participación de representantes de América Latina en algunas reuniones, estableciéndose en el 2003 el proyecto "Alfa Tuning América Latina, como un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos" (Ramírez & Medina), avalado por la Comisión Europea y de los ministerios de educación latinoamericano, el proyecto responde al interés de las universidades europeas y latinoamericanas por promover la creación de un espacio común de enseñanza superior entre la unión de Europa, América Latina y el Caribe (ANUIES), cuya justificación se plantea como una necesidad de debate que permita "identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia" (Proyecto Tuning América Latina), generando una reflexión conjunta, abriendo lazos de intercambio y vías de información que permitan afinar las estructuras educativas de las Universidades latinoamericanas y la colaboración con las europeas.

Los objetivos del proyecto Tuning America Latina (2004–2008) son acordes al modelo europeo, determinados en: contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina; impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la ES en doce áreas temáticas⁵, mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje; desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas⁶ que incluye el proyecto; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas; crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo; desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y establecer una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones y finalmente crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

Participan en el proyecto, 19 países y más de 185 universidades, donde se integra un comité de gestión, 19 centros nacionales en cada uno de los países para fines de organización (Ramírez & Medina) y 12 grupos de trabajo

⁵ Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

⁶ Las líneas de trabajo del proyecto Tuning América Latina se centran en: determinar las competencias genéricas y específicas de los perfiles profesionales, establecer los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan alcanzar los resultados de aprendizaje conforme a las competencias identificadas; determinar los créditos académicos, cuyo cálculo comprende el volumen de trabajo del estudiante y los resultados de aprendizaje, por último la calidad de los programas

uno para cada área temática. Se inicia con el trabajo de 12 áreas (administración, educación, historia, matemáticas, derecho, medicina, arquitectura, ingeniería civil, química, física, geología, enfermería), en la búsqueda de puntos de referencia común, con el objetivo de determinar las competencias genéricas y específicas que establecen el dominio del perfil del egresado. En su segunda etapa se desarrolla el Tuning América Latina 2011–2013 Innovación Educativa y Social, determinado como objetivo general: “contribuir a la construcción de un espacio de ES en América a través de la convergencia curricular” (TUNING), entre las metas esta consolidar la reforma curricular desde el enforque de competencias; impulsar la reformas en los programas y marcos disciplinares, mediante procesos de cooperación regional con base en experiencias de otros países; la mejora de la calidad y la evaluación de las competencias implementadas en el currículo, concluyendo con el diseño de un “sistema de créditos académicos, tanto de transferencia como de acumulación, que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones” (TUNING), estos elementos dan continuidad al primer proyecto, reforzando algunas áreas para el tránsito de “paradigma de una formación basada en los conocimientos a otra basada en competencias” (TUNING).

La participación de México en el proyecto

En la etapa inicial México se integró al trabajo para desarrollar e implementar el proyecto Tuning América Latina, mediante el Centro Nacional Tuning México, participando 17 universidades en las diferentes áreas temáticas. Si bien nuestro país cuenta con antecedentes⁷ sobre un sistema de

⁷ Con la Declaración de Villahermosa en 1971 es donde se encuentra la primer propuesta de para integrar un sistema de créditos académicos comunes y de equivalencia para facilitar el tránsito de alumnos a otros programas o universidades, además de la movilidad docente, “Con el acuerdo de Tepic en 1972 se avanzó en el establecimiento de criterios para asignar créditos. Es en la década de los setenta es donde encontramos el precedente, a la vez que las primeras denuncias, de inflexibilidad del

créditos que facilitara la transeferencia y el reconocimiento de los logros de los estudiantes entre las universidades (ANUIES-SEC, 2007), la emisión de recomendaciones como la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1998, la Declaración de Bolognia en 1999 y otros eventos internacionales, además del establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ETCS), impulsan para la cristalización en el año 2008 del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), culminado después de cuatro años de trabajo entre un grupo multidisciplinario e interinstitucional, cuyo objetivo es el establecimiento de un sistema que "regule el reconocimiento académico y promueva la movilidad en México para romper con el aislamiento y la autosuficiencia de escuelas y carreras, mediante la utilización de un sistema de créditos académicos con estándares internacionales" (ANUIES-SEC, 2007). El crédito es determinado como:

El valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple en la formación profesional, su complejidad

del sistema educativo" (ANUIES-SEC, 2007, p. 7). Es hasta la década de los noventa que esta propuesta vuelve a ponerse en la escena académica y dentro de las políticas educativas, así en el año 2000 se promulga el acuerdo 279 donde se establecen los trámites y procedimientos para el reconocimiento oficial de estudios superiores en todos sus niveles, con el acuerdo 286 se "establecen los criterios que determinan las normas y criterios generales a los que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo" (ANUIES-SEC, 2007, p. 8)

dad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etc (ANUIES-SEC, 2007, p. 7).

Mediante esta unidad de medida se pretende agilizar el proceso para los estudiantes a través del reconocimiento de los estudios realizados en otra IES mexicana o extranjera. En la actualidad diversas universidades mexicanas están transitando a una educación centrada en el estudiante otras, incluyen en su Modelo Académico el enfoque por competencias basado en créditos académicos, tal es el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que mediante un proceso de reestructuración académica con la integración de programas en áreas del conocimiento está migrando a este enfoque, sin embargo, a pesar de esta adopción de las IES falta mucho por evaluar y por implementar para analizar resultados.

La justificación del modelo por competencias

El proceso de globalización trae consigo "un cambio o transformación en la escala de la organización humana" (Held & McGrew, 2003, p. 13), el internet y las nuevas tecnologías, han permitido el intercambio, uso y el acceso al conocimiento, de lo que ha surgido la denominación de la sociedad del conocimiento⁸. El flujo de información que circula y la actualización constante de conocimientos genera un proceso complejo "obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación" (Cano, 2008), en el sentido de

⁸ Según Krüger (2006) "el concepto actual de la 'sociedad del conocimiento' no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación; según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna" (Krüger, 2006).

que se ha impulsado la especialización en los estudios, lo que ha fragmentado el conocimiento. El enfoque por competencias se "se presenta como potente al complementar una pedagogía que, tradicionalmente, se ha centrado en las disciplinas y en los saberes" (Perrenoud, 2009, p. 45), por un conocimiento integrado que no se limite a la superespecialización y al reduccionismo que aísla y separa (Cano, 2008).

Otro aspecto se centra en dar relevancia a las capacidades de los estudiantes, integrando los elementos de habilidades y actitudes conforme a las inteligencias múltiples (Gadner 1994), en este sentido, se entiende que las competencias no son congénitas, sino que se desarrollan, proponiendo eliminar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana, uniendo conocimientos habituales, académicos y científicos, como una formación integral que comprenda conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, en un sentido general "saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo" (Beneitone et al, 2007, p. 36), este enfoque se centra en desarrollar capacidades que permitan ser competente a la persona, permitiéndole ser capaz de resolver un problema en un contexto específico y dinámico.

En este sentido los diseños curriculares por competencias pretenden que "las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes" (Cano, 2008), es importante "relacionar los saberes con las situaciones en las que se propician que actúen, más allá de la escuela, más allá de las instituciones educativas" (Perrenoud, 2009, p. 47), bajo una postura de autoformación y de actualización constante, conforme las circunstancias laborales lo requieran. La "nueva visión empresarial considera a la persona como creadora de soluciones óptimas y las organizaciones se convierten en entidades capaces de adaptarse a las circunstancias y facultadas para el aprendizaje" (Rodríguez, 2007, p. 147).

La definición del término

Los antecedentes de las competencias se encuentran en la década de los noventa a nivel internacional, tras la promulgación de la UNESCO de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, siendo el principio general de orientación el aprendizaje para toda la vida (SEP). El concepto de competencias se ha tornado en distintas definiciones, por lo que no existe un término universal, ya que "conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimientos, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes" (Beneitone et al 2007, p. 35). Según Rodríguez (2007) en la actualidad conviven múltiples acepciones del término que podrían agruparse en dos grandes bloques: definiciones académicas y definiciones institucionales.

Partimos de la definición europea en su proyecto Tuning, que determina a la competencia como una "combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades" (Beneitone et al 2007, p. 37), establecidas en dos conjuntos: competencias genéricas y competencias específicas, las primeras engloban los elementos compartidos comunes a cualquier titulación, estas se complementan con las segundas que están integradas por las especificidad del campo de estudio.

Según la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es el "conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas" (ANUIES).

La definición de Perrenoud (2004) de competencia la establece como: "aptitud para enfrentar eficazmente una fa-

milia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (Perrenoud 2004, citado por Cano, 2008 p.5)

Autores como Cano (2008) a partir del análisis de diversas definiciones y puntos de vista, refiere dos polos del concepto de competencias que los sitúa como una concepción técnica y una concepción holística de la siguiente manera:

Concepción técnica	Concepción holística
Taylorismo, fordismo	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino que exigen iniciativa, transferencia, innovación
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como "saber actuar". Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos

Fuente: Elaboración propia. Aportaciones del autor: Cano, 2008, p. 5.

De acuerdo a este esquema la concepción técnica se liga a la definición de competencias desde la perspectiva laboral, la cual "se entiende como la capacidad productiva de un individuo que se define y se mide en términos de desempeño (estándares de calidad) en un determinado contexto de trabajo" (Quiroz, 2007, p. 95), donde se percibe una alineación con el pensamiento conductista.

La concepción holística esta en relación a la postura académica, donde las competencias "se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente" (Quiroz, 2007, p. 95), se incluyen habilidades, conoci-

mientos, actitudes y aptitudes aplicables a nuevas situaciones, es decir, la capacidad de actuar, hacer y responder con base a los conocimientos que se construyen a partir del dominio organizado de un terreno específico de habilidades básicas, actitudes generalizadas y estilos cognoscitivos convergentes (Quiroz, 2007), en este sentido la visión de competencia a nivel superior se forja de manera integral, ya que conjuga la educación (conocimiento), el aprendizaje de lo laboral y la investigación.

Desde el ámbito académico el término de competencias se ha construido conforme a escuelas epistemológicas:

Para el modelo funcional, la competencia es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño (lo que se debe hacer). Para el modelo conductista las competencias son características de las personas expresadas en comportamientos que están causalmente relacionadas con un desempeño superior en un cargo o rol de trabajo (lo que se debe ser). Para el modelo constructivista, la competencia está relacionada con todas las actividades que vocacional o laboralmente hacen merecer el apelativo de experto, basada en un proceso de construcción de representaciones mentales por niveles de complejidad crecientes (Rodríguez, 2007, pp. 148-149).

Institucionalmente también se han construido definiciones con base en lo académico, cuyo enfoque es más práctico, ya que el "término tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar etapas puntuales [...] que le permitan un desempeño eficiente en su labor" (Díaz, 2006, p. 13), en este sentido las competencias tienen la función que el estudiante adquiera habilidades y destrezas que le permitan resolver problemas en el trabajo (Perrenoud, 2009).

Este análisis del concepto de competencias permite concebir los elementos que confluyen en el término, donde se

visualizan dos posturas: una con un enfoque empresarial y otra académica en un sentido integral, conocimiento, práctica e investigación. Autores como Díaz (2006) critican que estas nociones “no logran clarificar cuales son los elementos genealógicos, los elementos del procesos social, que permanecen en el término” (Díaz, 2006, p. 14).

La crítica a las competencias, algunas posturas para su análisis

El modelo pedagógico que “involucra la formación por competencias propone zanjear las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico” (Beneitone et al, 2007, pp. 35–36), algunos autores como Perroud (2009), Díaz (2006), Quiroz (2007), hacen una análisis del modelo por competencias y su implicación en los planes de estudios. Parte del discurso del enfoque por competencias recurre a un proceso de innovación del sistema educativo, como una alternativa comprometedora que permite tener mejores métodos de formación académica dentro de la educación que pueden ser aplicables en los diferentes ámbitos escolares como la educación básica, media y superior.

Las políticas educativas se olvidan de considerar el contexto y la razón de ser de las instituciones, implementando acciones, reformas y propuestas curriculares que están lejos de las necesidades de las IES y de su entorno (Quiroz, 2007), en este sentido los periodos “de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial, es decir, atiende más a una estrategia sexenal, en “la que hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el mapeo del cognoscitivismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible” (Barriga, p. 12), en este proceso:

Se descuido la opinión de los actores sociales como centro de la calidad y no se les formó ni motivo lo suficiente para

aceptar el cambio y modificar sus prácticas educativas. Es necesario que la calidad educativa se conciba de forma holística (perspectivas, programas, personas) y revise mas allá de la simulación de procesos. Hay que tomar en cuenta la vida académica de las IES (Quiroz, 2007, p. 99)

Tras un proceso de reestructuración las IES deben de sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece” (Díaz, 2006, p. 8), el problema no se encuentra en la modificación y el diseño curricular con base en los requerimientos técnicos establecidos por las políticas educativas internacionales o nacionales, lo importante está en la transformación y la aceptación de la base, el profesor y lo que realizan en el salón de clases con sus alumnos.

Esta problemática, “suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas” (Díaz, 2006, p. 8), en este caso, la reforma no se llevó a cabo desde la base (los profesores y estudiante), conforme a su contexto y necesidades de la escuela o la comunidad, se construyó mediante un consenso de actores e instituciones internacionales, bajo una postura vertical donde los docentes y estudiantes son el último punto del proceso.

Por su enfoque centrado en lo laboral, se ha criticado “su sentido técnico-utilitarista (como un elemento que) constituye un obstáculo para el desarrollo del pensamiento crítico-moral, dada la reducción virtual de toda razón práctica a razón instrumental” (Martínez, 2011, p. 59), en una formación lineal para la empresa, dejando de lado un pensamiento reflexivo, crítico y emancipatorio característico de los estudios universitarios, las competencias se asocian a “comportamientos y capacidades para actuar definidas por otros y no por la propia persona, el peligro más grande que existe en ello es terminar haciendo del individuo eficiente un sujeto útil a cualquier ideología” (Martínez, 2011, p. 75).

En contraparte, Perroun (2009) referencia que las competencias se enfocan en que el estudiante adquiera destrezas y habilidades que le permitan resolver problemas en el trabajo, ya que "la experiencia demuestra que las personas que se hallan en posesión de conocimientos o de capacidades no saben movilizarlos de manera oportuna en el momento preciso, en una situación laboral. (Perrenoud, 2009, p. 48), de tal manera el conocimiento no es suficiente para afrontar decisiones en el ejercicio de la profesión, por lo que muchos estudiantes cuentan con este, pero no tienen capacidad de decisión para actuar sobre ciertas situaciones, lo que los limita en su actuar profesional. No reduce la importancia del conocimiento disciplinar pero la enuncia como un enfoque limitativo no pragmático para lo laboral, "el papel de la academia se limitaría a transmitir el máximo de conocimientos, con un nivel elevado de razonamiento y reflexión" (Perrenoud, 2009, p. 49), además mediante un esquema de competencias se busca evitar que se dé un fracaso escolar ya que se hace indispensable reconocer el trayecto educativo del estudiante universitario que ha abandonado sus estudios, mediante un título como técnico y no cesar a los estudiantes que no logran concluir los estudios. Algunas IES han implementado el enfoque por competencias de manera errónea centrado sus contenidos en lo laboral exclusivamente, equivocando el fin del enfoque (Tobón 2006).

El enfoque por competencias por su carácter centrado en la empresa, se ha visualizado como una estrategia de transformación de la función de la educación, libre, gratuita y laica a un esquema empresarial y de privatización, donde se modifica la función del profesor a un facilitador y la rendición de cuentas de las universidades quedando en duda su autonomía universitaria.

Conclusiones

El proyecto Tuning Europa tiene como finalidad tener una base de comparabilidad de la ES, mediante puntos

de referencia para una estructura de titulación, la base de comparación de programas se genera mediante el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), que establece la relación entre el volumen de trabajo del estudiante y el cálculo de los créditos, orientado hacia competencias genéricas y específicas de cada área temática. Este proceso se establece años más tarde en América Latina como una necesidad de debate que permita identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las IES, el desarrollo de la calidad y efectividad, para afinar estructuras de las universidades latinoamericanas y la colaboración con las europeas.

Si bien el enfoque por competencias en el nivel superior se presenta como una alternativa innovadora que cumple con las políticas educativas actuales, la crítica se centra en las condiciones de su implementación, donde los actores (profesores) no cuentan con las herramientas pedagógicas, además que se olvida del contexto de sus instituciones. Desde los orígenes del México se integra al proyecto Tuning América Latina, a raíz de este proceso y tras una serie de políticas educativas que sirvieron como antecedente para el surgimiento de la SATCA, el cual, viene a reforzar los objetivos del enfoque por competencias.

El enfoque por competencias ha carecido de una definición que permita determinar cuáles son los elementos que le dieron origen, por lo que encontramos definiciones variadas y orientadas a distintos modelos, aunque de manera general las competencias se fundamentan en las aptitudes, habilidades, conocimientos que el alumno debe desarrollar de manera específica con base en el área del conocimiento y el campo de trabajo al que se enfrentará. Hasta el momento es un proceso que está en implementación en México, falta mucho para visualizar resultados, por lo que las evaluaciones, el seguimiento de la política y la formación de los estudiantes nos dirán cuáles fueron los resultados.

Bibliografía

- ANUIES. (s/a). *Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el 11 de marzo de 2012 de http://www.anui.es.mx/c_internacional/html/tuning.html
- ANUIES-SEC. (2007). *Sistema de Asignación y Transferencias de Créditos Académicos (SATCA)*. México: ANUIES.
- BENEITONE, P. et al (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.
- BOSCH, S. J. et al (2010). La educación centrada en competencias. Una mirada reflexiva desde la teoría. *Medi-Sur, Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos*, 8 (6), pp. 89-92.
- Bravo, S. N. (2007). *Universidad de los llanos*. Recuperado el 8 de marzo de 2012 de acreditacion.unillanos.edu.co/.../competencias_proyectotuning.pdf
- BUSTOS ROJAS, I., & Richmond González, V. (2007). Fundamentos del enfoque de competencias para la vida y de la transversalidad en el Ministerio de Educación Pública. *Revista Electrónica Educare*, XI (2), pp. 45-61.
- CANO, G. M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado, Universidad de Granada*, 12 (3), pp. 1-16.
- DÍAZ, B. A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos, tercera época*, XXVIII (111), pp. 7-36.
- GONZALEZ, J., & Wagenaar. (2008). *Universities contribution to the Bologna Process. An introduction*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- HELD, D., & McGrew, D. (2003). *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden social*. España: Paidós.
- HIRTT, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), pp. 108-114.
- KRÜGER, K. (2006). El concepto "sociedad del conocimiento". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI (683).
- MARTÍNEZ, C. C. (2011). Límites de la educación superior basada en competencias. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, LXI (50), pp. 59-77.
- PERRENOUD, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social, Universidad Pablo de Olavide* (16), pp. 45-64.
- QUIROZ, E. (2007). Competencias profesionales y calidad de la educación superior. *Reencuentro* (050), pp. 93-99.
- RAMÍREZ, L. V., & Medina, M. G. (n.d.). *Observatorio Ciudadano de la educación*. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de <http://observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>
- RODRÍGUEZ, Z. H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV (001), pp. 145-165.
- SEP, S. d. (s/a). El aprendizaje de la lengua y el desarrollo de competencias.
- TOBON, S. (s.f.). *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio*. Recuperado el 29 de marzo de 2012, de: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/5-Sergio_Tobon.pdf
- Tuning. (2004). Recuperado el 7 de marzo de 2012 de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=13&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Tuning America latina. (n.d.). Recuperado el 6 de marzo de 2012 de <http://www.tuningal.org/>
- Tuning América Latina, Proyecto Tuning (2004-2008). Recuperado el 11 de marzo de 2012 de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Tuning Educational Structures in Europe. Recuperado el 3 de marzo de 2012 de <http://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Tuning America Latina 2011-2013 *Inovación educativa y social*. Recuperado el 11 de marzo de 2012 de <http://www.tuningal.org/es/proyecto-tuning/>

SECCIÓN II

**RESPUESTAS DE LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS A LAS EXIGENCIAS
DEL MUNDO GLOBALIZADO**

Políticas educativas e internacionalización de la Universidad Autónoma de Zacatecas

*Elena Anatolievna Zhizhko
Marco Antonio Salas Luévano*

En las últimas décadas del siglo XX –primera década del siglo XXI–, se ha producido un movimiento general de toma de conciencia de problemas en los que está involucrado el porvenir de la humanidad. Cooperación, experimentación y esfuerzo se vertieron de nuevo a la educación, desde antaño panacea de la transformación social. Este período representa una clara ruptura en términos de política económica y social, así como en materia educativa en todo el mundo. En México, este proceso inicia en 1970–1976 con la reforma del sistema educativo en la cual incidieron muchos factores: los cambios del país y del mundo, la creciente interdependencia, la adopción general del concepto de educación permanente, la influencia de los medios de comunicación, la expansión de conocimiento y el reto de las nuevas técnicas, unido lo anterior a la creciente insatisfacción expresada en el 1968 en forma de un movimiento estudiantil.

A partir de los noventa, con la implementación del modelo económico neoliberal, los cambios en el sistema mexicano de educación superior, se tornan especialmente notorios. En esta década, las autoridades educativas impulsan la reforma universitaria y la modernización educativa. Se inicia el proceso de evaluación de la calidad académica de las Instituciones de Educación Superior (IES), llevado a cabo por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) –creado a principios de 1994 –, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para el posgrado y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) para el sistema tecnológico.

Con el mismo fin, el Gobierno Federal promueve desde los años noventa una serie de programas —a través de la SEP— que tienen como objetivo mejorar el perfil del personal académico de la carrera y modernizar la infraestructura de las instituciones educativas de carácter público. Para ello, se otorgan recursos extraordinarios en diversos rubros: El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros (PRONAP), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), y el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU).

La aparición de estos programas federales, destinados a regular la actividad docente e investigativa a través de estímulos económicos, habla de la tendencia de centralización en el control del sistema, en concordancia con las pautas de los programas educativos del Banco Mundial (BM), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del Instituto Internacional de Dirección de la Educación de la UNESCO.

Es ahí, en las últimas décadas del siglo XX, donde se encuentran los antecedentes de las políticas públicas del Estado de Zacatecas, México, en materia de internacionalización de educación superior. Esto deriva de la implementación de políticas educativas impulsadas al interior del país por las Instituciones supranacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y OCDE, por medio de gobierno federal a través de las Instituciones que promueven la educación: la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el CONACYT, y al interior de los estados, por medio de las sucursales como es el caso del Estado de Zacatecas, el Consejo Zacatecano de Ciencia y Tecnología (COZCyT), las que se aplican en las Instituciones de Educación Superior. Es importante aclarar que el riesgo para las escuelas que no cumplen con lo establecido por los organismos rectores es quedar fuera

de la asignación de los recursos económicos que tienden al concepto de calidad de la educación y que son etiquetados para este fin.

Con el objetivo de averiguar, los problemas que enfrentan las universidades públicas en el camino por alcanzar los indicadores de alta calidad que exigen los organismos evaluadores, en particular, la internacionalización, se llevó a cabo este trabajo de investigación cuyos resultados se presentan en seguida. Se estudió el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con el apoyo en la metodología de corte cuanti-cualitativo, en particular, el análisis crítico del discurso textual y las entrevistas a profundidad con los informantes clave. De tal manera que se examinaron los textos que marcan las pautas de las políticas internacionales, a través de los siguientes documentos: el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1996*; la *Declaración de la Conferencia Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, celebrada en París en 1998*; *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*; la *Declaración de Bonn de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible, celebrada en Bonn, Alemania, en abril-marzo de 2009*.

Los dos primeros textos referidos se crearon a finales del siglo XX y fijaron las líneas del desarrollo de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Los dos últimos elaborados a finales de la primera década del siglo XXI, reflejan el seguimiento de las políticas internacionales establecidas para el tercer milenio y establecen los nuevos desafíos para los sistemas educativos del mundo.

La importancia de la internacionalización de la educación se deduce de varios capítulos de la primera de las fuentes, sobre todo en el capítulo uno, *De la comunidad de base a la sociedad mundial*, apartado *Comprender el mundo, comprender al otro*, donde se manifiesta:

Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación. A este efecto, debe lograrse que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a los demás mediante un mejor conocimiento del mundo. [...] La exigencia de una solidaridad a escala planetaria supone además superar las tendencias a encerrarse en la propia identidad, para dar lugar a una comprensión de los demás basada en el respeto de la diversidad. [...] La educación debe [...] enseñarle —al individuo— a respetar a las demás culturas. [...] El conocimiento de las demás culturas conduce entonces a una doble toma de conciencia: la de la singularidad de la propia cultura pero también la de la existencia de un patrimonio común de toda la humanidad (Delors, 1996, pp.44-45).

Para tales propósitos el documento recomienda la enseñanza de «ciertas disciplinas», entre ellas Historia. Sin embargo, la asignatura de lengua extranjera también cumple satisfactoriamente con las metas propuestas en el *Informe*, puesto que un idioma es mucho más que un medio de expresión, es un modo de ser, es sangre de la cultura, espíritu de las etnias y razas. Por medio del idioma descubrimos lo que somos nosotros mismos y lo que son los otros: no hay sociedad de conocimiento sin idioma. No obstante, el documento no hace mención alguna al aprendizaje de lenguas.

En la *Declaración de la Conferencia Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI* se señala: «Dado el alcance y ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico, y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones» (UNESCO, 1998, p. 2).

El documento marca las pautas del desarrollo actual de la educación, entre ellas la democratización de la enseñanza, el fin de la relación autoritaria del profesor hacia

el alumno, la integración de la universidad con la vida de la comunidad, el impulso de la extensión universitaria, el establecimiento de relaciones estrechas entre educación y desarrollo, estudio y trabajo simultáneo, educación para toda la vida, así como una mayor importancia de los estudios de posgrado, la movilidad estudiantil y de profesores y la internacionalización de educación superior.

Al cumplir con los objetivos establecidos en estos textos rectores, se celebraron múltiples conferencias y reuniones internacionales, regionales y subregionales para propiciar el diálogo en torno a las prioridades de la enseñanza y formación de profesores, y proporcionar orientaciones a los encargados de formular las políticas y a otras partes interesadas acerca de las vías que transformarían los sistemas educativos. Estas actividades culminaron con la organización por la UNESCO de las cuatro grandes conferencias sobre la educación, en el transcurso 2008-2009: La 48a Conferencia Internacional de Educación: «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» (25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza); la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible: «El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas» (31 de marzo-2 de abril de 2009, Bonn, Alemania); la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI): «Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos» (19-22 de mayo de 2009, Belem, Brasil) y la Conferencia Mundial 2009: «La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo» (5-8 de julio de 2009, París, Francia).

La información acerca de estos cuatro eventos internacionales se aborda en el documento *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*, donde, evaluando la trayectoria de desarrollo de la educación desde 1996, se sostiene que «más de diez años después de que se publicara el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por Jac-

ques Delors, [...] el aprendizaje sigue teniendo tendencia a centrarse principalmente en el desarrollo de las aptitudes cognitivas y la asimilación del conocimiento. Estos elementos son esenciales, pero al mismo tiempo los programas y contextos docentes deberían promover mejor la comprensión de sí mismo, de los demás y del entorno. [...] Si bien las evaluaciones internacionales, regionales y, en número cada vez mayor, nacionales realizadas desde mediados del decenio de 1990 demuestran que los resultados deficientes en lenguas, matemáticas y otras materias siguen siendo característicos de muchos países del mundo, se necesita con urgencia más reflexión e investigación sobre cómo abordar y enseñar estas importantes asignaturas en el sistema educativo formal sin sobrecargar los planes de estudios, y cómo hacerlo también en los contextos no formales e informales, para alumnos de todas las edades y condiciones sociales» (UNESCO, 2008, pp. 19-27).

Asimismo, al evaluar el estado actual de la enseñanza formal, en el texto se proponen los nuevos retos para la educación, enfatizando la importancia del aprendizaje de lenguas e impulso de la educación internacional:

Educación para el desarrollo sostenible (EDS) significa aprendizaje a lo largo de toda la vida para adquirir valores, conocimientos y competencias que ayuden a niños, jóvenes y adultos a hallar nuevas soluciones para los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan. Los contenidos fundamentales de la educación son muy variados, y van desde asegurar el conocimiento adecuado de las lenguas (comprendida la lengua materna), las matemáticas y las ciencias, hasta impartir los valores del respeto por los derechos humanos y la diversidad; así como las aptitudes sociales (UNESCO, 2008, pp. 19-27).

El producto de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible *El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas* celebrada del 31 de marzo al 2 de abril de 2009 en Bonn, Alemania, fue la *Declaración*

de Bonn. El requerimiento del impulso de la educación internacional a través de la inclusión de lenguas extranjeras en los programas escolares se deduce de varios puntos del documento: «debemos buscar un compromiso común con la educación que dote a las personas de la capacidad de cambiar. Una educación de ese tipo debería ser de tal calidad, que transmitiese los valores, conocimientos, aptitudes y competencias necesarios para llevar una vida sostenible, participar en la sociedad y realizar un trabajo decoroso. [...] La adquisición de nociones de lectura, escritura y aritmética contribuye a la calidad de la educación y es fundamental para que la EDS tenga resultados satisfactorios. [...] La EDS hace hincapié en los enfoques creativos y críticos, la reflexión a largo plazo, la innovación y la autonomía para afrontar la incertidumbre y solucionar problemas complejos. La EDS pone de relieve la interdependencia entre el medio ambiente, la economía, la sociedad y la diversidad cultural, desde el ámbito local hasta el mundial, y tiene en cuenta el pasado, el presente y el futuro» (UNESCO, 2009, pp. 1-7).

Respecto a la internacionalización de la educación, las metas fijadas en la *Declaración de Bonn* son entre otras, las siguientes:

Alentar a las instituciones de formación de docentes, los maestros y los profesores a crear redes y a elaborar e investigar las prácticas pedagógicas idóneas [...] (UNESCO, 2009, pp. 1-7).

De tal manera, es trascendental la atención que prestan los documentos rectores de la educación a la internacionalización de las instituciones educativas. En este nuevo escenario, las universidades reciben el mandato de fortalecer la excelencia en docencia e investigación, adecuar la calidad de sus actividades en una nueva cultura de interacción con el sector productivo en busca de competitividad, impulsar los programas que coadyuven a la internacionalización de educación superior. A partir de ahí, la universidad ha

devenido en sujeto de distintos sectores que actúan por fuera de ella y que condicionan tanto el mantenimiento de sus estructuras organizativas, como su producción de conocimiento. Se ve entonces interpelada por múltiples requerimientos del Estado, de las empresas y de sus propios actores.

En este sentido, uno de los conflictos a resolver por parte del gobierno y de las propias universidades, es cómo lograr la concertación de esos sectores: público, privado y social, y la comunidad académica. Es en las diferentes concepciones acerca de cómo dirimir dicho conflicto donde se ponen en juego dos discursos en pugna que abogan, ya sea, por democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre para el bien común, o una tendencia hacia la mercantilización de la educación y el conocimiento. Ambos tienen su presencia en la universidad mexicana dando lugar a posicionamientos antagónicos respecto de sus políticas, que impactan tanto en las prácticas como en las formas de organización de cada institución, lo que suscita resultados distintos en cada una de ellas, en función de las historias particulares que las determinan y fundamentalmente de su composición de fuerzas.

En este sentido, la Universidad Autónoma de Zacatecas como la institución de educación superior más antigua en el estado (se fundó en el 1832 y obtuvo su autonomía en el 1968), establece en su *Modelo Académico UAZ SIGLO XXI*, Capítulo VII. Modelo Educativo Universitario. Apartado 7.4.3. Capacidad de Integración en un contexto internacional y multicultural: "Generar redes de cooperación, intercambio y trabajo conjunto entre la UAZ y otras instituciones" (UAZ, 2005, p.27). Así como en el *Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012*, capítulo *Políticas Institucionales de las funciones sustantivas* confirma sus propósitos: "Fortalecer el desarrollo y consolidación de los CA, a través de REDES de colaboración regional, nacional e internacional, aprovechando las fortalezas de los CA consolidados. [...] e impulsar la participación de los estudiantes en las LGACs de los CA y REDES" (UAZ, 2008, pp. 24-25).

Sin embargo, la Universidad Autónoma de Zacatecas, como parte del sistema nacional educativo y una de las estructuras sociales fundamentales del estado y del país, atraviesa los problemas de la modernidad:

La UAZ vive un entorno pleno de problemas sociales de distinto tipo, magnitud y gravedad, que impone avanzar en la construcción de una institucionalidad más democrática y proporcionar a la población las reglas e instancias para resolverlos mediante su participación [...] El rezago, la cobertura y la calidad son problemas de la educación en Zacatecas. Al mismo tiempo, abren un campo de oportunidad en el que la UAZ, a través de sus recursos humanos de alta calidad, puede concurrir con distintas alternativas mediante la realización de investigaciones y proyectos que abonen a su solución. Hacerlo así coadyuva a la formación de ciudadanos responsables y consientes de la necesidad de participar tanto en el desarrollo social y económico de su Estado como en la construcción de una sociedad más justa y democrática, con una visión multicultural (UAZ, 2005, pp. 12-13).

Con el fin de coadyuvar al desarrollo del estado y a la resolución de los problemas existentes, —reestructurar las formas de trabajo obsoletos, realizar los cambios en su misión y visión, internacionalizar la institución—, la universidad propone el nuevo modelo académico universitario dentro del cual prevé acciones concretas— Destacan las siguientes referentes a la educación internacional:

- Definir los procedimientos de homologación académica, el sustento legal, administrativo y laboral para la implementación de la movilidad del personal académico entre programas, intra e interinstitucional, en el marco nacional e internacional.
- Formular, con el apoyo de los responsables institucionales, el marco normativo para el desarrollo de la diversificación del trabajo académico y el ejercicio colegiado (UAZ, 2005, pp. 16-18).

Como se ve, las autoridades de la institución brindan importante atención a la internacionalización. Por otro lado, una de las principales condiciones de este proceso es la adquisición del idioma inglés (u otras lenguas extranjeras). Veamos, qué pautas marcan los documentos rectores de la UAZ en relación con los idiomas extranjeros. En la propuesta del currículum universitario, se contempla el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, está limitado a la opción de formación instrumental en comunicación y lenguaje, como herramienta de apoyo a las formaciones básica, profesional y terminal. Dicha línea ofrece al estudiante preparación en habilidades de comunicación oral y escrita, así como en algún(os) idioma(s) extranjero(s) (UAZ, 2000, p. 32). De tal manera que se reconoce la necesidad de inclusión obligatoria de LE en los programas de estudios de las Unidades Académicas. No obstante, los textos legisladores de la universidad no manifiestan la atención requerida a la asignatura. El irrefutable valor de la materia para el desarrollo personal del individuo, así como para crear las condiciones propicias para el proceso de internacionalización de la UAZ, no se consideran.

El proceso de Reforma Universitaria (1999-2000) —los nuevos planteamientos de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, polivalencia, flexibilidad de los programas, de investigaciones interdisciplinarias, interinstitucionales e internacionales— empieza a definir una tendencia a la interacción entre docentes e investigadores de distintas Unidades Académicas de la UAZ, así como a la colaboración interinstitucional e internacional. Sin embargo, hay que señalar que la Universidad Autónoma de Zacatecas aún enfrenta los problemas característicos del periodo de transición: predominio de la orientación profesionalizante; diversidad de enfoques teóricos en el pensamiento educativo y poco estímulo a la investigación. Entre las necesidades apremiantes se encuentra fortalecer las habilidades y las competencias del personal de los distintos niveles de enseñanza, también se requiere incorporar en los educandos el conocimiento significativo que les permita enfrentar

con éxito las demandas de esta época, caracterizada por su inmersión en la competencia global y la interdependencia de los pueblos, en los órdenes económico, comercial y cultural.

Lo que concierne al proceso de internacionalización de la UAZ, es importante destacar que este aspecto también se encuentra en transición. Según la información proporcionada por el Responsable de la Subcoordinación de Movilidad e Intercambio de la Secretaría Académica de la UAZ, este departamento universitario empezó sus actividades desde el año 1984. En el año 2006 fue firmado el Convenio con el Espacio Común de Educación Superior (ECOES), a través del cual, así como de otros organismos nacionales (ANUIES, CONACyT, CUMEX, SER, AMPEI, Santander, etc.) que establecen así llamados “convenios-paraguas” con las instituciones educativas extranjeras, la UAZ lleva a cabo la movilidad estudiantil e intercambios a niveles nacional e internacional.

Sin embargo, las estancias reales de los alumnos de la UAZ se han realizado con el apoyo de esta oficina apenas desde el año 2005, incluso, según los datos obtenidos a través de las entrevistas, hasta la fecha la movilidad e intercambios no están completamente centralizados en la Subcoordinación de Movilidad e Intercambio de la Secretaría Académica, ya que cada Unidad Académica, cada Programa establecen contactos de manera personal con las instituciones educativas de su interés y organizan viajes académicos o estancias, así como invitan a los especialistas nacionales y extranjeros mediante la aplicación del recurso económico propio.

El departamento universitario destinado a coadyuvar a la internacionalización de la UAZ, sólo ha atendido un porcentaje mínimo de todos los alumnos y profesores que realizaron visitas académicas al extranjero. La falta de información, así como la socialización de la misma conduce a que la gran mayoría de los programas académicos se vean disminuido en las posibilidades de llevar a cabo el proceso de internacionalización. Vemos con beneplácito

que los programas acreditados por los Comites Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o por los evaluadores pares académicos del Padron Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT (PNPC/CONACyT) promueven la internacionalización motivados por la oportunidad de conseguir los recursos económicos y su aplicación en esta nueva aventura. Este proceso empezó a darse en los últimos años (2009–2011). Las estadísticas de la Subcoordinación de Movilidad e Intercambio de la Secretaría Académica de la UAZ, muestran que en el semestre enero–junio 2011 en el Programa de Movilidad Estudiantil Nacional participaron 56 alumnos de la UAZ; asimismo, 16 alumnos de otras universidades nacionales visitaron la UAZ. Para el semestre agosto–diciembre de 2011 se programan estancias de 92 alumnos de la UAZ en diferentes escuelas superiores del país. Por otro lado, en el periodo 2009–2011 6 estudiantes zacatecanos se fueron a las universidades extranjeras, entre ellos, 2 del Programa de Licenciatura en Historia, 2 del Programa de Licenciatura en Ciencias Ambientales y una alumna de Maestría en Ingeniería visitaron España; un alumno del Programa de Licenciatura en Psicología viajó a Chile. Asimismo, fue tramitada la estancia temporal de un profesor visitante de Rusia en la Unidad Académica de Física, UAZ.

En general, la Universidad Autónoma de Zacatecas tiene Convenios de Colaboración e Intercambio Estudiantil y de Profesores con 15 universidades nacionales y 21 universidades extranjeras (véase tablas 1 y 2). Según los datos de las tablas, su interés se centra básicamente en las instituciones educativas de los Estados Unidos y de España. En los últimos años, se han establecido varios convenios con las universidades latinoamericanas. Puede afirmarse pues, que la internacionalización de la UAZ se encuentra en desarrollo y se le ha dedicado una importante atención por parte de las autoridades universitarias en la última administración (2008–2012). En efecto se ha tratado de impulsar este proceso mediante la relación y aplicación de los convenios firmados con las instituciones educativas a

nivel nacional e internacional. Sin embargo, los indicadores respecto a la movilidad internacional de los estudiantes y profesores de esta institución, aun dejan mucho que desear. Por tanto, es vital empeñar el esfuerzo de todos los universitarios para lograr que nuestros alumnos y docentes realmente “se internacionalicen” y sean competentes a nivel nacional e internacional.

Tabla 1
Convenios de la UAZ con las universidades nacionales y estatales

No. y tipo de convenio	Estatad, nacional, internacional	Instituciones participantes	Objeto	Fecha de inicio	Término
UAZ/ ag/055/10 Específico de colaboración	Nacional	UAZ a través de la UAMVZ. La UAM-X	Implantar una cultura de seguridad y bioseguridad en la enseñanza y práctica de la medicina veterinaria en los programas académicos de la UAZ y la UAM-X.	12 de marzo de 2010	3 años
UAZ/ ag/063/10 Colaboración académica, científica y cultural	Nacional	UAN-UAM UAQ-FP UAZ-UACS UAEMEX-FACICO UAEMOR-ICE UABJO-IIS UQROO-DCSPH	Coordinar actividades entre las partes tendientes a crear la red de cuerpos académicos en política, educación y universidad de tal modo que se impulse la incorporación de C.A. de instituciones nacionales y extranjeras.	15 de abril de 2010	6 años
UAZ/ ag/069/10 De apoyo financiero	Nacional	UAZ-UDV	Establecer las bases conforme a las cuales, las partes cubrirán el costo financiero del programa doctoral en tecnología educativa impartido por la UDV.	03 de mayo de 2010	31 de marzo de 2013
UAZ/ ag/077/10 General de colaboración	Nacional	UAN-UAZ	Establecer las bases generales de colaboración académica entre las partes para desarrollar actividades en los campos de la docencia, la investigación y la difusión cultural, que sean de interés común para las mismas.	02 de junio de 2010	5 años

UAZ/ ag/141/10 General de colaboración académica, científica y cultural	Nacional	La Universidad Autónoma de Nayarit-UAZ	Establecer las bases generales de colaboración académica entre las partes para desarrollar actividades en los campos de docencia, investigación y difusión cultural de interés común.	02 de junio de 2010	5 años
UAZ/ ag/142/10 Colaboración	Nacional	UNAM-UAZ a través de la U. A. de Contaduría y Administración	Colaboración entre las partes para que a través de la división de estudios de posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración, imparta la maestría en Auditoría Gubernamental.	03 de septiembre 2010	2 años
UAZ/ ag/150/10 Colaboración	Estatad	UAZ-CECYTEZ	Implementar acciones para el aprovechamiento de los recursos humanos, de infraestructura y organización para el desarrollo de actividades académicas, científicas y tecnológicas.	02 de julio de 2010	3 años
UAZ/ ag/144/10 Específico de colaboración académica	Nacional	UASLP-UAZ a través de la U. A. de Filosofía	Alumnos y docentes de la facultad del habitat de la UASLP tengan la oportunidad de cursar la Licenciatura en Filosofía y diplomado en Enseñanza de la Filosofía que imparte la UAZ en las instalaciones de la UASLP.	29 de octubre de 2010	5 años
UAZ/ ag/145/10 Colaboración	Estatad	UAZ-Instituto Tecnológico Superior de Jerez	Implementar acciones para el aprovechamiento de recursos humanos, de infraestructura y organización para el desarrollo de actividades académicas, científicas y tecnológicas.	25 de noviembre de 2010	3 años
UAZ/ ag/146/10 Convenio marco	Estatad	UAZ-UPZ	Establecer las bases para que las partes colaboren conjuntamente en el desarrollo de actividades que involucren y vinculen a los alumnos de la UAZ conforme a lo pactado en este documento.	25 de noviembre de 2010	No definido

UAZ/ ag/147/10 Específico de colaboración	Estatad	UAZ-UPZ	La realización de actividades de vinculación que incluyan visitas guiadas, prácticas profesionales, servicios sociales y desarrollo de proyectos académicos.	25 de noviembre de 2010	No definido
UAZ/ ag/148/10 Vinculación y colaboración	Estatad	UAZ-CONALEP	Fortalecimiento de la vinculación de instituciones educativas y planta productiva del estado, apoyar la formación de profesio, técnicos y capacitación de rec. humanos, servicio social y prácticas profesionales	25 de noviembre de 2010	2 años
UAZ/ ag/149/10 Específico de colaboración	Estatad	UAZ a través de la U.A. Psicología-CEPTEZ	Establecer las bases y mecanismos a través de los cuales se desarrollen los programas académicos y operativos del servicio social y/o practicas profesionales de los estudiantes de la UAZ y CEPTEZ	25 de noviembre de 2010	2 años
UAZ/ ag/143/10 Contrato de coedición	Nacional	UNAM-UAZ (Cuerpo académico UAZ-CA-150)	La coedición en exclusiva de la primera edición de la obra denominada pensar con foucault. nuevos horizontes e imaginarios en educación	10 de noviembre de 2010	3 meses para edición e indefinido para venta
UAZ/ ag/150/10 Colaboración	Estatad	UAZ-CECYTEZ	Implementar acciones para el aprovechamiento de los recursos humanos, de infraestructura y organización para el desarrollo de actividades académicas, científicas y tecnológicas	02 de julio de 2010	3 años

Tabla 2
Convenios de la UAZ con las universidades internacionales

Tipo convenio	Celebrado entre	Objetivo	Término	Fecha
UAZ/ag/014/09 Marco de colaboración	UAZ-Instituto Cervantes, Madrid, España	Establecer las bases de colaboración entre las partes para desarrollar acciones y actividades relacionadas con los fines y objetivos en común	3 años	23 de febrero de 2009
UAZ/ag/041/09 Marco de colaboración universitaria internacional	UAZ-Universidad de Ciego de Ávila, Cuba, Única.	Establecer las bases de cooperación recíproca en la promoción y realización de actividades de interés común como intercambio académico, proyectos de investigación y otros	5 años	Abril de 2009
UAZ/ag/049/09 Marco de colaboración internacional	Universidad de Santiago de Compostela, España-UAZ	Desarrollar vínculos de cooperación entre ambas instituciones, en docencia e investigación en las ciencias de los recursos naturales	4 años	Mayo de 2009
UAZ/ag/167/09 Marco de colaboración internacional	Fundación Carolina, España-UAZ	Con el objeto de lograr un mayor número de solicitantes de las becas que ofrece la Fundación Carolina, entre alumnos y profesores de la UAZ	1 año	21 de septiembre de 2009
UAZ/ag/117/09 Cooperación internacional	UAZ-Universidad de Georgia, Athens, E.U.A.	Las partes conjuntamente desarrollaran cooperación académica y programas de investigación de docentes y estudiantes de ambas instituciones en el marco de este convenio	5 años	20 de octubre de 2009
UAZ/ag/168/09 Marco de colaboración académica internacional	Federación de Clubes Unidos Zacatecanos en Illinois y del Medio Oeste-UAZ	Tiene como objetivo que la comunidad de migrantes zacatecanos que forman la federación cuente con los elementos necesarios para su formación integral con base en las actividades de docencia, investigación y extensión de la UAZ	Vigencia indefinida	06 de diciembre de 2009
UAZ/ag/093/08 De colaboración	Universidad de Zulia, Venezuela-Universidad Autónoma de Zacatecas	Conviene en desarrollar relaciones de índole educativa y sociocultural en función del bienestar social de su población	2 años	18 de septiembre de 2008

UAZ/ag/029/08 Colaboración	Universidad de Sorocaba-UAZ	Intercambio académico	31 de diciembre 2010	06 de octubre de 2008
UAZ/ag/075/08 Anexo al convenio específico octubre 2008	Universidad Autónoma de Barcelona-UAZ	Beca y alojamiento para los alumnos de intercambio que se alojen en la villa universitaria de la UAB	Curso académico 2008-2009	Octubre 2008
UAZ/ag/083/08 Básico de colaboración universitaria	Universidad de Salamanca, España-UAZ	Programas elaborados en común por ambas instituciones sobre investigación, docencia, actividades culturales y deportivas	3 años	20 de noviembre de 2008
Colaboración	Saint Mary's University de Halifax, Canadá-UAZ	Cooperación interinstitucional en el Programa de Doctorado en Estudios del Desarrollo de la UAZ y la extensión del Programa de Licenciatura de SMU a nivel de doctorado	---	Por confirmarse 11 de agosto de 2008
22. Marco de colaboración	UAZ-Universidad Nacional de Tucumán, Argentina	Establecer las bases de colaboración entre las partes para el desarrollo de objetivos específicos	5 años	Febrero de 2007
31. Marco de colaboración académica, científica y tecnológica	UAZ-Universidad del Norte de Kentucky	Construir un plan de trabajo conjunto en materia de intercambio académico	20 meses	22 de marzo de 2007
Investigación	Universidad de Texas, Austin-UAZ No. uta07-487	Modelado de calidad del agua para la cuenca del Río Grande/Bravo	30 de abril de 2008	01 de mayo de 2007
Investigación	Universidad de Texas, Austin-UAZ No. uta 07-622	Programa de investigación "Escenarios de manejo del agua para la cuenca del Río Grande/Bravo"	31 de diciembre de 2007	01 de julio de 2007
35. Colaboración	UAZ-Universidad Nacional de Kiev "T. G. Shevchenko", Ucrania	Establecer las bases y mecanismos de colaboración entre las partes	3 años	Por confirmar
Específico de colaboración	UAZ-Universidad de Córdoba, España	Promover actividades conjuntas dirigidas a la formación de doctores en ingeniería	Indefinido	12 de septiembre de 2007

Específico de colaboración	UAZ-Universidad de Córdoba, España	Promover actividades conjuntas dirigidas a la formación de doctores en el ámbito de la ingeniería, dentro del programa de doctorado "Técnicas avanzadas de análisis, simulación y control de sistemas"	Su vigencia estará sujeta a la normatividad española reguladora de los estudios del doctorado	12 de septiembre de 2007
UAZ/ag/067/10 Colaboración internacional	UAZ-Universidad Surcolombiana-Universidades Europeas-Centros de Estudio	Establecer la cooperación mutua para el desarrollo del proyectos "Maestría Internacional en Estudios Migratorios"	27 de abril de 2010	3 años
UAZ/ag/068/10 Renovación a convenio académico de colaboración	UAZ-Universidad del Oeste de Ontario	La renovación del acuerdo del 06 de diciembre de 2002 y apéndice "a", por un periodo adicional de 5 años, en mismos términos y condiciones	30 de abril de 2010	5 años
UAZ/ag/078/10 Convenio marco multilateral	UAZ- SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)	Regular el procedimiento de suscripción, la participación y el reconocimiento del SICELE, así como establecer las condiciones y los compromisos que deberán asumir las instituciones para ser miembros del SICELE	02 de junio de 2010	9 años

Bibliografía

DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO.

SEP, (2010). Programa de mejoramiento del profesorado

URL: <http://promep.sep.gob.mx/presentacion.html>

UNESCO (1998). *Conferencia mundial de la educación superior en el siglo XXI*. Declaración final. Visión y acción. París, UNESCO

_____, (2008). *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009*.

URL: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf> revisado 03 de oct. 2009

_____, (2009). *Declaración de Bonn de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*.

URL: http://www.esd-world-conference 2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationESP.pdf, revisado el 03 de oct. 2009

UAZ (1999). Resolutivos del Congreso General de Reforma. Zacatecas, UAZ.

_____, (2000) Cuadernillo No.11. Proyecto curricular de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, UAZ.

_____, (2000) Proceso Integral de Reforma. Quinta fase. Proyecto curricular de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Zacatecas, UAZ.

UAZ, (2005). Modelo Académico UAZ SIGLO XXI. Zacatecas, UAZ.

_____, (2008). Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012,

URL: <http://www.uaz.edu.mx/>

Aulas sin fronteras: los desafíos y beneficio

Honoré France

Steve Jobs, el fundador de Apple Computers, dijo que hoy en día "... las tecnologías pueden hacer más fácil la vida, pueden dejarnos tocar a la gente de otro modo. Usted puede tener un niño con un defecto de nacimiento y ser capaz de ponerse en contacto con otros padres de familia y grupos de apoyo, obtener información médica, los últimos fármacos experimentales. Estas cosas pueden influir profundamente en la vida. No estoy restando importancia a esto. En mi experiencia como un padre que tenía una hija con una enfermedad terminal, encontré la declaración de Jobs muy cierta. Durante ese tiempo, la Internet, me dio la oportunidad de conectarme con otros padres y expertos en el campo de la investigación del cáncer. Estos contactos y la información no salvaron la vida de mi hija, pero me hicieron sentir como si estuviera haciendo algo para ayudar a hacer frente a esta terrible enfermedad. Me enteré de que había hierbas naturales que algunos pensaron podía curar el cáncer, compre' unas semillas de una planta milagrosa llamada vinca de Madagascar y llene' mi casa con plantas de semillero. Me sentí miembro de una familia que estaba luchando para ayudar a ganar la batalla contra el cáncer y eso era algo. Sentirse impotente es una cosa terrible y no quiero sentirme así de nuevo. Sin embargo, como Albert Einstein observó, la información no es conocimiento. Nosotros, como profesores universitarios somos responsables de la difusión de la información con la esperanza de que conduzca al conocimiento. Diseñamos nuestros cursos para despertar el interés de nuestros estudiantes en las materias académicas a las cuales hemos dedicado nuestras vidas; escribimos libros, discursos y el diseñamos proyectos de investigación que arrojen luz sobre las cuestiones profundas que nos desafían. Creo que son los retos y beneficios en un "aula sin fronteras" y en este trabajo, voy a

compartir tres de mis intereses con los que espero dar una idea sobre lo que podemos hacer en la educación superior para capacitar a nuestros estudiantes:

1. Otras formas de conocimiento, tales como los conocimientos indígenas;
2. Enseñanza de la competencia cultural para los estudiantes que van a vivir y estudiar en países de Asia, América Latina y África, y
3. Educación Multicultural;

Si bien la Internet ha expandido nuestra base de información, también ha acelerado la globalización, proceso en el que estamos interactuando en formas muy diferentes de aquellas del siglo 20. Esta nueva era está abriendo el mundo de formas fascinantes. Sin embargo, hay lados oscuros a esto, debido a que lugares lejos de nosotros se acercan más; nuestras vidas, literalmente, pueden ser robadas a través de robo de identidad con la tecnología que ha facilitado el uso de la Internet. En el otro lado somos capaces de tener una "ventana" hacia la vida de las personas lejanas, como en Etiopía o China, y que pueden comunicarse instantáneamente o incluso contar con un aula en el otro lado del mundo.

Como país geográficamente distribuido, Canadá se extiende a través de 7 zonas de tiempo. También somos uno de los países más diversos del mundo y está cambiando muy rápidamente. Por ejemplo, nuestra ciudad más grande, Toronto, con una población de 5 millones en los dos principales grupos étnicos o, a veces llamados los fundadores de "naciones" de Canadá Inglés y Francés están en la minoría. La mayoría de las personas que ahora llaman hogar a la ciudad de Toronto tienen sus orígenes en la India, China, Oriente Medio, el Caribe y casi todos los países del mundo. Consecuentemente, compartiré el por qué creemos en la Universidad de Victoria en la importancia de la internacionalización. Después comentaré acerca de estas áreas de interés que he mencionado, y por último, voy a re-

sumir y responder a cualquier pregunta que tengan sobre cualquier cosa que he dicho.

Antecedentes: La Universidad de Victoria

Durante los últimos 10 años, de la Universidad de Victoria en la provincia de Columbia Británica, Canadá se ha comprometido a continuar la internacionalización, que se define como "... el proceso de integración de una perspectiva internacional en las funciones de enseñanza-aprendizaje, investigación y servicios de una institución de educación superior" (Knight, 2001, p.7). Como parte de este compromiso, el currículo académico en la mayoría de las disciplinas sigue siendo redefinido. Se reconoce el hecho de que un aspecto fundamental de la internacionalización en la educación superior es la transformación del currículo que refleja un cambio de la visión local a una visión de mundo. Este cambio tiene el potencial de tener un impacto en la manera en que entendemos el mundo y por lo tanto el uno al otro y, más concretamente, en la forma en que preparamos a nuestros futuros profesores para esta necesaria realidad.

La Universidad de Victoria se estableció como una universidad independiente en 1963. Anteriormente, se trataba de una parte de la Universidad de McGill en la costa oeste de Canadá, en la década de 1920. En ese momento sólo había una universidad en toda la provincia de Columbia Británica. Ahora hay 19,905 alumnos matriculados en la Universidad de Victoria y sigue creciendo. Actualmente, hay:

- 84.7% de posgrados universitarios
- 57,3% mujeres
- 29% de la población de pregrado de 20 años de edad
- 6% de alumnos internacionales de pregrado, el 16,5% de alumnos internacionales de postgrado.

El objetivo del Plan Estratégico es guiar a la Universidad en la búsqueda de direcciones futuras relacionadas con el

desarrollo de la infraestructura, programas, procesos de admisión y retención, el crecimiento y el progreso general en concreto en lo que respecta al desarrollo curricular y la oferta de oportunidades académicas a los estudiantes de Canadá y de todo el mundo. Cinco años después de su creación, el Plan pasó por un proceso de revisión con la participación de los miembros de la universidad y la comunidad en general, así como de los jubilados y ex alumnos.

Tal vez uno de los aspectos más importantes del plan es el tema de la internacionalización. Debido a los cambios demográficos y la diversidad del alumnado, tanto a nivel de pregrado y postgrado de la Universidad de Victoria y con el fin de infundir estas ideas en el plan de estudios, nuestra Universidad se ha comprometido a la inclusión de cursos que introduzcan a los estudiantes a los conceptos de la internacionalización y la diversidad si se refieren a los procesos dentro de Canadá o en el extranjero. Aunque la universidad ha sabido apoyar y promover programas de intercambio con universidades de todo el mundo durante muchos años, también reconoce que no todos los estudiantes tendrán la oportunidad de estudiar o vivir fuera de Canadá y, sin embargo, es imperativo que los estudiantes estén expuestos a diversas perspectivas y visiones del mundo ya que todos se convierten en ciudadanos globales. Por lo tanto, el diseño y la ejecución del plan de estudios debería reflejar un cambio desde una perspectiva local a una visión de mundo. Esta perspectiva tiene el potencial de tener un impacto en la manera en que entendemos el mundo y por lo tanto el uno al otro y, más concretamente, en la forma en que preparamos a nuestros estudiantes para la realidad necesaria de la globalización.

Otras formas de conocimiento

La Universidad de Victoria se encuentra en la provincia de Columbia Británica en la costa oeste de Canadá y la última área geográfica a ser colonizada por los europeos. Columbia Británica no sólo es diversa en las diferentes personas

que se instalan aquí desde otras partes del mundo, pero también es la provincia más diversa en todo Canadá en relación con los pueblos Indígenas o indios, lo que llamamos, en Canadá la gente de las Primeras Naciones. Esto representa una oportunidad y un desafío al plan de estudios que está siendo diseñado, programado y ejecutado, porque hay que tener en cuenta la diversidad en formas de ser, pensar y vivir. El Objetivo 3 del Plan Estratégico de la Universidad en lo que respecta a los estudiantes, es: "Aumentar el número de estudiantes indígenas egresados de todas las facultades de la Universidad de Victoria, sobre la base de nuestro compromiso y nuestra relación única con los Primeros Pueblos de Canadá". Con el fin de lograr este objetivo, es imperativo que los niños de las Primeras Naciones y los jóvenes son apoyados temprano en la vida. El sistema escolar debe responder a las cualidades y características únicas de los diferentes grupos culturales que están representados en las aulas, una de las cuales es la población aborigen. Con el fin de tener éxito en los diferentes niveles del sistema educativo, creemos que a los profesores en los diversos programas de Licenciatura en educación o del posgrado deben ser informados de los diversos aspectos que conforman la visión del mundo de los alumnos de las Primeras Naciones.

Adaptarse a un sistema educativo y visión del mundo que es diferente a la suya en algunos aspectos es un desafío que enfrentan los estudiantes de las Primeras Naciones. Así, uno de los retos es ayudar a los estudiantes a ver las cosas desde una perspectiva diferente. El beneficio para todos los estudiantes es que mediante la comprensión de esas personas que son diferentes y que viven dentro de nuestra propia provincia, podemos ampliar nuestra propia perspectiva dentro del país y el extranjero. Por lo tanto, podemos ver la educación desde diferentes perspectivas. Es como aprender otro idioma, porque se aprende a pensar de diferentes maneras. Tengamos en cuenta que desde una perspectiva tradicional de las Primeras Naciones, la educación es entendida y apreciada como integral. En

otras palabras, la educación es una experiencia vivida que tiene lugar no sólo dentro de un contexto formal como un aula, sino que es más importante, la educación implica que la capacidad de observar y absorber, de respetar la tierra para que las personas se conectan, y para reconocer y fomentar el físico, el intelectual, el emocional, y las dimensiones espirituales de nuestro ser. La educación como la vida, es un proceso que nunca termina, no es lineal, no es riguroso, no es absoluta. No es un medio para asimilar; sino más bien, es un proceso mediante el cual se aprende a crear un equilibrio para poder vivir en dos mundos y en múltiples realidades. En otras palabras, se ven dos perspectivas, como las siguientes preguntas:

Uno puede entender que las ideas de una manera lineal; pero ¿se podría decir que son circulares, es uno mejor que el otro?

¿La naturaleza se controla o debemos estar en sintonía con la naturaleza?

¿El mundo se organiza de manera uni-dimensional, o es holístico?

La vida en una universidad requiere la adaptación a formas de saber y entender que pueden ser ajeno a algunos estudiantes. Los requisitos académicos para la mayoría de los cursos en el presente siguen las normas eurocéntricas y, en consecuencia, el aprendizaje es con frecuencia, un proceso en el que la capacidad de memorizar predomina, las emociones no son permitidas y la educación es un proceso donde el relación profesor-alumno debe permanecer distante. Con el fin de superar estos retos yo creo que las disciplinas también debe adaptarse a los estudiantes y no sólo demandar que los estudiantes se adapten a una disciplina. Por ejemplo, al proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprender sobre los demás y de los demás requiere que aprendan desde y dentro de su contexto local: su cultura, su historia, y de ellos mismos. Además, es importante que todos aprendamos sobre otros grupos de todo el mundo a fin de comprender mejor las perspectivas y visiones del mundo y también para poder desarrollar una perspectiva internacional.

Entre los programas que la Facultad de Educación ofrece, existen los dos programas principales: una Licenciatura en Educación y un Programa Profesional de Post Grado (PDPP), que tienen áreas de especialización para grupos específicos de edad – años de escuela primaria, intermedia y preparatoria. Estos programas forman parte de la «columna vertebral» de la Facultad. En 2008, se decidió que en todos estos programas se incluyera un curso obligatorio de Educación Indígena a fin de abordar mejor las necesidades educativas de los niños indígenas, jóvenes y adultos a través de la comprensión de la relación de los pueblos indígenas con la tierra, el idioma, y la comunidad. Con este curso yo creo que se amplió la base de nuestros estudiantes respecto al conocimiento y la oportunidad de aprender más sobre sí mismos y la gente de otra cultura. Para los futuros maestros indígenas (y los no indígenas) los maestros que representa una oportunidad única de obtener una comprensión más profunda acerca de las preocupaciones históricas, sociales, económicas, políticas y educativas de los diferentes grupos y comparar y contrastar con problemas similares de otros grupos de todo el mundo. El objetivo principal de estos ejercicios– comparar y contrastar–es generar ideas sobre el desarrollo, el progreso, la mejora y el cambio. No es un fenómeno reciente que el mundo ha vuelto los ojos a abrazar visiones del mundo indígena y formas de ser como la columna vertebral de la sostenibilidad. Los viejos caminos se han convertido en las nuevas tendencias sobre la forma de preservar la vida en la tierra y la forma de proteger el medio ambiente. La sabiduría indígena y las formas tradicionales de conocimiento se están convirtiendo en la solución a los males de la tierra. El conocimiento ecológico, antes sólo utilizada por nuestros abuelos y bisabuelos, se revivió como un medio para obtener una mejor comprensión de la forma en que opera nuestra tierra.

Tal vez uno de los cambios más relevantes dentro de la Universidad en lo que respecta a la educación es que a los estudiantes se les dio la oportunidad de aprender de una manera no convencional mediante cursos en los cuales

el aprendizaje es vivencial. Estos cursos se han diseñado como optativos abiertos a estudiantes de todas las facultades y los interesados en las perspectivas indígenas. El objetivo de estos cursos fue tomar el concepto de aprendizaje y la enseñanza fuera del aula. Muy a menudo, los cursos se realizan al aire libre y los instructores tienen diferentes formas de tomar la iniciativa en función del tema del curso. A pesar de que está abierto a todos los que están interesados, los estudiantes se benefician inmensamente de presenciar y participar en un proceso pedagógico que, esperamos, les ofrecemos la oportunidad de "indigenizar" su práctica. Hasta la fecha, hemos ofrecido con éxito seis versiones de este curso para conseguir este objetivo. El curso ha introducido a los estudiantes a las artes de la talla de madera, el trabajo con la tierra fibras (como la corteza, hojas y raíces), narración de cuentos, y la elaboración de tambores ceremoniales, por nombrar algunos y ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre diversas cuestiones relativas a la Primeros Pueblos de Canadá: su historia, las expresiones culturales, los rituales, la filosofía y visión del mundo. Estos cursos han sido diseñados de forma que permitan oportunidades de aprendizaje vivencial, del compartir emociones y la inmersión en un contexto indígena en el sentido de que las clases, por ejemplo, se llevan a cabo en un círculo, aprenden de narración de cuentos entre sí, y el uno del otro, y donde es parte de la dinámica del aula y, en consecuencia, las aulas se convierten en espacios donde las tradiciones y las prácticas son honradas al igual que el protocolo. Como profesor, me inscribí para tomar algunos de estos cursos y me encontré compartiendo el espacio con mis estudiantes; uno de ellos profesor del curso en el cual me inscribí. Esto cambió totalmente mi perspectiva sobre la enseñanza, porque me hice más consciente de los desafíos que enfrenta el estudiante universitario promedio. Fue humildad e inspiración y cambió mi forma de enseñar. Además, he aprendido algo acerca de otra cultura y la belleza de la simplicidad en la vida cotidiana. Este aprendizaje es práctico y muy motivador.

Creación de un marco de referencia para la Internacionalización

Creo que al exponer a los estudiantes universitarios a los puntos de vista de todo el mundo, tenemos una ventaja en ser capaces de aprender, comprender y apreciar las formas de ser en el mundo. Conceptos específicos pueden incluir los que son parte de la vida cotidiana, y que son compartidos por diversos grupos de todo el mundo. Por ejemplo, las nociones sobre el liderazgo, la epistemología (las formas de conocimiento), la ecología, la sostenibilidad, la diversidad, y la espiritualidad sólo para nombrar unos pocos. Además, la Universidad de Victoria se ha comprometido a establecer y mantener relaciones con las universidades a través de Canadá y más allá, por ejemplo, en Australia, China, Nueva Zelanda, Etiopía, Hawái, India, México, Rusia y otros países con el fin de abrir y ampliar los horizontes de nuestros estudiantes. De esta manera, existe la posibilidad de crear espacios donde las visiones del mundo pueden ser compartidas y apreciadas. Una ventaja importante de Canadá es que nuestros alumnos puedan traer de vuelta las ideas que pueden enriquecer nuestro país. Al ampliar el plan de estudios, creemos que estamos ofreciendo a nuestros estudiantes la oportunidad de ampliar su punto de vista local y en última instancia, a la creación de una visión global que va a provocar un cambio en el interior y hacia el exterior.

La internacionalización y los modelos de enseñanza multicultural

Siempre he estado interesado en las cosas a nivel internacional y me he hecho el propósito de leer sobre la historia de diferentes personas. Como profesor universitario, en los últimos años, he trabajado en dos proyectos internacionales, uno en la Universidad de Addis Abeba, en Etiopía y en el otro en la Universidad Oriental de China de Derecho y Ciencias Políticas en Shanghai, China. En ambas universi-

dades, soy profesor adjunto y trabajo con estudiantes de posgrado, un co-director y recibo una invitación para cada país una vez al año. Imparto cursos y asesoro a los estudiantes en los proyectos. Ambos proyectos me han dado la oportunidad de aprender acerca de las personas en estos dos países y cómo puedo traer mis experiencias en el aula. Lo interesante para mí acerca de los estudiantes en estos países es que son muy similares a los estudiantes en Canadá. Utilizan la tecnología, leen libros y revistas similares, y tienen procesos muy similares que hacen que sea fácil para mí trabajar con ellos. Impartir cursos relacionados con la cultura, la psicología y la comunicación y tener una perspectiva multicultural tiene sentido y enriquece mi práctica privada de psicoterapia. "Aprender a vivir juntos requiere de una" comprensión de los demás y de su historia, las tradiciones y los valores espirituales. El objetivo es reconocer la interdependencia esencial de nuestra sociedad y la necesidad de trabajar juntos en armonía y de manera constructiva" (Hughes, 2001, p. 7).

¿Cómo podemos cuestionar nuestras ideas acerca de los demás y en nuestra propia creencia en la superioridad? Es cierto que vemos las cosas desde nuestro punto de referencia, pero el entendimiento intercultural nos obliga a ver las cosas de manera diferente por ser capaz de trasladarnos fuera de nuestro marco de referencia y mirar las cosas de manera diferente. Según algunos expertos, tenemos que tomar conciencia de "... cómo las culturas se sienten y actúan desde el punto de vista de la información privilegiada" (Heyward, 2002, p. 16). La "otredad" ya no se considera en relación con la del observador (es decir, a una distancia), el observador está ahora dentro de esa cultura. Tenemos que ser culturalmente empáticos. El reto para los estudiantes universitarios y profesores por igual es la incorporación de distintas formas de conocimiento en el currículo de cada vez más multicultural. La literatura sobre la multiculturalidad es amplia y sugiere diversos enfoques que a veces se superponen. Hay cinco tipos de enseñanza multicultural, que varían de acuerdo a los objetivos que persigue: (1) enseñar a los estudiantes de diferentes culturas a desarrollar

las habilidades necesarias para adaptarse a la cultura dominante y ayudarles a enfrentar y lidiar con la injusticia social y la opresión, (2) la educación sobre el pluralismo cultural para promover el entendimiento intercultural y el respeto a las diferencias culturales; (3) la educación para el pluralismo cultural para fortalecer la identidad de grupo étnico y fomentar la participación social y política de los grupos minoritarios dentro de la escuela respecto a las cuestiones de diversidad; (4) educación bicultural para ayudar a los estudiantes multiculturales adquirir el lenguaje y las habilidades requeridas en la cultura general y para apoyar y mantener su cultura específica; y (5) el multiculturalismo como la experiencia humana normal en el que a los estudiantes se les enseña la manera de funcionar en muchos contextos culturales en nuestra sociedad. Estamos trabajando en estos dos objetivos:

1. La pedagogía equitativa para mejorar el logro académico de los estudiantes multiculturales, y
2. El empoderamiento de la cultura escolar y la estructura social para garantizar el acceso de los estudiantes igual a las experiencias escolares.

Como complemento de esta idea, Ladson-Billings (1995) informa que un modelo de «enseñanza que es culturalmente relevante se basa en y utiliza experiencias de los estudiantes y los conocimientos culturales» (p. 45). Estos enfoques del currículo y la instrucción podrían ser utilizado en ambientes multiculturales dado que la atención que se ofrece sigue siendo sobre todo en los patrones de interacción verbal en lugar de las metodologías de enseñanza (Grant y Tate, 1995) y modelos para incrementar la conciencia de sí mismo.

La educación multicultural en los colegios y universidades

Los educadores están comenzando a entender la importancia de la interculturalidad en el currículo y están me-

nos convencidos de que la cultura occidental debe ser el fundamento del plan de estudios (Magner, 1996). Sin embargo, si bien admiten ser "sensibles" a las necesidades de los estudiantes de las minorías, la mayoría de los maestros reconocen que el discurso no incluye los conceptos de raza y de género, ni en la enseñanza ni en la investigación. Sin embargo, hay un apoyo abrumador en Canadá por su política multicultural, con pocas excepciones. Dentro de este marco, es interesante notar la diferencia entre la política multicultural de Canadá a los EE.UU. La educación multicultural en EE.UU. representa un desafío para muchos tradicionalistas y nacionalistas, donde hay un intenso debate sobre el contenido de lo que se enseña en los colegios y universidades. Muchos estadounidenses creen que la educación multicultural representa una amenaza para la sociedad estadounidense (Schlesinger, 1992). Dicen que la historia europea, la literatura y la cultura están en peligro de extinción en la escuela y el currículo universitario, debido a la influencia de las corrientes feministas y los estudiosos de la gente de color. Incluso hay quienes sostienen que la mayoría de los estudiantes no son conscientes de su propia cultura y son ignorantes de los fundamentos filosóficos, históricos y económicos de identidad étnica. Todavía hay ataques sobre el multiculturalismo en la que algunos afirman que se crea una colección de grupos de interés propio, la celebración de las diferencias y que promueve la fragmentación, la segregación y la "tribalización" y donde por lo tanto, se crea una sociedad enferma (France, Rodríguez y Hett, 2012).

En Canadá, los defensores del multiculturalismo formulan opiniones fuertes de un enfoque más inclusivo. Algunas investigaciones sostienen que el plan de estudios tradicional es de por sí de naturaleza multicultural y que gran parte del canon ha sido fuertemente influenciado por los no tradicionalistas (Fisher-Fishkin, 1995). Además, los defensores afirman que el plan de estudios actual margina las experiencias de las mujeres y de las personas de color y que debería ser reformado con el fin de reflejar con mayor

precisión la historia y la cultura de todos los grupos étnicos y de las mujeres (Banks, 2001).

La enseñanza multicultural requiere la formación de profesionales en el contexto de una configuración completamente nueva de la sociedad donde los individuos que representan a diversos grupos étnicos, raciales y culturales ayudan a determinar las futuras direcciones personales y profesionales. La cultura, después de todo es accesible, dinámica y multidimensional. Cuando hay diferencias en cada cultura y en una interpretación diferente de la historia, hay un cambio constante que ocurre, en el que cada generación se basa en la generación anterior. Es dentro de estas nuevas políticas de diferencia que todos los estudiantes y los profesores deben empezar a reflexionar sobre cómo y dónde pueden estar situados dentro de la red de relaciones sociales que determina su privilegio dentro de una construcción social y la subordinación. De esta manera, el plan de estudios multicultural se transforma en un programa de cooperación en el que todo el mundo trata de hacer una diferencia. La educación multicultural debe facilitar la lucha para eliminar el etnocentrismo y al mismo tiempo ofrecer la apertura de una vía a otras culturas a través de una comprensión de su visión del mundo. En última instancia, el objetivo de un plan de estudios multicultural debe ser capacitar a los estudiantes y ayudarles a transformar su mundo, para convertirse en visionarios que soliciten información, analicen, reflexionen, critiquen y participen en la acción social que conduce hacia una sociedad más equitativa para el siglo XXI.

Enseñanza de la competencia cultural para los estudiantes que viven y trabajan en países de Asia, América Latina y África

En 2011, la Universidad de Victoria puso en práctica, como parte del plan estratégico, el objetivo de internacionalizar el currículo con el objetivo de preparar a nuestros graduados para un desempeñarse como un "ciudadano global".

Como parte de un proyecto, todas las disciplinas académicas tuvieron la oportunidad de competir con sus ideas sobre la manera de llevar esto a cabo. Yo formé parte de un grupo interdisciplinario que se dio a la tarea de desarrollar un curso que se centrará en la competencia intercultural. En 2012, el comité de selección de la Oficina del Rector y vicepresidente académico, ofreció a nuestro grupo los recursos necesarios para desarrollar y ofrecer un nuevo curso. Nuestro grupo está formado por académicos de los Departamentos de Psicología de la Educación, el Departamento de Francés, el Departamento de Estudios Hispánicos, la unidad de Educación Indígena, el Departamento de Estudios Asiáticos y del Pacífico, el Programa de Estudios Globales y de la Oficina de Equidad. Todos los académicos o bien tenían proyectos e investigación en el extranjero o el interés en la educación cultural y formación. Un elemento común en nuestro grupo interdisciplinario es que todos tenemos estudiantes que van al extranjero como parte de su educación.

Todos estamos conscientes de los muchos desafíos que enfrentan los estudiantes que realizan las escuelas de campo, estudiar en otro lugar, pasantías o programas de práctica en el extranjero. De los muchos desafíos, hay dos que sobresalen de una manera que es constante y a veces incluso mortal. La primera se refiere a la comprensión de las dinámicas políticas y culturales en el país de acogida. La segunda se refiere directamente a la obtención y mantenimiento de la seguridad personal de uno en un entorno que, aunque estimulante, puede presentar algunos desafíos. Como universidad, tenemos que ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar la competencia cultural y para ello hemos desarrollado un curso interdisciplinario de las facultades ya mencionadas de la universidad cuyos estudiantes trabajan, viven y estudian en el extranjero. El curso tiene como objetivo abordar ambas cuestiones de manera que se basan en la teoría pero articulado en términos prácticos la experiencia. El objetivo es atraer a estudiantes interesados en un curso optativo y está abierto

no sólo a los estudiantes que planean ir a una pasantía o práctica en el extranjero, en la mayoría de los casos tercero y cuarto año o en posgrado, sino a cualquier estudiante de cualquier facultad, en cualquier nivel de su programa dispuesto a involucrarse en temas de internacionalización, de desarrollo personal y profesional. El punto de partida en el desarrollo de la competencia cultural es conciencia de sí mismo o conocimiento de los propios valores, prejuicios y creencias. "Conócete a ti mismo", esta consigna de Delphi se encuentra en el corazón del ser consciente y sensible a la herencia cultural. Eso significa reconocer que existen diferencias y que si opera dentro de las culturas, es importante valorar y respetar esas diferencias. Por lo tanto, esperamos que nuestros estudiantes se sientan cómodos con el reconocimiento y discusión de las diferencias culturales, étnicas y raciales. Corolario de esto es que pueden existir diferencias significativas en términos de creencias entre ellos y con las personas con quienes van a hacer las prácticas (por ejemplo, las orientaciones colectivas frente a los individuales).

Conocimiento cultural

Entre las muchas características que creemos que nuestros estudiantes deben poseer para ser culturalmente competentes, consideramos fundamentales los tres atributos siguientes: 1) conocimiento particular sobre su propia herencia étnica y cultural y reconocer cómo esta persona puede afectar la forma en que conocer otra cultura diferente a la propia, 2) el conocimiento y la comprensión de cómo la opresión, el racismo, la discriminación y los estereotipos afectan personalmente, y 3) ser capaz de reconocer las propias actitudes racistas, creencias y sentimientos. Aunque Canadá es cada vez más multicultural, ha habido una historia de opresión de las minorías, especialmente a los indígenas que vivían en Canadá antes de que el francés y el Inglés colonizaran. Con los años, a medida que más y más personas de otros países llegan a residir en Canadá, ha

habido mucha más aceptación, pero el estudiante debe entender sus "privilegios" y cómo afectan a los demás. Esto es de vital importancia, al igual que es el conocer el estilo propio de comunicación que puede entrar en conflicto con otras personas de otra cultura.

Un compromiso fundamental para los estudiantes es que deben entenderse a sí mismos como seres raciales y culturales y la búsqueda activa de una identidad no racista. Muchos de los estudiantes que van al extranjero saben sobre el colonialismo y el racismo, pero no saben el impacto que ha tenido en los demás. Por lo tanto, necesitan saber lo debilitante que puede ser en la propia visión del mundo y la personalidad. Hay documentación considerable que demuestra que los efectos del racismo tienen un impacto negativo en la salud y el bienestar psicológico. Por lo tanto, tienen que ser conscientes de las reacciones emocionales negativas causadas por los prejuicios y los estereotipos. Esto significa conocer los aspectos políticos y sociales de una situación específica y la forma en que se relaciona con personas que son diferentes. Una actitud que mejora no sólo la competencia cultural, sino también la comunicación, es la apertura a otras ideas, culturas y experiencias. Para ello es necesario tomar una posición sin prejuicios.

La conciencia de visión del mundo diferente

Visión del mundo se refiere a la perspectiva o la imagen sobre la naturaleza del universo, la naturaleza de la humanidad, la relación entre la humanidad y el universo, y de otra índole filosófica o las orientaciones que nos ayudan a definir el cosmos y nuestro lugar en él. Por lo tanto, para ser culturalmente competentes se necesita adquirir un conocimiento específico de la visión del mundo diferente, el estilo y los niveles de desarrollo de identidad culturales. Algunas personas pueden haber tenido experiencias terribles en cuanto a la pobreza y el racismo – que podrían haber reforzado su sentimiento de impotencia. Todo el mundo debería ser consciente de cómo las propias nociones

preconcebidas acerca de ciertos grupos culturales influyen en la interacción de diferentes maneras.

Es fundamental que al preparar a los estudiantes para ir al extranjero estos posean conocimiento sobre el grupo de personas con quienes estarán trabajando y se familiaricen con algunos de los antecedentes históricos, sociales y culturales de dichas personas y dichos lugares. Además, deben ser conscientes de cómo la etnicidad, la cultura y la tradición influyen en los procesos de toma de decisiones, las opciones de formación profesional, los comportamientos específicos (por ejemplo, el acoso en la escuela) y la integración. Reconociendo cómo el desarrollo de un impacto negativo de las experiencias es indispensable en el proceso de comunicación. Los estudiantes adquirieron:

a) Conciencia:

1. Una clara comprensión de la cultura, su impacto en ellos y los demás
2. Una inteligencia cultural genuina, donde se integran el conocimiento / la conciencia, el comportamiento / cambio de actitud y una acción conjunta para contribuir al crecimiento individual.

b) Habilidades:

1. Un conjunto de habilidades para representar el conocimiento cultural y la inteligencia que han adquirido en el curso
2. Ser capaces de asumir su papel como ciudadanos del mundo.

Conclusiones

Empecé mi presentación hablando de la información y la forma en que el fenómeno de la Internet ha traído nuevas de nuestro lugar en una sociedad global, en la que sus son los desafíos y beneficios. Tres de las áreas que he descrito no son exclusivamente internacional, debido a que nuestros países se han convertido en microcosmos de la diversidad en el que las fronteras nacionales significa algo muy diferente, por lo que también es necesario para conectar

con todos los pueblos diferentes que viven dentro de nuestras fronteras nacionales. En Canadá, hemos dado un paso positivo para ser más inclusivos con las culturas indígenas que en el pasado fueron rechazados y perseguidos y está es una de los aspectos interesantes del movimiento global. Estamos exponiendo a nuestros estudiantes a la riqueza de la cultura indígena, el lenguaje y el arte, pero en realidad es de entender que hay muchas formas diferentes de conocer. Nos estamos moviendo al tanto de un enfoque eurocéntrico a la educación y la redefinición de nuestra identidad nacional con la diversidad dentro de nuestro país, con la esperanza de que podamos entender mejor las personas y las culturas del mundo. Me gusta pensar que en un mundo de 9.11 medio ambiente, que "... la prevención de los conflictos internacionales sigue siendo deseable, la evitación de los conflictos intra-nacional también lo es, y tanto puede ser ayudado por una mayor intercultural de espíritu" (James, 2005, p. 332).

Bibliografía

- ABOUD, F. E., & Rabiau, M. A. (2002). "Health psychology in multiethnic perspective", en P. P. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures*, Monterey, CA: Brooks/Cole.
- BANKS, J. (2002) "Race, Knowledge Construction, and Education in the USA: Lessons from History." en *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 5, No. 1, 2002, pp. 7-27.
- _____. (2005). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, NY: Paper Back Press.
- FISHER-FISHKIN, S., (1995) "The Multiculturalism of Traditional Culture", en *Chronicle of Higher Education*, 61, 48.
- FRANCE, M.H., Rodriguez, C. & Hett, G. (2012). *Diversity, culture and counselling. A Canadian Perspective*, 2nd Edition, Calgary, AB.
- HORTON, H. (2002). "Rethinking American Diversity: Conceptual and Theoretical Challenges for Racial and Ethnic Demography", en Stewart Tolnay and Nancy Denton (eds.) *American Diversity: A Demographic Challenge for the Twenty-First Century*. Albany, New New York: SUNY Press.
- HUGHES, I. A. (2001), "Diversity in developmental actions of androgens", en *Clinical Endocrinology*, 54 (6), pp. 707-708.
- KNIGHT, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. P. 3. Fisher-Fishkin, 1995.

**Aprendizajes virtuales y redes neuronales.
No se ven pero están ahí, en el cerebro y
en el medio que nos rodea**

Antonio Alanis Huerta

Enseñanza y aprendizaje en la era de la computadora portátil. *Un poco de historia para situarnos en el contexto*

En nuestra cultura popular mexicana, cómo no recordar que en las películas de *El Santo*, en blanco y negro, a finales de los cincuenta, el ingenio y visión prospectiva de los guionistas (y luchadores profesionales) Fernando Osés (*La sombra Vengadora*) y Jesús Murciélago Velázquez, frecuentemente hacían videoconferenciar a su personaje, *El Santo*, con científicos, agentes policiacos, periodistas o algún colega luchador, desde su laboratorio –y sus extraños pero reconocibles sonidos– utilizando un micrófono enorme y un monitor de televisión, lo mismo desde el ring de lucha o su automóvil, por medio de un reloj pulsera dotado de emisor de voz e imagen.

Pero más allá de lo burdo que hoy nos pueden parecer estas imágenes en blanco y negro, con escasos presupuestos y casi nula parafernalia en efectos especiales, salvo los *estopines* que explotan en sincronía con las balas que se estrellan en los cuerpos, hay que reconocer que fueron pioneras de la comunicación satelital y de los artefactos que hoy son comunes en nuestro medio para enviar y recibir imagen de lugares remotos; subrayando que bien pudieran ser los antecedentes del circuito cerrado, la teleconferencia y el *Skype*, que utilizamos hoy nosotros y los jóvenes nativos digitales para video charlar sobre distintos temas.

Dicho en otros términos, las ideas lanzadas al futuro, por medio del cine, la literatura y la ciencia ficción, han ayudado a los científicos y los creadores a hacer realidad lo que para nosotros era fantasía pura y que contribuía a forjar ilusiones y aspiraciones futuras cuando fuéramos

adultos. Algunos niños de esas generaciones de las películas de *El Santo*, nos hicimos luchadores, científicos, profesores, agentes policiacos, ingenieros, genetistas, médicos, astronautas o escritores. Hemos sido, pues, un producto de nuestro contexto sociocultural e histórico.

Luego, a finales de los sesenta, los viajes al espacio, que habían iniciado con el satélite *Sputnik*¹, lanzado por los rusos el 4 de octubre de 1957, concretaron la llegada del hombre a la luna en julio de 1969.

Estos acontecimientos sucedieron de la mano de los descubrimientos científicos asociados a la investigación en física, química, biología, genética, electrónica, robótica y resistencia de materiales, entre otros, que fortalecieron las relaciones de fuerza económica, política y militar de los países que, en los cincuenta, se estaban reorganizando para la constitución de un nuevo orden mundial con liderazgos planetarios divididos en bloques regionales, el Este, dominado por los soviéticos y el Oeste por los Estados Unidos de América. Al mismo tiempo, se pensaba y se trabajaba ya en la creación de cerebros artificiales que ayudaran a consolidar este dominio del mundo, dando origen a las primeras computadoras y a los intentos primigenios de crear lenguajes artificiales para guardar información y facilitar la comunicación por medio de cerebros analógicos. Así, las primeras versiones de las computadoras eran cajas enormes, llenas de cables y fierros que tenían que instalarse en el lugar donde funcionarían. Pero es a finales de los setenta que surgen las primeras computadoras personales o de

¹ El lanzamiento del *Sputnik 1*, el 4 de octubre de 1957, asombró al mundo porque nadie esperaba que la tecnología soviética estuviera avanzada hasta el punto de poner un objeto en órbita alrededor de la Tierra. El *Sputnik 1* pesaba 83,6 kg., consistía en una esfera de aluminio de 58 cm. de diámetro, con cuatro antenas de 2,5 m de longitud y contenía en su interior un equipo para la determinación de temperaturas y un radio transmisor. Realizando una vuelta alrededor de la Tierra cada noventa y seis minutos, entre los 228 y los 947 km. de altura, el *Sputnik* proporcionó informaciones sobre las características de las capas más altas de la atmósfera de nuestro planeta. Información bajada de internet: <http://www.astromia.com/glosario/sputnik.htm>, el 9 de noviembre de 2012, a las 12:51hrs.

escritorio que vendrían a ayudar a los investigadores, a los profesores en las universidades y a las grandes empresas a escribir informes, guardar información y crear programas para la realización de protocolos de análisis estadísticos, muestreo y cálculo de procesos diversos en el ámbito de la ciencia, la tecnología, el comercio o la industria.

A principio de los ochenta se integran las primeras computadoras personales –de escritorio– a las universidades. Es entonces que se empezó a explorar la posibilidad de utilizar la computadora en la enseñanza, así como se había hecho ya con la televisión, a fines de los setenta, para dar pie a la creación del sistema de telesecundaria en el caso mexicano. Este intento inicial de uso de la computadora y la televisión en la enseñanza dio frutos primeramente en el diseño de circuitos cerrados para el desarrollo de videoconferencias, a distancia, en vivo o en directo. Lo cual significó un recurso importante para cubrir un auditorio más amplio; pues se podía acudir a la misma presentación o conferencia, simultáneamente, en salas y auditorios distintos y distantes entre sí.

La cultura de las redes digitales y las realidades virtuales. *Nativos e inmigrantes*

En la actualidad la imagen del estudiante sentado en una mesa de biblioteca, revisando algún libro o una enciclopedia temática es cada vez menos frecuente. Esta imagen ha sido sustituida por la del joven deambulante que escucha música en su *iPod* mientras camina o hace ejercicio en el parque o que revisa su *e-mail* o el *Facebook* en algún pasillo universitario, en plena calle o en una cafetería. Esta imagen es más común en nuestros días pues se trata de unos jóvenes nacidos a mediados de los ochenta o a principio de los noventa, cuando aparecieron las primeras computadoras portátiles (*laptops*); ellos cursan actualmente una carrera universitaria o realizan ya una maestría. Poseen otra mentalidad, son más prácticos y diestros en el uso y manejo de los utensilios digitales y las redes virtuales de comunica-

ción satelital. Forman parte de esas generaciones de jóvenes a quienes Small y Vorgan (Small, Vorgan, 2008, p. 254), denominan *nativos digitales* y conviven cotidianamente con nosotros, sus maestros o padres, que hemos llegado a este terreno de las redes virtuales en calidad de *inmigrantes digitales*. En esta perspectiva, es importante considerar para comprender esta relación cotidiana, lo que señalan estos autores:

Muchos de estos nativos raramente entran a la biblioteca, y mucho menos buscan algo en cualquier enciclopedia; utilizan Google, Yahoo y otros buscadores *on-line*. Las redes neuronales del cerebro de los *nativos digitales* difieren muchísimo de las del cerebro de los *inmigrantes digitales*: las personas que llegaron a la edad digital/informática ya adultas, entre ellas los hijos del *baby boom* estadounidense, y cuyo cableado cerebral básico se trazó en un momento en el que la interacción social directa era lo habitual (Small, Vorgan, 2008, p. 17).

Sin embargo, para seguir utilizando el recurso didáctico del *relato*, permítaseme retomar el tema, abusando en algunos momentos de la secuencia temporal haciendo –en algunos casos– idas y vueltas (*aller-retour*) cuando sea necesario.

Retomando el hilo de la conversación con los lectores, quiero hacer notar que el uso de la computadora en las aulas hoy es tan común como lo eran antes el lápiz y el papel cuando acudíamos a la escuela básica estas generaciones de las películas del *El Santo* y la música de los *Beatles* y los *Creedence*. Pero es necesario recordar que más allá de que hoy nuestras portátiles sean tremendos y potentes equipos de procesamiento de datos e imágenes, además de ser enormes bibliotecas y diccionarios virtuales, su origen es nada menos que una simulación del cerebro humano.

Hace ya 20 años, en noviembre de 1991, después de asistir a la inauguración del Seminario Internacional sobre Programas de Doctorado en Educación, en el *Paraninfo* de la rectoría de la Universidad de Guadalajara (UdeG), el profesor Gaston Mialaret y yo nos trasladábamos a un

hotel en la ciudad de Guadalajara, donde tendría lugar el desarrollo de este importante evento académico con el cual se iniciaba el Doctorado en Educación Superior que poníamos en marcha en dicha universidad del occidente de México. Durante este trayecto de la rectoría de la UdeG al lugar de las conferencias y mesas de trabajo, el Profesor Mialaret –quien tenía a su cargo la conferencia de apertura– me comentaba que 20 años atrás, en 1971, participaba como ponente en un congreso internacional sobre educación, celebrado en Chicago, Ills, en los Estados Unidos de América, y que fue amablemente invitado por Benjamín Bloom a su laboratorio en la universidad. Su laboratorio –relata el Profesor Mialaret– era del tamaño de un aula universitaria y la mitad del espacio era ocupado por su computadora. De ese tamaño era el cerebro artificial en el que Bloom procesaba datos de sus investigaciones sobre psicología y pedagogía relacionadas con la complejidad de las operaciones mentales²; lo cual derivó, entre otras grandes aportaciones, en la denominada *taxonomía de Bloom*, para el diseño de objetivos educacionales.

Rememorando es esa visita al laboratorio de Bloom, el Profesor Mialaret me confiaba que le decía a su colega que esa computadora enorme que ocupaba la mitad del espacio de su laboratorio, en el mediano plazo muy probablemente se vería reducida al tamaño de un libro. Y me señalaba: ¡Ahora –en 1991– mire, usted trae una pequeña computadora portátil que procesa textos y números, y no es más grande que un libro de bolsillo! Él se refería a una

² La Taxonomía de objetivos de la educación de Bloom se basa en la idea de que las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente. El desempeño en cada nivel depende del dominio del alumno en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, la capacidad de evaluar – el nivel más alto de la taxonomía cognitiva – se basa en el supuesto de que el estudiante, para ser capaz de evaluar, tiene que disponer de la información necesaria, comprender esa información, ser capaz de aplicarla, de analizarla, de sintetizarla y, finalmente, de evaluarla. La taxonomía de Bloom no es un mero esquema de clasificación, sino un intento de ordenar jerárquicamente los procesos cognitivos. Información bajada del sitio de internet siguiente:

pequeña agenda electrónica digital *Casio*, de 64 Kilobytes³, que podía almacenar un máximo de 10 hojas escritas en tamaño carta. ¡Cuánta razón tenía el profesor Mialaret! Y más razón tiene hoy cuando después de esa amena plática en Guadalajara (y 40 años después de Chicago) esa información enorme –casi infinita– cabe actualmente en una portátil diminuta o en un *iPod* o *iPhone* que se pueden guardar con facilidad en la bolsa de la camisa.

Informática educativa y pedagogía computacional.
Una relación difícil pero forzada a convivir en la era digital.

Hay que decir que la computadora ha sido motivo de enseñanza y aprendizaje cuando irrumpieron en el ámbito educativo los conceptos de *informática educativa* y *pedagogía computacional*. Ambas, la informática y la pedagogía, unieron ideas y protocolos para construir modelos de enseñanza y aprendizaje asistidos por medio de la computadora y bajo la modalidad operativa de educación a distancia. En las dos perspectivas están presentes procesos, procedimientos y paradigmas educativos, que no son fáciles de juntar.

Así, por una parte, tenemos que la *informática educativa* es una disciplina científico-técnica que sirve para diseñar las estructuras procedimentales y los modelos para organizar la información útil para la enseñanza. Por ejemplo, gracias a la informática educativa ha sido posible almacenar –y darle un sentido lógico y pragmático– a la información temática de la *Enciclopedia*⁴ en la educación primaria

³ Un Kilobyte (abreviado como KB o Kbyte) es una unidad de medida equivalente a mil bytes de memoria de ordenador o de capacidad de disco. Por ejemplo, un dispositivo que tiene 256K de memoria puede almacenar aproximadamente 256.000 bytes (o caracteres) de una vez.

⁴ *Enciclopedia* es un sistema de e-learning que está conformado elementalmente por una base de datos didácticamente diseñada y planeada a partir de los libros de texto gratuitos de quinto y sexto grados de la educación primaria de México. A través de una computadora, un pizarrón electrónico y un proyector, los maestros y alumnos tienen acceso en el salón de clases a los siguientes materiales: los libros de texto gratuitos, un sitio del maestro con el avance programático, ficheros, desarrollo profesional, papelería y demás.

mexicana o a la información contenida en los diccionarios de la *Enciclopedia Encarta*, o la *Británica* o su versión española de *Enciclopedia Hispánica*. En cambio, con la pedagogía computacional hoy podemos simular el pensamiento del ser humano; así, hoy la computadora nos da soluciones a nuestras necesidades si sabemos preguntarle. De hecho, cuando *tomamos* una fotografía digital, utilizamos procesos computarizados de acciones que –aún no hace mucho tiempo– los hacíamos *a mano*. Estos utensilios fotográficos captan las imágenes como lo hace nuestro cerebro, a través del ojo.

Dicho en otros términos, captamos un plano amplio del espacio, lo analizamos, enfocamos y hacemos *la toma* de la imagen fotográfica. De esa manera procede nuestro cerebro, que guiado por nuestro interés –y por medio del órgano de la visión– hacemos un *paseo* del entorno físico, fijamos nuestra atención, observamos detenidamente y *hacemos la toma* de la imagen deseada. Este proceso se efectúa, de manera simultánea, con el cerebro y la cámara fotográfica. Pero “siempre que nuestro cerebro queda expuesto a nuevo estímulo sensorial o a una información nueva, funciona como la película de una cámara expuesta a una imagen. La luz de ésta pasa a través de la lente de la cámara y provoca una reacción química que altera la película y genera una fotografía” (Small, Vorgan, 2008, p. 19). Así, hacemos la fotografía y luego decidimos cómo queremos guardarla; si panorámica o recortada; si obscura o brillante. O simplemente como un código digital en nuestra computadora.

Ahora bien, con la *informática educativa* tenemos la estructura, el modelo de obtención de datos y los datos mismos, pero con la *pedagogía computacional* podemos recrear o emular el pensamiento. Pero algo que combina bien los dos conceptos es la revisión ortográfica de un texto digital, procesado en *Word*, utilizando la opción de *revisar* de este programa de edición de textos digitales. Así, con la *informática educativa* tenemos los datos sobre las diferentes opciones de acentos o del uso de la *s*, *c*, *v* o la *b*, pero la de-

cisión la tomamos nosotros con la ayuda de la pedagogía computacional al consultar y utilizar los *tutoriales* sobre el uso contextual de las palabras. Así pues, decidimos lo correcto a partir de nuestros propios procesos cerebrales y conocimientos sobre gramática, ortografía, sintaxis y estilo de redacción.

Otro ejemplo de informática educativa, existente desde los noventa, es la programación de sistemas para medir la intensidad, la fuerza, el calor o el sonido en el ámbito de la física pero también estos descubrimientos se han aplicado en la música y en la literatura. Es el caso del dictado por impulsos eléctricos o el verbal a una computadora, utilizando un programa de reconocimiento de voz, cuyo *software*⁵ registra tonalidades e identifica palabras que al ser pronunciadas en el micrófono las reconoce y acomoda en la pantalla de forma lógica, produciendo un texto escrito, como por *arte de magia*. Esto es posible gracias a que alguien ideó un sistema de inteligencia artificial para procesar sonidos de voz a través de la computadora.

El modelo computacional frente al cerebro humano.
La representación de la realidad a través de la virtualidad

El estudio del cerebro humano, en el mundo científico, ha sido motivo de análisis e investigación exhaustiva desde el siglo XIX; explorándose con mayor interés y profundidad durante la primera mitad del siglo XX. Siendo la segunda mitad del siglo pasado la que conoció un gran desarrollo

⁵ Usando el software Dragon Assistant será posible darle órdenes a la computadora, tal como hoy permite Apple con Siri en sus equipos, Google Voice en Android, S Voice para Samsung, etcétera. Lo interesante del caso es que Microsoft también tiene su herramienta de reconocimiento de voz para Windows, llamada TellMe, disponible hace años. La diferencia será que Dragon Assistant no servirá meramente para reconocer órdenes verbales, sino que permitirá hablarle en lenguaje natural al equipo para hacer búsquedas en la Web, reproducir música, revisar y responder el e-mail o actualizar Facebook y Twitter; es decir, lo Apple y en menor medida Android, ofrecen en los dispositivos móviles. Ambas compañías esperan tener los primeros dispositivos con este software preinstalado a fin de este año.

científico en cuanto al estudio del cerebro como la gran máquina que gobernaba la actuación humana, por lo que se dieron los primeros pasos –firmes y definitivos– para emular su funcionamiento y diseñar cerebros artificiales para la ejecución de actividades peligrosas y delicadas en la industria de la transformación utilizando *robots* y procesos computarizados; además de que su aplicación, en los viajes de exploración del espacio, despegaron con fuerza en los años sesenta.

Sin embargo, a principios de 1990 el gobierno de los Estados Unidos de América proclamó que ésta sería la *Década del Cerebro*, en referencia a que la sociedad actual estaba siendo afectada por un conjunto de enfermedades –cada vez más notables– y que estaban incidiendo en la calidad de vida de los ciudadanos; enfermedades vinculadas de manera expresa con el funcionamiento del cerebro. A partir de entonces, y aprovechando los fondos destinados para las investigaciones, se fortaleció el estudio del cerebro desde diversos ángulos, pero predominando los de la medicina; principalmente en el ámbito específico de la anatomía, biología, química, neurología y cirugía. De tal suerte que, aprovechando esta coyuntura, otras disciplinas científicas se abocaron también a estudiar las relaciones que tienen los procesos cerebrales con los de aprendizaje y enseñanza en las escuelas, pues hasta esa época se circunscribían, preponderantemente, a la psicología, sociología, filosofía y pedagogía.

En esa década se reconocen importantes análisis e investigaciones sobre neurociencia y nuevas tecnologías aplicadas al estudio del cerebro, tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña y en general en la Unión Europea (Caicedo López, 2012, p. 20).

Entre los avances que hoy podemos encontrar consolidados, respecto del conocimiento y funciones del cerebro, están las certezas sobre la plasticidad, la adaptación al cambio y al contexto sociocultural por medio de las experiencias de los sujetos. Con lo cual se afirma “la capacidad del cerebro para cambiar los circuitos motores y sensoria-

les; la formación de nuevas neuronas como lo que se ha evidenciado que ocurre en el hipocampo y la formación de nuevas redes sinápticas como respuesta a la experiencia" (Caicedo López, 2012, p. 20).

Una de esas disciplinas que ha contribuido de manera indirecta al desarrollo –y conocimiento del cerebro– es sin duda la *informática* aplicada en el procesamiento de textos e imágenes, que han encontrado en la educación un campo importantísimo de desarrollo, pues al final de cuentas es en las escuelas –y mediando la pedagogía– el lugar por excelencia donde se forjan todas las generaciones de profesionales y ahí siempre ha estado un profesor, el pedagogo o un docente enseñando lo que sabe a un grupo de jóvenes inquietos y ávidos de conocimiento. Aquí, en las aulas, se han configurado procesos de sensibilidad, motivación e interés por aprender los significados de los conceptos y las palabras; aquí se han proyectado las ideas para planificar las actividades profesionales; aquí se pone a prueba la capacidad de adaptación y aprendizaje del cerebro ante nuevas situaciones, complejas pero novedosas que le estimulan a descifrar los enigmas del conocimiento.

Representación y comprensión. *¡No lo vimos, pero estuvo ahí!*

Las experiencias cotidianas que enfrenta el cerebro han sido emuladas –en algunos casos mejor que en otros– por medio de la estructura de los procesos mecánicos, consignados en la informática educativa; y gracias a ello hoy podemos representar el comportamiento animal e incluso humano en animaciones computarizadas; trasladamos los pasos lógicos procedimentales del método científico a un modelo de evaluación sobre alguna actividad humana, como lo es la docencia y así, bajo este modelo, planificamos nuestra actuación profesional en el aula.

Luego, entonces, resulta relativamente sencillo el planteamiento del problema y sus antecedentes, su presentación o justificación como puede ser el caso de una situación

didáctica o de aprendizaje. Enseguida planteamos las hipótesis probables que explican el problema y las propuestas de solución que hemos decidido estudiar y desarrollar; posteriormente ponemos en práctica nuestro modelo de acción y experimentamos nuevas propuestas de situaciones educativas en las aulas; levantamos datos de este ejercicio, los analizamos y los discutimos con los colegas o en el grupo de investigación, comparando las hipótesis iniciales con los datos obtenidos en la experimentación áulica; realizamos el informe y concluimos con las afirmaciones, hallazgos y reflexiones finales, mismas que pueden ser conclusivas o la fuente de nuevas preguntas.

Pues bien, el esquema anterior de investigación puede ser programado en la computadora con el auxilio de la informática educativa; de igual manera que podemos validar fórmulas e información –o incluso– obtener coeficientes de correlación e indicadores de dispersión. En suma, todo este protocolo experimental es factible de ser programado y aplicado siempre de la misma manera en escenarios similares, pero es probable que escape al control del modelo informático un conjunto considerable y valioso de factores que no se deja atrapar, pues se trata de algo más, que es inasible, omnipresente –pero altamente fugaz– que quizás es la verdadera esencia de la actuación profesional y de la práctica docente; pero que, por pretender ceñirlo al modelo informático de investigación, se ha esfumado, pues simplemente, no cayó en la red que construimos para ese propósito. No obstante, también hay que reconocer que todo aquello que sí quedó atrapado en la red de captura de datos ha sido debidamente etiquetado, organizado y acomodado para su análisis de gabinete o laboratorio Pero nos queda la incertidumbre de no haber podido pescar todo lo que pretendíamos en nuestra red. Estaba ahí, pero no lo vimos; ¡estuvo, pero se fue, se fugó! No lo atrapamos y no pudimos analizarlo para comprenderlo.

Hay que decir que la comprensión es un proceso humano, pero falible, que se construye con destellos de luz informativa que se cuele por las hendiduras que se suscitan

entre los objetos visibles e imperceptibles; la información brota por los intersticios que generan los impulsos eléctricos entre las células al transmitir los datos por medio de las sinapsis. Esos destellos son momentáneos y cuando suceden nos dejan la impresión de que lo tememos en la punta de la lengua o bien, aparecen como información relevante, clara y explicativa pero que, con frecuencia, no captamos; se fuga y ya no vuelve a aparecer con la claridad y contenido con que nos subyugó. Estuvo ahí, pero no logramos atraparla; ¡no le dimos forma en el papel! Se trataba pues, de una información no escrita.

En el ámbito de la docencia las ideas, los conceptos y los procedimientos son fundamentales, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Pero más allá de la información que se analiza en las aulas, su comprensión es la base necesaria para la configuración a aprendizajes verdaderamente significativos, tanto para docentes como para estudiantes. Así, en la docencia, la función principal de la pedagogía es ayudarnos a comprender los procesos de pensamiento en los actos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, en esta misma perspectiva, "la pedagogía computacional, entonces, no está primigeniamente orientada a la enseñanza, sino a la comprensión de los procesos de pensamiento de los aprendices" (Vargas Guillén, 2006, p. 178).

Así, cuando escribimos un texto en la computadora estamos haciendo uso de la inteligencia artificial aplicada en el procesador de textos, sin embargo, lo que pensamos, lo que afirmamos y lo que decidimos compartir es producto de una serie de procesos cerebrales complejos cuyo orden lógico no cabe en el diseño de un modelo computacional pues una parte importante de esos procesos se queda en el umbral de nuestro conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro y su contacto con el mundo exterior. Es importante reconocer que en lo referente al conocimiento del cerebro y sus funciones implicadas en la docencia —y particularmente en los aprendizajes— aún nos invade la penumbra de su complejidad en cuanto a los modos de procesar, sintetizar y organizar información; pero en cam-

bio, sus enigmas nos motivan a seguir buscando las explicaciones y las comprensiones sobre cómo pensamos, cómo construimos nuestro pensamiento y cómo somos capaces de comprender las múltiples y complicadas relaciones cerebrales internas y su contacto con lo que está "fuera de la cabeza" (Alva, 2010, p. 250).

Redes neuronales e hipertextos. Una simulación de interconexión

La construcción de textos digitales es un proceso complejo que sucede en una especie de *caja negra*, invisible para los que escribimos sobre el teclado de nuestra portátil. Como tampoco es perceptible el proceso de diseño y organización del texto escrito en nuestro cerebro. En ambos casos, los procesos de escritura física y virtual, se dan como referencias cruzadas entre temas de nuestro interés; lo cual hace que la información percibida busque inmediatamente códigos de interpretación, experiencias similares y datos de conexión que faciliten la explicación. Pero no son únicamente los textos los que se pueden enlazar e intercomunicar, también lo pueden hacer los dibujos o los esquemas; y es el navegador —el lector por excelencia de *hipertextos*— el que nos conduce por los laberintos informativos hasta donde está el enlace o vínculo que nos interesa. El *hipertexto* (o texto gigante) es una red enorme de información donde de todo puede ligarse por simetría y semántica temática; los ejemplos cotidianos son las búsquedas de información en internet. Así, el pensamiento humano es producto y origen de una compleja red de textos que están en nuestro cerebro, listos para ser ligados, vinculados de acuerdo con nuestras inquietudes de búsqueda intelectual y científica.

Por otra parte, Bianchini señala que fue Ted Nelson quien, en 1965, acuñó la palabra *hipertext* y lo define como "un cuerpo de material escrito o pictórico interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel" (Bianchini, 2012).

Ahora bien, su similitud con el pensamiento humano reside en el hecho de que el conocimiento nuestro es un conjunto temático organizado en bloques que pueden ser asociados por campos semánticos e intereses similares entre conceptos, preguntas o motivaciones coyunturales.

Es bien sabido— y experimentado— que el uso de los *hipertextos* en las computadoras facilita la adquisición de información y de datos de forma rápida— lo cual se da de manera arbitraria, no lineal— pragmática y fácilmente desechable, accionando la tecla de suprimir (*delete*) en nuestro teclado (*keyboard*) a voluntad de cada usuario. Empero, esto no sucede de la misma manera en nuestro cerebro pues, a diferencia de un *hipertexto* suprimible computarizado, nuestras asociaciones y conexiones son casi simultáneas y prácticamente imperceptibles conscientemente, pero nos dejan huella en forma de memoria; nos dejan una impronta informativa, firme y duradera que puede permanecer ahí —involuntariamente— como consecuencia de nuestra estructura cerebral en concordancia con nuestra conciencia intelectual; lo que lo hace un acto estrictamente humano. En cambio, las bases de datos creadas para albergar a los *hipertextos* están ahí como estructuras inmutables y seguirán siendo siempre las mismas si el ingeniero o el especialista en *software* no las modifica intencionalmente.

Para comprender bien este proceso analógico entre los hipervínculos computacionales y las redes neuronales, es importante considerar que la estructura interna del cerebro se halla tejida por series de relaciones y conexiones de “centenares de miles de millones de células (neuronas y células gliales), intrincadamente interconectadas por campos (dendritas y axones)” (Goldberg, 2009, p.53).

Es evidente que por efecto de la proximidad neuronal, muchas de esas intercomunicaciones son inmediatas, sin embargo, existen otras ramificaciones que recorren caminos más distantes. Estos “caminos largos están cubiertos con un tejido graso blanco, la mielina, que facilita el paso de las señales eléctricas generadas dentro de las neuronas (potenciales de acción). Las neuronas y las conexiones cor-

tas constituyen la materia gris, y los caminos mielinizados largos constituyen la materia blanca” (Goldberg, 2009, p.53).

De manera similar, en el caso de la computadora, el *hipertexto* funge como un almacén en el que se ha depositado información por medio de bloques e ítems temáticos, no necesariamente relacionados entre sí, pero que se interconectan gracias a la previsión de los enlaces o vínculos temático-semánticos que hacen las veces de dendritas que transmiten impulsos eléctricos que direccionan la información deseada hacia el sitio que el navegante la necesita. Y a diferencia de nuestras notas escritas, subrayados y coloreados de nuestros textos físicos de nuestro interés “el hipertexto electrónico no se disuelve en una desordenada carpeta de anotaciones” (Bianchini, 2012, p.6) pues dispone de herramientas y materiales virtuales para recortar (*tijeras*) y pegar (*pegamento*) que no dejan huella del corte ni la típica suciedad gelatinosa al efectuar el pegado.

En suma, se puede afirmar que los nodos que en el *hipertexto* ayudan a vincular una información con otra, por remota que ésta sea, cumplen la función de las conexiones locales cercanas entre las neuronas que hacen del aprendizaje un conjunto de conocimientos previos que tan sólo requieren de la activación de su zona semántica para que se ligen experiencias recientes, medianas y lejanas con la pregunta, el interés, la motivación o la exigencia por aprender más y mejor; formando una especie de islotes, de remansos de descanso, en el océano del conocimiento. Así, por medio de la invocación del hipertexto protocolizado para su contacto, accedemos a la red de redes virtual *www* (*word wide web*) para iniciar la búsqueda y caza de la información deseada, que se encuentra codificada en lenguaje y textos calibrados para transitar por el cerebro artificial de una computadora; este tipo de textos están escritos bajo el modelo de *html* (*hypertext markup language*) que —como ya se ha mencionado— es el lenguaje virtual protocolizado —y estandarizado en el mundo— para darle el formato a los documentos para transformarlos en *hipertextos*, cuya apli-

cación se puede apreciar en el enlace siguiente: <http://www.sappiens.com/castellano/articulos.nsf/>

La construcción lobular de las ideas. *Los recursos del pensamiento inquisidor.*

Cuando buscamos información en el contexto, en el texto o en la red de textos digitales, lo hacemos con una intención discriminatoria; es decir, vemos el conjunto y separamos lo que nos interesa; miramos detenidamente el bloque de datos que hemos elegido y finalmente nos decidimos por lo que satisface nuestro interés. Dicho en otros términos, "la mayoría de los actos de memoria de la vida real implican el decidir qué tipo de información es útil para mí en ese instante, y luego seleccionar esta información de entre el enorme conjunto de conocimiento disponible" (Goldberg, 2009, p.111). Algo parecido sucede cuando buscamos información para documentar un proyecto de trabajo, tenemos que decidir qué información ocupamos. Empero, disponer hoy de la información necesaria no es un problema, el verdadero dilema consiste en decidir cuál nos es útil para realizar nuestro trabajo; se instala pues en nuestro consciente el conflicto por decidir bien –y de manera eficiente– qué información seleccionar y cómo acomodarla en nuestros textos para que el lector encuentre párrafos interesantes en cualquier página además de que explique y lo convenza de que lo que le estamos ofreciendo es útil, verdadero y además cautivante.

Con el ejemplo anterior se subraya la enorme cantidad de información disponible en la red virtual sobre casi cualquier tópico de nuestro interés y –al mismo tiempo– pone a prueba las habilidades y destrezas que poseemos para elegir la mejor información, pero simultáneamente ponemos en marcha los procesos cerebrales especializados para discriminar la calidad y la utilidad de los datos que queremos en función de nuestro interés pragmático. Esto pone de manifiesto que un solo problema requiere de diversos tipos de información por lo que nuestros "lóbulos frontales llaman *on line* constante y rápidamente a nuevos

engramas y desconecta los viejos. Además, debemos hacer a menudo transacciones rápidas de una tarea cognitiva a otra y, frecuentemente trabajamos en varios problemas en paralelo. Esto subraya un aspecto muy peculiar de la memoria activa: su constante y rápido cambio de contenido" (Goldberg, 2009, p.112). Así, la memoria activa está vinculada permanentemente con el trabajo que se realiza y el contexto donde se inscriben las experiencias de los sujetos. Este contacto físico con el medio sociocultural se efectúa primordialmente con el lóbulo frontal derecho y las asociaciones, discriminaciones, análisis y síntesis, se realizan –en su mayor parte– en el lóbulo frontal izquierdo; y es de aquí de donde salen las nuevas preguntas y las necesidades adicionales de información.

En otros términos, se puede decir que el lóbulo frontal derecho hace el *trabajo de campo*, el de levantamiento de datos de terreno, y es el lóbulo frontal izquierdo el que lleva a cabo el *trabajo intelectual*, analítico, de gabinete. Lo cierto es que ambos lóbulos se complementan mutuamente en su constante actividad cerebral, distribuyéndose el planteamiento y las explicaciones de las preguntas básicas de investigación: **qué, cómo, cuándo** y **dónde**; y a veces se añaden otras dos: **con qué** y **para qué**. En cuyo sentido es necesario considerar lo que Goldberg señala respecto de las funciones especializadas de los lóbulos frontales:

... el *qué* se plantea en el lóbulo izquierdo, en el occipitotemporal, y procesa la información sobre la identidad del objeto. El sistema *dónde* que se extiende a lo largo del gradiente occipitoparietal, procesa información sobre la localización del objeto. Presumiblemente, el conocimiento espacial visual también está distribuido. Las memorias para *qué* se forman dentro del sistema occipitotemporal y las memorias para *dónde* dentro del sistema occipitotemporal (Goldberg, 2009, p.114).

En lo concerniente al *cómo*, éste se relaciona con competencias vinculadas al saber hacer; es una conjunción de do-

minio temático teórico y demostración práctica; recurre a memorias ubicadas en el lóbulo izquierdo pero incorpora imágenes y figuras espaciales levantadas en el escenario mismo de la docencia y la investigación; en el aula y el laboratorio. Evidentemente que el cuándo nos reenvía al recuerdo o a la proyección; a cuándo sucedió el hecho o cuándo va a suceder; nos refiere al concepto de informe o de proyecto simultáneamente y conjuga tanto la reflexión del lóbulo izquierdo como el de la socialización, del espacio, del terreno de los hechos, de cuya tarea se encarga – principalmente– al lóbulo frontal derecho.

Los lóbulos frontales y el levantamiento de datos.

La experiencia y el procesamiento de información

Una de tantas motivaciones cuando realizamos investigaciones sobre temas de docencia y aprendizaje la constituye el tema de los *enigmas* sobre lo que no entendemos bien y que no nos explicamos con claridad. Precisamente hoy sabemos muchas cosas relacionadas con las maneras de aprender y de elaborar nuestras ideas pero aún quedan muchos claroscuros e incluso circulan aún por las aulas del posgrado en educación saberes reduccionistas sobre el funcionamiento del cerebro y su papel en los procesos de aprendizaje. Uno de estos *enigmas* –que todavía es motivo de estudio– es que si vemos con el cerebro o simplemente es el ojo, el órgano de la visión, el que tiene la función corporal de la percepción visual de los objetos tal y como son en la vida real. Una de estas teorías y análisis que cuestionan la capacidad de ver del cerebro, se desprende de los planteamientos de Hubel y de Wiesel, quienes al recibir el premio Nobel, en 1981, por investigar la *neurofisiología de la visión*, plantearon un conjunto de explicaciones a los presentes, como es natural hacerlo, incluso en guisa de agradecimiento cuando se recibe un reconocimiento de esa talla. Particularmente Hubel, destaca el doctor Alva, señaló que:

... las células simples y complejas, de orientación específica, *detectan* o son específicas para la orientación de un segmento lineal corto. De modo que es mejor no pensar en las células como detectoras de líneas: no detectan las líneas ni las curvas. Si nuestra percepción de cierta línea o curva depende de células simples o complejas, presumiblemente depende de todo un conjunto de ellas, y el ensamblaje de la información proveniente de esos conjuntos de células en etapas posteriores del camino, para construir lo que llamamos *percepciones* de líneas o curvas (en el remoto caso de que algo ahí suceda), sigue siendo un misterio (Alva, 2010, p. 205).

Con base en estos planteamientos se puede decir que, más allá de la vinculación de un conjunto de células especializadas en la detección de líneas y colores, no se puede afirmar contundentemente –hasta ahora– que tan sólo ello constituya la visión, pues no debemos desdeñar el hecho de que esas percepciones corresponden al mundo exterior; de ahí provienen los datos y somos nosotros quienes les asignamos significados y no una computadora. Así, “de la misma manera que un reloj de pulsera no sabe la hora, a pesar de que lo usamos para saberla, el ordenador no entiende las operaciones que hacemos con él. Nosotros pensamos con los ordenadores pero los ordenadores no piensan, son herramientas. Si los ordenadores son procesadores de información, lo son de la misma manera que los relojes” (Alva, 2010, p. 201). Bajo esta perspectiva, pensamos porque interactuamos con el mundo exterior; pensamos cuando interconectamos formas, líneas, colores, sonidos, olores y texturas; con ello configuramos las representaciones del mundo y sus actos.

¿En dónde pensamos? La conjunción del cerebro y el contexto sociocultural.

Aún no queda claro *dónde* pensamos; y esta incertidumbre me induce a pensar que no hay una zona cerebral donde se *fabrique* el pensamiento sino que ahí donde se configuran

los *racimos* de información coherentes –porque las figuras y los colores concuerdan o porque los olores y las texturas o las líneas y los sonidos se juntan de manera armónica– ahí se configura un pensamiento y emergen las ideas; mismas que son efímeras, cambian de intensidad y significado; se desvanecen y se transforman en otra cosa; de igual manera que el renacuajo se transforma en rana o como la larva da forma a la crisálida que luego –y por un corto tiempo– se transforma en la mariposa que vuela y vuela, sin que podamos atraparla para admirar su fina arquitectura y colorido cautivante, así las ideas, se transforman de texto en texto, de persona en persona, de un contexto a otro, de un tiempo a otro tiempo. Pues no debemos olvidar que las ideas son fugaces, lucífugas y en permanente metamorfosis. Así también es la realidad física que –aunque está siempre ahí– nuestra percepción puede cambiarla; la principal razón es porque las ideas que construimos son diferentes cada vez que emergen de los impulsos eléctricos que configuran las sinapsis.

Pero también la realidad nos ancla –como dice Noé Alva– pues “hagamos lo que hagamos –cerrar los ojos, darnos la vuelta, distraernos– las cosas que nos rodean no se alteran” (Alva, 2010, p. 218), siguen ahí para ser exploradas, como parte del entorno, y precisamente, por este gesto intencionado de observar cómo *se mueve el contexto*, los objetos y las cosas están ahí; “están presentes en mi experiencia visual porque están allí y porque yo poseo la aptitud para acceder a ellos. El contenido de nuestra experiencia es el mundo; sin el mundo no hay contenido” (Alva, 2010, p. 218).

Visión, percepción y exploración. *La experiencia y los significados*

Cuando los niños descubren una araña en el aula o un sapo en el baño, probablemente es porque son excelentes exploradores; incansables indagadores y curiosos que están descubriendo el mundo que les rodea. Tienen una acti-

tud escudriñadora, alerta e interesada en lo que se mueve en su entorno. Para ellos la realidad no es estática; es algo que se transforma constantemente porque su imaginación actúa sobre ella, cambiándola, transformándola. Y me parece que esa actitud indagadora la perdemos los adultos en la medida que no ejercitamos nuestro cerebro para la investigación y la búsqueda de novedades en el entorno próximo. Y allí está la información, dispersa, ocurriendo, expresándose frente a nuestros ojos.

Así, el paso de una araña gigante o de una serpiente que cruzan por la carretera, al paso de mi automóvil, constituyen una expresión fugaz de vida y de horror –de realidad– según impacten las percepciones a nuestro cerebro. En esta percepción real de la serpiente y de la tarántula que cruzan frente a mi visión, se suceden las coordenadas de velocidad, tiempo y espacio; además se conjugan perfectamente las fórmulas de física para calcular la distancia entre el bicho y mi paso por la carretera, evitando lastimarle; se da pues –en fracción de segundo– una decisión que me dice que puedo evitar el contacto corporal y esquivar el obstáculo. Todo sucede rápidamente, armonizado –y controlando– las variables de distancia, velocidad y tiempo. En ese suceso, que ocurre entre mi percepción y la decisión se han confrontado experiencias de contacto visual cercano de los bichos, que han dejado en mi cerebro, memorias nada agradables, vividas en mis paseos y trayectos infantiles por el campo, en el medio natural. Pero, ahora, en la edad adulta, mi percepción y decisión se armonizan para disponer no hacerles daño y dejar que los bichos pasen atravesando la carretera; pues mi conciencia socioecológica me permite decidir distinto, de como en otros tiempos –espacios y circunstancias– hubiese decidido.

En este hecho que me ha ocurrido el último día de octubre, mientras retornaba de una visita de observación de clases, en un jardín de infantes –ubicado en una comunidad rural– se han conjugado experiencias distintas de contacto con el medio natural, externo al cerebro, que han generado decisiones también diferentes, en relación con

otras experiencias de contacto visual cercano con serpientes y tarántulas. El principal fundamento de esta experiencia es la percepción de un suceso real, acontecido en contacto permanente con el medio natural; y es precisamente ese contacto empírico con el contexto real lo que produce la experiencia; ésta es externa, percibida por medio del órgano de la visión, el ojo y el lóbulo frontal derecho. Así pues, habremos de reflexionar sobre el hecho de que *no somos nuestro cerebro*; "nosotros estamos fuera de la cabeza. Estamos en el mundo y somos el mundo" (Alva, 2010, p. 221), estamos observando lo que acontece, pero al mismo tiempo, estamos siendo observados por los demás seres vivos, pues no somos los únicos que poblamos el territorio, también lo compartimos con los animales, con las plantas, con el aire, con el agua y la tierra; pues todos nos servimos de todos; somos una armonía contextual; formamos parte del equilibrio ecológico, pero también –y cada vez más con mayor frecuencia– formamos parte de los depredadores que destruyen el bosque y erosionan la tierra; de los que insisten en imponer sus visiones logocéntricas a quienes se les considera más débiles o sumisos; pero también formamos parte de los seres pensantes, gracias al contacto y experiencia con el medio natural y sociocultural; tenemos conciencia porque estamos vivos y porque exploramos el contexto; y porque le preguntamos sobre sus *enigmas*, sobre lo que no entendemos, sobre lo que no vivimos. Nuestra conciencia no ocurre en nuestro cerebro; nosotros la construimos, observando y reflexionando; analizando y comprendiendo; explicando y comunicando; compartiendo lo que sabemos con el otro.

Bibliografía

- ALVA, Noë. *Fuera de la cabeza*. Kairós, Barcelona, España, 2010, 250 p.
- CAICEDO LÓPEZ, Humberto. *Neuroaprendizaje*. Una propuesta educativa. Ediciones de la U, Bogotá, Colombia, 2012, 199, p.p.
- GOLDBERG, Elkhonon. *El cerebro ejecutivo*. Crítica, Drakontos Bolsillo, p.53, Barcelona, España, 2009, 351 p.p.
- SMALL, Gary y VORGAN Gigi. *El cerebro digital*. Urano, Barcelona, 2008, 254 p.p
- VARGAS GUILLÉN, Germán. *Filosofía pedagogía tecnología*. Universidad Pedagógica Nacional, Ediciones San Pablo, p. 178, 3ª. Edición, Bogotá, Colombia, 2006, 304 p.p.
- <http://ldc.usb.ve/~abianc/hipertexto.html>, el día 24/10/2012, a las 18:41Hrs.
- <http://www.lanacion.com.ar/1507418-hablarle-y-hacerle-gestos-a-la-pc-la-nueva-apuesta-de-intel>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/>
- <http://www.masadelante.com/faqs/kilobyte>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom#Biograf.C3.ADa
- <http://www.astromia.com/glosario/sputnik.htm>

La tutoría y la calidad educativa en el posgrado

*Marco Antonio Salas Luevano
Ma. de Lourdes Salas Luevano
María Esthela Zamora Flores*

Hablar de tutoría es poner atención a las políticas educativas internacionales, nacionales e institucionales. Cuando la tutoría es aplicada en su justa dimensión es acercarnos al concepto de calidad educativa. Tutoría-asesoría son conceptos con distinto significado según el nivel de aplicación; para el nivel del posgrado, se toman de manera indistinta ya que ambos conducen al maestrante hacia situaciones de apoyo a los procesos de investigación. Del concepto de calidad se desprende un concepto más, el de pertinencia, este permite ubicar a la institución en la manera de como se lleva a cabo la tutoría y si ésta se ajusta a las políticas internacionales, nacionales e institucionales.

La Tutoría y la Asesoría

Según el nivel de aplicación, no es lo mismo tutoría - asesoría. En efecto, resulta imprescindible hacer una clara distinción sobre asesoría y tutoría. Según el Diccionario de la Lengua Española (editado en 1992 por la Real Academia Española) el tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura. La misma fuente señala que la acción de la tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor.

La tutoría se utiliza, principalmente, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de en-

señanza regular. La tutoría se lleva a cabo comúnmente, durante o después de la jornada escolar ordinaria y por obra de alguien que no es el maestro regular del o de los estudiantes (Enciclopedia Internacional de la Educación).

La tutoría se considera también una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara Santuario, 1990).

El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes; de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas.

Para ello, la tutoría debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de la universidad; vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás (Memoria Nuevas Tendencias en Educación, 1996).

Es importante subrayar que la tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En ese caso, el profesor asume el papel de un consejero o un "compañero mayor". Ahí, el ambiente es mucho más relajado y amigable. Además, las condiciones del espacio físico, en donde tiene lugar la relación pedagógica, deben ser más acogedoras (Latapí Sarre, 1988).

Tutoría palabra que implica autoridad, cargo o actividad del tutor. Está constituido como un profesor encarga-

do de seguir de cerca los estudios de los alumnos de una clase; donde el docente proporciona apoyo, ayuda, compañía al maestrante y este pueda recibir esos mismos aspectos derivados de las deficiencias de las clases ordinarias y de las actividades curriculares.

Por ello, al hablar de tutoría, nos estamos remitiendo a la idea de ubicar al binomio docente – alumno en un ámbito de relación social de interdependencia cara a cara y donde convergen múltiples expresiones desde las que tienen que ver con lo afectivo, social y educativo-investigativo entre otros.

Para especificar más aún lo anterior se requiere determinar la idea que sobre tutoría se puede tener. Primeramente, se diferenciará tutoría de asesoría, ellas son actividades distintas, la primera responde en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno; es decir, tiende a contribuir a la elevación de la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes, hábitos positivos y en la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, lo cual se reflejará en el avance de proyectos de investigación. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye y se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los de los programas de estudios.

Existe actualmente una tendencia clara en las Instituciones de Educación Superior (IES) por encontrar formas para mejorar integralmente el proceso formativo y la tutoría constituye una de las estrategias que se considera más adecuada para lograr resultados en esa dirección. Por ello se pretende que la tutoría sea personalizada donde se interaccione cara a cara tanto el interesado por la tutoría discente –maestante–estudiante como el docente – investigador tutor.

La asesoría académica, por otra parte, es una actividad cotidiana en las IES; ésta es distinta a la tutoría, pues exige otra serie de requerimientos para implementarse. Es de-

cir, adquiere diferentes modalidades, desde la individual o grupal y de acuerdo a la modalidad adoptada, es como se puede converger con los alumnos, ya que pueden ser mediante consultas que brinda un profesor fuera de su tiempo asignado a la impartición de cursos, para resolver dudas o preguntas sobre temas específicos que domina y que forma parte de la unidad de enseñanza aprendizaje que imparte; o a la modalidad de la asesoría de dirigir una tesis, lo cual constituye un proceso en el cual el estudiante se responsabiliza, junto con el tutor, del desarrollo de una serie de actividades académicas en el marco de un proyecto de investigación en el que ambos tienen un interés común. Interés que refleja un avance que materialice en un examen para optar por el grado de maestro(a). En este caso, el profesor brinda al alumno orientación y apoyo teórico – metodológico para llevar a cabo su trabajo de tesis. Otra forma de concebir la asesoría corresponde a las actividades de servicio social o extensionismo donde los alumnos en su lugar de transcurso o egreso son sujetos de abonarle una parte de su formación hacia el impacto social. En este proceso se lleva a cabo la asesoría de proyectos de servicio social, en la cual el profesor proporciona al estudiante orientación y apoyo para la realización de un proyecto de servicio durante un tiempo determinado por la legislación, para el cumplimiento de este requisito legal.

Por lo antes expuesto debemos considerar la tutoría desde la primera perspectiva y no como asesoría ya que este proceso tiende a ser individual y no colectivo, aunque debemos considerar que puede ser proporcionado a quien le interese.

Evaluación de las tutorías

La evaluación de las actividades de tutoría individualizada requieren de indicadores propios, diferentes a los utilizados para evaluar la docencia frente a grupo y la tutoría, ya que para evaluar los aprendizajes se puede recurrir a la aplicación de instrumentos de medición o pruebas objeti-

vas, además de otro tipo de instrumento de carácter cualitativo considerado de proceso, mientras que para evaluar la tutoría es indispensable tomar en cuenta las siguientes consideraciones: la empatía y el respeto por el individuo, la capacidad para la acción tutorial, el conocimiento de la normatividad institucional, la disposición a atender a los tutorados y la orientación acertada de los alumnos, son las principales dimensiones a través de las cuales se puede evaluar el desempeño de los tutores.

Variables relacionadas con la calidad de actividades de tutoría individual o grupal, susceptibles de ser evaluadas a través de encuestas a los alumnos.

a) Actitud empática

*Cordialidad y capacidad para crear un clima de confianza con el maestrante durante las sesiones de tutorías.

*Respeto y atención en el trato con el maestrante.

b) compromiso con la actividad tutorial

* Interés en los problemas académicos y personales que afectan el proceso de avance de construcción de los proyectos de investigación y además del rendimiento del maestrante.

* Capacidad para escuchar los problemas de los maestrantes.

c) capacidad para la acción tutorial

* Capacidad para resolver dudas que sobre contenidos teórico – metodológico se tengan por parte de los maestrantes.

* Capacidad para orientar al maestrante sobre modelos metodológicos y en técnicas de investigación documental y de estudio.

* Capacidad para diagnosticar las dificultades y realizar las acciones pertinentes para resolverlas.

* Capacidad para estimular el estudio independiente y al acceso a las fuentes de información científica.

* Formación profesional en el campo investigativo y profesional y/o especialidad.

* Dominio de métodos pedagógicos para la atención individualizada o grupal.

d) Disposición para atender a los alumnos

* Disposición para la atención de los maestrantes previa propuesta temporal de actividades.

* Disposición para mantener una comunicación permanente con el maestrante.

* Facilidad de localización del tutor, preferentemente en su espacio cubicular.

e) Capacidad para orientar a los alumnos en decisiones académicas-investigativas.

* Conocimiento de la normatividad de la institución en cuanto a los planes de estudio del nivel de grado.

* Orientación atinada en cuanto a la selección de trayectorias académicas.

* Canalización adecuada y oportuna del maestrante a instancias que le puedan proporcionar una atención especializada en relación al objeto de investigación.

f) Satisfacción

* Percepción de una influencia positiva de la tutoría en el desempeño académico.

* Que el alumno dé muestras de una percepción de influencia positiva de la tutoría durante las sesiones de tutoriales dentro y fuera de la institución.

* Satisfacción por parte del maestrante - alumno con el programa de tutorías.

* Satisfacción del maestrante- alumno con la actuación del tutor asignado durante las sesiones de tutorías.

Concepto de Calidad

El concepto de calidad remite inmediatamente al mundo de las empresas, los productos y al mercado consumidor

en función de la calidad del producto; también nos remite a otros escenarios; como es el caso de la educación. Hoy en día hablamos de educación y calidad educativa, políticas educativas y calidad de la educación, un sin fin de palabras que nos remiten a la palabra calidad.

En el mundo de las empresas "la calidad" es un concepto que ha variado con el tiempo, su origen se remite a Taylor (padre de la administración) y, se entiende como la obtención de la máxima producción a bajo costo y, una buena relación entre obreros y empleadores quienes contribuye a elevar dicha calidad. Supone formas de organización y de estrategia competitiva, esto ligado al control. Tiende a ser cuantificable y medible y aplica técnicas cuantitativas a la producción de distinto tipo: la producción académica se incluye en el rango de los procesos contemplados. El criterio de calidad aparece como propuesta de concentración administrativa, de aislamiento e individualización de los actores universitarios y de desaparición de los sindicatos como defensoras de maestros e investigadores.

Amparada en referentes como la calidad y la excelencia, las instituciones de educación superior adquieren un lugar cada vez más importante en el contexto nacional e internacional. En estas, la calidad se asocia con concepciones como la «excelencia» y ambas promueven una enseñanza que tiende hacia una educación de «alta calidad» y, por lo tanto, son las formadoras de grupos selectos. En el aspecto de las tutorías, los programas impulsados en las IES tienden a acompañar al estudiante bajo procedimientos que permitan el control y el resultado del mismo.

La Calidad en la Educación Superior

Para el caso que nos ocupa y tomando en cuenta que la educación de hoy en día demanda calidad en todos los aspectos; en los servicios, la infraestructura, los procesos, los sujetos, el producto, pero además en la tutoría, esta requiere ser de calidad para el buen acompañamiento y asesoría al estudiante. La educación es de calidad cuando: sus re-

sultados, además de ser eficaces, de estar equitativamente distribuidos, de ser relevantes, y de haber sido obtenidos por medio de procesos educacionales culturalmente pertinentes, también se logran con el aprovechamiento óptimo de los recursos utilizados en su impartición" (Muñoz, 1997, p. 22). En el campo educativo la calidad tiene varias acepciones, según la perspectiva con la que se pretenda explicar, en este sentido Muñoz Izquierdo (1997) nos plantea cinco dimensiones: pedagógica, filosófica, cultural, social y económica.

Desde la *perspectiva pedagógica* la calidad de la educación se refiere a alcanzar los objetivos establecidos en los planes de estudio. Según la *perspectiva filosófica* significa que los objetivos de la educación responden realmente a los intereses de los diferentes sectores que integran la sociedad. A partir de la *perspectiva cultural* la calidad se refiere a que los contenidos y métodos educativos se adecuan a las posibilidades de aprendizaje de las personas a las que va dirigida. Desde la *perspectiva social* significa que las oportunidades educativas se distribuyen equitativamente entre los diferentes sectores sociales que la reciben, lo cual se conoce como equidad. Por último desde la *perspectiva económica* la calidad educativa se obtiene cuando los recursos utilizados para impartirla se aprovechan eficientemente (Muñoz, 1997, p. 22).

Al hablar de calidad en educación superior, podemos remitirnos a conceptos como pertinencia, equidad, cobertura, entre otros, ya que estos términos se encuentran estrechamente ligados, un aspecto de la calidad hace referencia al impacto que tiene la educación en su entorno, para transformarlo y mejorarlo.

En relación a la función de la educación que tiende al desarrollo integral de ciudadanos que sean capaces de transformar la propia sociedad haciéndola más justa, inclusiva y democrática. Sobre estos planteamientos se consideran cinco dimensiones esenciales estrechamente ligadas unos a otros; al punto que la ausencia de uno de ellos implicaría falta de claridad y nos referimos a *equidad, rele-*

vancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. La primera (equidad) debe ofrecer los recursos humanos materiales y económicos y ayudas necesarias para lograr los objetivos y poder insertarse en la sociedad del conocimiento. La segunda (relevancia) será relevante en tanto promueva aprendizajes significativos, desde el punto de vista de las necesidades sociales y del desarrollo personal. La tercera dimensión (pertinencia) implica flexibilidad y adaptación de las personas en sus diversos contextos sociales y culturales. Para ello es necesario flexibilizar la tutoría y la organización del tiempo para responder al hecho de que los estudiantes requieren el apoyo y necesitan del profesor al mismo tiempo que se está estudiando. La cuarta (eficacia), nos remite al logro de los objetivos, si son atendidos las necesidades de todos, del egreso oportuno, y finalmente la quinta dimensión (eficiencia) es definida en relación al costo del logro de los objetivos, por el financiamiento.

Para efectos de este trabajo, nos remitimos a la dimensión de la pertinencia como el eje sobre el cual circunscribimos a la tutoría. Para la UNESCO los aspectos claves para determinar una posición estratégica en la educación superior son: calidad, pertinencia e internacionalización. La calidad tiene como fin último la satisfacción de las necesidades de la sociedad, mientras que la pertinencia se refiere a la manera en que la universidad orienta sus actividades para responder a dichas necesidades. La internacionalización comprende el carácter universal del conocimiento y los procesos de integración económica que se presentan a nivel mundial (Mendoza, 2002, p.44). Para efectos de la tutoría, la pertinencia permite ubicar a la institución dentro del concepto de calidad; es decir, la manera de como se lleva a cabo la tutoría y si esta se ajusta a las políticas internacionales, nacionales e institucionales. De ahí que de los tres aspectos claves de la UNESCO la pertinencia es el referente para el presente trabajo.

El concepto de pertinencia, al igual que el de calidad posee diversas definiciones. La definición de la ANUIES (1999), uno de los criterios fundamentales para el diseño

de políticas educativas en el nivel de educación superior es la pertinencia social: "En los planes de estudio, la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en los mismos con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional. Las IES, particularmente las públicas, plantean en su misión la contribución a la solución de los problemas del país desde su ámbito específico de acción" (ANUIES, 1999). Esta definición nos permite concebir una educación pertinente cuando menciona que la educación superior brindada será pertinente, cuando se logran los objetivos.

El concepto de pertinencia social no es un concepto estático, sino funcional, de acuerdo al contexto en el que se aplica. Al entenderse como pertinencia de la educación superior, la adecuación entre lo que la sociedad espera de las IES y lo que éstas hacen para lograrlo, es necesario conocer cuáles son las necesidades de cada sociedad, de cada región y de cada época. En este sentido, una carrera profesional podrá ser pertinente en un determinado Estado de la República pero podrá no serlo en otro. Para Malagón (2003, p. 11) la pertinencia se construye de manera diferente, en razón de contextos diferentes, y esto es así porque la demanda social es diferente en cada región, estado, municipio.

Una educación pertinente tiene que adecuarse al contexto, a la equidad, es decir, al acceso indiscriminado de todo aquel que requiera educación superior, así como contar con un programa de seguimiento de egresados, vincularse con el mercado laboral y otorgar servicio a la sociedad. La tutoría se ajusta al concepto de pertinencia porque contempla a los sujetos que participan dentro de un escenario concreto, en función de sus necesidades y la aplicación de las políticas institucionales y el logro de los objetivos.

Enfoques de la Pertinencia

Hablar de calidad y en particular de la pertinencia es importante conocer los diferentes enfoques de aplicación a este concepto, en ocasiones se asocia éste término con lo económico, pensada la pertinencia en la educación respondiendo a las demandas del sector empresarial.

El reducir la relación universidad-sociedad a solo universidad-empresa, es reduccionismo puro, a la sociedad la constituye el sector productivo y muchas otras cosas más: Malagón (2003, p. 2) plantea sobre esto, que para determinar el nivel de pertinencia en educación superior, es necesario tomar en cuenta la vinculación que exista entre la universidad- con las empresas, el Estado, los diferentes sectores sociales, el conjunto del sistema de educación, el sistema de valores de una sociedad, los saberes populares, los procesos internacionales, los procesos culturales y la región.

La pertinencia posee varios enfoques, estos se conjugan, proporcionándole un significado más amplio al término de pertinencia.

A partir del enfoque *economicista o mercantilista*, la pertinencia se define a partir de los intereses del sector productivo, buscándose una adecuación del sistema universitario al sistema de producción (Malagón, 2003, p.6). Como resultado de la globalización y del dominio del capitalismo en esta visión de pertinencia todo se capitaliza, incluido el ser humano y el conocimiento, pensando que las IES deben seguir los mismos mecanismos que regulan el mercado de los bienes y servicios. Para Michael Gibbons (citado por Malagón, 2003, p. 7) la idea de que la educación superior debe servir a la sociedad, pero respaldando la economía para mejor la vida de la ciudadanía, también su función crítica de la universidad es desplazada por una función más pragmática, enfocada al suministro de recurso humano calificado y la producción del conocimiento.

En la *perspectiva social* de la pertinencia, asume a la universidad como un actor pasivo que se adecua a las reglas

del mercado económico que distribuye bienes y servicios, sino, que la adjudica como una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, la cual posee capacidad de crítica y de diálogo con el entorno (Malagón, 2003, p.10). Desde este enfoque la función social de la universidad representa su esencia misma, estableciendo como punto primordial la relación: universidad-sociedad. Se apoyan desde las instituciones educativas proyectos de corte social, que ayuden a solucionar problemas y que contribuyan al desarrollo de la comunidad. El aspecto cultural en este enfoque constituye un factor primordial para que la educación sea pertinente.

Por su parte, la *perspectiva política* de la pertinencia surge cuando dicho concepto se define a través de las políticas educativas dictadas por Organismos Internacionales, UNESCO, FMI, etc..

Existen diferentes posiciones sobre la pertinencia, en la actualidad es común escuchar términos como "pertinencia económica, pertinencia social, pertinencia pedagógica, pertinencia institucional, pertinencia externa, pertinencia interna, entre otros, de acuerdo al énfasis que se le da a cada aspecto" (Malagón, 2003, p.12).

Una visión que toma en cuenta diversos enfoques de la pertinencia, es la perspectiva integral. Sin embargo el enfoque de pertinencia social es el que más se adecua al aspecto educativo. La pertinencia social suele relacionar la pertinencia de la educación con el desarrollo económico, social y cultural de la comunidad. De ahí que el concepto de pertinencia que hace referencia solo a la adecuación, es considerado restringido, se requiere una pertinencia ampliada que involucre lo económico, lo social y lo cultural. En la pertinencia integral se conjugan los aspectos anteriores y además tiene como eje principal la crítica permanente como discurso constructor de alternativas de pensamiento (Malagón, 2003, p. 13).

Una educación superior con pertinencia social, no debe ser vista desde el punto de vista simplista, por lo contrario, a partir de la atención de las necesidades de la sociedad:

económicas, sociales y de valores, promoviendo la conciencia social y actitud de servicio en sus egresados. Por ello, la tutoría debe ser una actividad de toda educación superior de calidad, pertinente y con equidad. En la tutoría nadie puede considerarse excluido sino que es su responsabilidad y oportunidad del docente para servir con calidad y pertinencia en la formación de nuestra razón de ser" (Domínguez Garay, 2008, p. 6).

Conclusiones

En este trabajo se hace un primer acercamiento sobre los conceptos básicos que fundamentan el proyecto de investigación denominado "La tutoría en el posgrado como instrumento de calidad educativa". Los conceptos aquí tratados se aplican de manera indistinta; para el caso concreto de aplicación en esta investigación tanto asesoría y tutoría son palabras similares de acuerdo al nivel educativo. Son dos conceptos con significados diferentes, pero aplicados en el nivel del posgrado se comportan de manera indistinta. Tanto tutoría como asesoría con llevan a situaciones de apoyo al estudiantado y donde el resultado es la construcción del proyecto de investigación. El concepto de pertinencia se concibe como el eje sobre el cual circunscribimos a la tutoría ubicando a la institución dentro del concepto de calidad mismo que posee diversas definiciones y son tratadas en su desarrollo. La pertinencia se construye de manera diferente, en razón de contextos diferentes, y esto es así porque la demanda social es diferente en cada región, estado, municipio; por lo que una educación pertinente debe adecuarse al contexto, así también la tutoría debe ser una actividad de calidad, pertinente y con equidad.

Bibliografía

- ALCÁNTARA SANTUARIO, Armando. (1990). "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria", en *Perfiles Educativos*, núm. 49-50, julio-diciembre, México, CISE-UNAM.
- DOMÍNGUEZ GARAY, Francisco. Plan de Desarrollo Institucional. 2008-2012
- Enciclopedia Internacional de Educación, editores en Jefe Torsten, Husén y T. Neville Postlethwaite. Editada por Vicens-Vives, Vol. 9, primera edición, España, Ministerio de Educación y Ciencia, España. 1992.
- MALAGÓN, P. L. (2003). La Pertinencia en la Educación superior: Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII. Núm. 127. Consultado el día 31 de mayo de 2012, desde http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127.
- MENDOZA, R. J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: Editorial Porrúa.
- MUÑOZ, I. C. (1997). *Calidad de la Educación: Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México: Instituto de Fomento e Investigación.
- LATAPÍ SERRA, P. (1988). "La enseñanza tutorial: Elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 68, octubre-diciembre, México, ANUIES.

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: una práctica reflexiva

Beatriz Herrera Guzmán
Esmeralda Hernández Aguilar

La evaluación educativa desde el modelo de las competencias

El científico Federico Malpica, de origen mexicano e investigador en el Instituto de Recursos de investigación con sede en Barcelona, España; declaró recientemente sobre los retos que enfrenta el maestro en una evaluación por competencias. Al respecto, la entiende como una revolución en el ámbito educativo, esto debido al tránsito de la enseñanza tradicional simple donde los alumnos están ordenados y callados, se les explica y hacen un ejercicio, a una evaluación en la formación de capacidades y habilidades con las que se supone mejora la percepción y la forma de resolver los problemas de la vida cotidiana.

Todo ello, según lo expresa el autor, supone una complejidad tanto en la forma de enseñar como en la de evaluar, ya que el profesor se enfrenta a la realidad de que un examen ya no es suficiente para apreciar las competencias.

Los profesores suelen realizar evaluaciones más para sancionar que para informar, de tal manera que se ejerce la docencia desde expresiones como: *tú apruebas, tú repruebas*. En la enseñanza por competencias, se tiene que considerar la evaluación normativa, por tanto una calificación que contenga una parte criterial en función de las capacidades de cada alumno para responder a una habilidad específica. Las boletas de calificaciones constituyen una evaluación normativa -oficial- estipulada por las autoridades, con criterios específicos en función de la competencia que se desea el alumno alcance, donde se pueda medir hasta qué grado está llegando después de una formación. (F. Malpica, Secretaría de Educación Pública, 2011).

Así, el docente debe tener claro lo que se pretende valorar respecto al aprovechamiento de los alumnos al considerar de éstos todos sus talentos, habilidades, capacidades cognitivas y actitudinales para lograr proyectar resultados objetivos en el complejo proceso de evaluación.

La evaluación es un desafío titánico, pero es preciso que pase de ser medible, tediosa y laboriosa, a una evaluación activa que permita al docente reunir los instrumentos idóneos que reflejen en gran medida resultados objetivos y fiables, observados desde el inicio de todo proceso de aprendizaje, durante y al final del mismo, que conlleven a una valoración integral del escolar en la cual se manifieste una calificación numérica congruente que vaya a la par o avale al estudiante con lo que conoce (conocimientos) y lo que sabe hacer de manera práctica (habilidades, valores y actitudes) para así, con argumentos confirmar que la evaluación ha sido coherente y ha dado un giro en la enseñanza cumpliendo de manera constructiva con el enfoque actual de competencias y los propósitos que se persiguen.

La relevancia que la evaluación ha adquirido en las dos últimas décadas, ha producido cambios importantes en la cultura de la escuela. Se entiende que mediante este mecanismo en el aula, con carácter formativo, se puede lograr la mejora de la educación. (Moreno T., 2007)

En este sentido se vive en un mundo acelerado y los cambios en el ámbito educativo no son la excepción, el cambio, alude, es la constante en una sociedad postmoderna: cambiar o morir. El cambio en la educación supone un reto enorme para los profesores debido a la práctica dominante que durante décadas se ha ejercido, la división por asignaturas y especialidades, son actividades preponderantes en el espacio áulico. Ante tal escenario el nuevo diseño de la enseñanza ya no figura en la mera transmisión y reproducción de conocimientos, sino en una enseñanza para la comprensión, en la que tanto los objetivos, como el nuevo curriculum y los nuevos métodos de evaluación coadyuvan a mejorar el proceso de aprendizaje del alumno. Es necesario rediseñar las políticas educativas para que dichos cambios impacten

de manera sustancial en el aprendizaje de los estudiantes y, para ello, éstas se reestructuren atendiendo las transformaciones surgidas de base, desde el aula, de raíz, no de manera superficial. (Hargreaves, et al, 2001, p. 127)

Entre los cambios positivos se percibe una mayor aceptación de la evaluación por parte de los actores involucrados, es decir, docentes, directores, estudiantes y familias, además de tener importantes avances en la creación de pruebas estandarizadas que ofrezcan información precisa acerca del logro del alumno.

El propósito de la evaluación docente

La evaluación formativa es un proceso de valoración continua y permanente, de logros y de la observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Evaluar es un proceso fundamentalmente educativo, destinado a regular y asegurar la calidad de los aprendizajes en el desarrollo del currículo, esta actividad es parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino se evalúa a través de una observación deliberada y sistemática; a través de diversos procedimientos, el riesgo de no evaluar integralmente es posible. (Morán, 2007, p. 15)

La evaluación en esta perspectiva, se propone valorar la calidad de procesos de aprendizaje, la práctica pedagógica, no tanto la cantidad de resultados obtenidos en el proceso educativo. Todo esto, según el autor, da lugar a entender que la evaluación es un proceso reflexivo que sirve para orientar a todos los que intervienen en la tarea educativa: maestro, alumnos, padres de familia y autoridades.

La evaluación es para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, los procesos docentes, la dinámica de las instituciones, la formación de los profesores y la implantación de las reformas académicas. (Santos G., 2003)

El primer elemento a considerar en la calidad de una evaluación es la validez de la información recogida con un

instrumento o en una situación evaluativa. Este concepto de acuerdo a los escritores, tiene su origen en la medición y se ha desarrollado ampliamente desde el enfoque psicométrico, donde se dice que una prueba es válida si mide lo que pretendía medir, no obstante esta definición genérica debe complementarse con la finalidad para la que fue construida, es decir, si la interpretación de una determinada puntuación permite señalar correctamente una conclusión respecto del fin o constructo que mide dicha prueba. Dicha concepción tiene sentido solo para pruebas a gran escala aplicadas a un número considerable de estudiantes, sin embargo, la validez en la sala de clases no tiene como objetivo que los resultados de los alumnos se distribuyan de esa forma, por el contrario, se espera una curva asimétrica donde la mayoría esté sobre el puntaje de aprobación de un determinado aprendizaje ya que eso indicaría que lograron aprender lo que se esperaba para ese momento (edad, curso, periodo del año).

La validez de una evaluación depende según el contexto para el cual fue diseñada. El propósito de ésta a gran escala, es obtener conclusiones del desempeño de los estudiantes para los fines específicos de la evaluación diseñada, mientras que a nivel de aula, es determinar el desempeño de los estudiantes y entregar evidencia respecto de la enseñanza de este contenido. Con respecto al contexto, cabe mencionar, que las evaluaciones a gran escala no la consideran como una variante relevante, mientras que a nivel aula sí es un tema a considerar, dado que importan, por ejemplo, los conocimientos previos del alumno y su contexto sociocultural. (Forster, Rojas-Barahona, 2008)

En seguida, se expone un cuadro comparativo en el que se distingue el significado de una evaluación a gran escala y una en la sala de clases.

Cuadro 1
Comparación de la validez en evaluaciones a gran escala y en la sala de clases

Evaluación a gran escala	Evaluación a nivel aula
Las interpretaciones y las acciones tomadas son externas al proceso de medición.	Las deducciones y las acciones son tomadas al proceso de medición.
Los estudiantes son la "materia" sobre la que se realizan las observaciones, no tienen injerencia en la evaluación.	Los estudiantes son observadores conjuntamente con los profesores; esas "mediciones" corresponden a procesos formativos de evaluación.
Los estudiantes no reciben un beneficio directo de la evaluación, los análisis no son individuales.	Los estudiantes reciben beneficios individuales de la formación de la evaluación.
El objetivo de la evaluación es realizar una inferencia significativa estadísticamente sobre el rendimiento de los estudiantes y/o la utilización eficaz de esa información para una finalidad determinada.	El objetivo de la evaluación es comprender cómo es el desempeño de los estudiantes comparado con el "ideal" (definido en los objetivos de aprendizaje) y/o el uso efectivo de esa información para el aprendizaje.
El contexto de la medición es un constructo irrelevante	El contexto de la medición es un constructo relevante.
Las especificaciones del contenido describen un dominio disciplinar	Las especificaciones de contenido reflejan el dominio (objetivo de aprendizaje) y la enseñanza (modos, actividades).
La administración del test es estandarizada y se controla el efecto de las ciencias, prácticas y diferencias culturales.	Las creencias de los profesores, sus prácticas y el conocimiento de la materia y de los estudiantes (incluyendo diferencias culturales y lingüísticas) son preocupaciones relevantes.
La evaluación es independiente de la enseñanza. Se puede relacionar con diferentes contextos a través de cruces de datos.	La evaluación es parte de la enseñanza. Una buena evaluación es un "episodio genuino de aprendizaje".

Fuente: Forster, Rojas-Barahona (2008)

De acuerdo con Forster y Rojas (2008), el hecho de que la validez de una evaluación en la sala de clases no obedezca a una lógica psicométrica; es posible rescatar elementos de distintos tipos, categorías o aspectos relacionados con la validez en sus diversas clasificaciones, donde las más clásicas son la validez de contenido e instruccional.

Un constructo se mantiene independiente del contexto de evaluación, mientras que un contenido es dependiente de dicho contexto. Por lo anterior, como ambos procedimientos son muy difíciles de llevar a cabo en el aula y el contexto es un elemento importante que condiciona las situaciones de evaluación, se presenta la validez de contenido como un elemento clave a considerar para resguardar la calidad de la evaluación. (Forster, Rojas-Barahona, 2008)

Habiendo especificado el elemento de validez en la evaluación educativa, otro elemento que se considera al momento de analizar la calidad de una evaluación es la confiabilidad o precisión de ésta. El concepto de confiabilidad hace referencia a consistencia, exactitud y estabilidad de los resultados, a las inferencias que se puedan realizar, y tiene directa relevancia en las conclusiones y posterior toma de decisiones.

En las evaluaciones de aula, a diferencia de las evaluaciones a gran escala, la confiabilidad no es un tema relevante y muy pocas veces se considera; sin embargo, el autor en cuestión argumenta que su afirmación se refiere a pruebas, y que en la sala de clases los profesores tienen múltiples instancias para recoger información complementaria de un aprendizaje. Quien cree que la evaluación de los estudiantes es una acción objetiva, se embarca en una tarea imposible. (Forster, Rojas-Barahona, 2008)

Así, la evaluación es una práctica compleja, que involucra no solo el dominio de una técnica, sino también posee una carga moral y valórica importante, y por tanto, es una actividad ligada a las creencias personales de los docentes, lo quieran o no.

Resistencia a la evaluación

La distinción que puede hacerse entre evaluaciones de consecuencias fuertes o alto impacto y las de bajo impacto o consecuencias débiles podría decirse que en lo que respecta a las primeras, son aquellas en las que se decide si un alumno es promovido o no al curso siguiente o es aceptado

a una institución, o las que llevan a contratar a una persona como maestro o a modificar su salario. No obstante, las pruebas que pretenden sólo informar sobre la situación del sistema educativo para orientar el diseño de políticas, por su parte, son típicos ejemplos de evaluaciones de consecuencias débiles, aunque puede ocurrir, aluden los investigadores, que la opinión pública les atribuya una importancia que las vuelva de alto impacto.

La evaluación entraña ciertos riesgos para la calidad y la equidad educativa refiriendo a éstos, por las consecuencias o usos no deseados de la evaluación. Por lo antepuesto, uno de los riesgos es la saturación de la información ya que ésta no es garantía de una buena evaluación, que si bien es cierto que evaluar es conveniente, no es necesariamente lo mejor. Una tentación común es pretender evaluar todas las dimensiones imaginables de la educación de manera muy frecuente.

Asimismo, otro riesgo de la evaluación concierne a la resistencia de autoridades y magisterio dado que sus actitudes hacia la evaluación en México han sido y continúan siendo, en ocasiones, contradictorias. En los sistemas educativos caracterizados por altos niveles de politización, burocratización y desconfianza, la resistencia a la evaluación es los resultados una característica frecuente en todos los niveles, lo cual, impide según Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010) que los resultados entregados a las escuelas sirvan como disparadores de procesos de mejora escolar. En el ámbito de los docentes, los argumentos más frecuentes para justificar ese recelo son, por mencionar algunos, el desajuste entre lo evaluado y los contenidos de los programas, la desatención de las evaluaciones a los procesos de enseñanza en favor de, la falta de adecuación de las pruebas a la diversidad de alumnos y situaciones de enseñanza, versiones sobre falsificación de resultados por parte de colegas y la dificultad para tomar decisiones a nivel escolar a partir de los resultados.

Correspondiente a la segunda sección, los analíticos describen históricamente las principales políticas que han contri-

buido a moldear el actual sistema de evaluación en México y lo definen en tres periodos: el *primero* comprende las décadas de 1970 y 1980. A partir de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. Es también, en dicho periodo, que se realizaron las primeras evaluaciones del aprendizaje en educación primaria.

El *segundo* periodo, comprendido entre los años 1990-2002, se desarrolló un amplio conjunto de instrumentos de evaluación del aprendizaje, con distintos propósitos, particularmente en educación básica y además se implementaron las primeras participaciones de México en pruebas internacionales de aprendizaje convirtiéndose en instancias clave para el desarrollo de un sistema nacional de evaluación.

El *tercer* y último periodo que preside en la actualidad, se fija en el año 2002. Aquella etapa, de acuerdo a los escritores, se caracteriza por dos avances de importancia en relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación como elemento imprescindible para la planeación y rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa. Sin embargo, en el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación por medio de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). También destaca la iniciativa de la Secretaría de Educación Pública para realizar una prueba de aprendizajes de tipo censal en educación básica (ENLACE).

En las tres últimas décadas, en México, el tema de la evaluación de los profesores ha estado en el interés de los dirigentes del sistema educativo, los directores de los establecimientos, los profesores de básica, media superior y superior, organizaciones gremiales, civiles y padres de familia. Lo antepuesto se debe a que, de acuerdo al académico, llama la atención que los alumnos y estudiantes, interlocutores directos de la acción del magisterio, no han

tenido una presencia significativa en el coro de voces que clama por la valoración de la labor que los docentes desarrollan cotidianamente en los salones de clase. (Rueda M., 2011)

En este sentido, la apreciación del quehacer de los profesores se ha incrementado rápidamente a partir de la puesta en marcha de políticas de evaluación dirigidas a todos los niveles escolares del sistema, sin embargo, no deben soslayarse las condiciones en que los procesos han tenido lugar. Una de éstas y la que más llama la atención, es la rapidez con la que se han implantado las prácticas de evaluación en las instituciones, misma que ha puesto en evidencia la falta de preparación técnica de las personas en quienes ha recaído la responsabilidad de realizarla, así como, por lo general, la ausencia de condiciones institucionales propicias para garantizar la calidad profesional de las acciones desplegadas.

En su indagación, el académico acentúa que una práctica reiterada en el ámbito nacional, ha sido la asociación de la evaluación de los docentes con estímulos económicos, práctica que contradice toda la evidencia de la literatura especializada que advierte que esa situación favorece la simulación, respuesta típica de quien se advierte "controlado" por algún agente externo: se ha documentado que si la evaluación del maestro o la escuela depende de los resultados obtenidos por los alumnos en una prueba de gran escala, las actividades programadas se reducen considerablemente para asegurar que las calificaciones sean favorables, aunque si bien es cierto regularmente se justifica la evaluación de los profesores como recurso para mejorar la calidad educativa, en los hechos dichas acciones contribuyen más bien a compensar el nivel salarial de los evaluados o tener el propósito de cumplir con algún requerimiento administrativo, sin que se apuntalen evidencias de una progresión de la interacción de profesores y estudiantes a favor del aprendizaje. (Rueda, M. 2011, p. 4)

En este sentido, la evaluación del desempeño docente debe contribuir a la clarificación del modelo adoptado

sobre qué es enseñar y qué es aprender en cada uno de los escenarios escolares, marcados en gran medida por las características de quienes experimentan la vivencia escolar, debe propiciar un ejercicio intelectual de definición de las funciones que se espera que cubran idealmente los docentes para la adquisición de repertorios básicos como el autocuidado, la lectoescritura u otros procesos como el cultivo de un pensamiento crítico, la consolidación de un aprendizaje autónomo o el ejercicio de la ciudadanía. Ésta evaluación es una excelente oportunidad para aclarar las funciones que se espera que los maestros y catedráticos desempeñen, además de contribuir a dignificar la tarea profesional, acrecentar el acopio de elementos para orientarla, desplegar iniciativas para retroalimentarla y, en última instancia, establecer la oportunidad de reflexionar de forma sistemática y periódica sobre su razón de ser y devenir. Todos los actores sociales deben involucrarse en la evaluación para lograr cambios significativos en las formas de trabajo de los docentes que repercutan en el aprendizaje de los estudiantes.

La cultura de la evaluación

La expresión cultura escolar se introdujo en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los años noventa por historiadores de la educación quienes consideran la cultura escolar como "un conjunto de normas que organizan las ramas del conocimiento y los comportamientos que se tienen que observar en la escolarización, como un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de tal conocimiento y la integración de tales comportamientos" (Olivos, 2011). Es pues, desde esta cultura y sus experiencias pedagógicas que el docente organiza el "cuerpo a cuerpo" de la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así la utilidad y la eficacia real de la tradición institucional.

Ahora bien, si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias,

mitos, ritos etc., que se resisten al cambio, esa dimensión es la evaluación. Los rasgos tradicionales de dicha cultura se ven reforzados cuando la enseñanza se centra en contenidos excesivos, superficiales e irrelevantes que obstaculizan la adquisición de aprendizajes significativos. Lo anterior, se entiende como transmisión de información que tiene su correlato en un tipo de aprendizaje acrítico y mecánico, así como en una evaluación que busca verificar la capacidad del alumno para responder de memoria a las preguntas o enunciados formulados por el docente.

Por lo antes aludido, es probable que diversos profesores no tengan formación para la docencia, que carezcan de tiempo o de medios suficientes para cambiar sus concepciones y desechar o reemplazar sus viejos hábitos, métodos y procedimientos de evaluación, pero, expresa el académico, si se quiere cambiar la manera de aprender, urge cambiar también la manera de enseñar y, un elemento clave de la forma en que un profesor enseña es su sistema de evaluación.

Es por lo antes mencionado que, la cultura de la evaluación está en sintonía con el enfoque constructivista de la educación, en éste, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el aprendiz crea significado y el profesor como tal, no es una persona que transfiere conocimiento, sino alguien que provee oportunidades para que los escolares usen el conocimiento y las habilidades que ellos ya poseen, a fin de lograr la comprensión de nuevos temas. (Birenbaum, 1996, citado en Moreno Olivos, 2011)

Algunos obstáculos que se presentan en el contexto escolar y que obstruyen en la mejora de la evaluación, es lo que concierne a la segunda sección del presente análisis. Uno de los obstáculos principales es practicar la evaluación desde el sentido común, no es posible que el docente, por el simple hecho de serlo, conozca con precisión cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos.

La realidad es que la mayoría de los profesores no sabe cómo evaluar a los estudiantes y en la práctica, de modo involuntario, comete muchos errores, que a veces, inclu-

so, rayan en la arbitrariedad. Así las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada.

La evaluación tiene distintas funciones que responden a finalidades diferentes, éstas pueden ser varias tales como para la *rendición de cuentas*, la *clasificación y jerarquización* ya sea de las escuelas, de los alumnos o de ambos para colocarlos en un *ranking*. Lo antes sucedido, de acuerdo al escritor, es que debe quedar claro que, las finalidades antes referidas, son funciones meramente administrativas, no pedagógicas.

Ante tal hecho, la investigación educativa ha demostrado, según el académico, que los pensamientos de los profesores influyen en las acciones y decisiones que adoptan en el aula ante la complejidad de la enseñanza, de ahí que, si se quieren obtener evaluaciones que no jerarquicen o seleccionen a los sujetos, y en cambio que enriquezcan los procesos pedagógicos, parece necesario prestar atención a las concepciones que ellos tengan respecto a la evaluación ya que, una evaluación comprensiva requiere un cambio en la mentalidad selectiva dentro del sistema educativo y de los propios docentes y una revisión de las necesidades de formación del profesorado para disponer de una mentalidad más diferenciada en su pensamiento sobre lo que es más importante en la enseñanza y en el desarrollo del currículum.

Concibiendo entonces la influencia que tiene el pensamiento del docente con su actuar y la concepción de éste hacia la evaluación, existen indicios que apuntalan la complejidad de la tarea didáctica, debido a que en ésta predomina la función de control. "La evaluación asumida como un medio de control por parte de los profesores se refleja en la actitud con la que algunos la imponen; por la forma en que la ejecutan; por el derecho de corregir respuestas interpretables; por la posibilidad de que sus resultados se puedan discutir o no". (Moreno, T., 2002, p. 26)

Notas finales

Por consiguiente, la evaluación educativa es un proceso que muchas veces se confunde con el hecho de "medir" solamente lo aprendido a través de una prueba, sin tomar en cuenta el contexto social, y lo que es más importante, el proceso de desarrollo por cada alumno.

En los diversos debates sobre la calidad de la educación básica, salta a la luz el tema de la evaluación sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), producto de los resultados emitidos por las diversas evaluaciones nacionales e internacionales como ENLACE o PISA respectivamente.

En el espacio áulico el proceso el profesor evalúa de manera integral tanto la enseñanza como el aprendizaje, lo ideal es que se reconozcan las metas alcanzadas y los objetivos pendientes, para de ahí realizar acciones oportunas cuyo fin es mejorar el proceso, tanto el de E-A, como el desempeño del propio docente.

El tema en cuestión no es exclusivo de una región específica, los analistas que exponen la temática, lo hacen desde la perspectiva de sus necesidades pedagógicas que enfrentan en sus países de origen.

Afortunadamente la concepción del término evaluación se ha ampliado, esto es, ha cambiado de paradigma. En concordancia con los nuevos enfoques de la educación contemporánea, se concibe como un juicio de valor, como una acción pedagógica, interactiva y contextual y como ayuda individual y grupal para lograr los fines de la educación. (Morán, p. 2007, p. 10).

Bibliografía

- FORSTER MARÍN, Rojas-Barahona, Carla (2008) Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 43, pp.285-305 Consultado el 27 de octubre de 2012, en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articulos/443/public/443-987-1-PB.pdf>
- HARGREAVES, et al (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de la enseñanza y los niveles*. Barcelona, España. Octaedro, S.L.
- MORÁN, Oviedo, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Revista Reencuentro*. Vol. 048., pp.9-19. México. Consultada el 21 de octubre de 2012. Consultado el 15 de noviembre de 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004802.pdf>
- MARTÍNEZ, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos Arnaut, en Alberto y Giorguli, Silvia (2010) *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. El Colegio de México, en http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20047%202010%20Evaluacion%20Educativa%20en%20Mexico_FMR-EB%20COLMEX.pdf Consultado el 28 de octubre de 2012.
- MORENO, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora en la escuela. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, núm. 131. UNAM. Consultada el 24 de octubre de 2012, en http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-131-116-130
- _____, (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24. Núm. 95. Consultada el 30 de octubre de 2012. pp. 23-36
- RUEDA, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, núm. 133. México. Consultada el 9 de octubre de 2012, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300001&script=sci_arttext

SANTOS G., Miguel Ángel. (2003). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Magisterio Río de la Plata. Argentina. Consultado el 22 de noviembre de 2012, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13209503.pdf>

Educación para la paz

*Manuel Sánchez Guerrero
Víctor Hugo Robledo Martínez
Martín Beltrán Saucedo
Ma. Del Refugio Piña Arellano*

La promulgación de la Declaración Universal de Derechos Humanos por la Organización de Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948, institucionalizó a nivel global una visión sobre el sujeto que consagró las posibilidades de acceder a un desarrollo humano justo, equitativo y de bienestar social. Consecuentemente, dicha medida constituyó el marco de referencia para promulgar la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1959 y una serie de medidas, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio –en el año 2000–, que han consolidado una serie de principios y objetivos que orientan a los seres humanos en la búsqueda de una vida digna y en paz.

Bajo ese contexto, en 1998, bajo la resolución A/52/13, las Naciones Unidas deciden impulsar globalmente la cultura de paz. La cual consiste en fomentar valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de abordar sus causas para solucionar los problemas primando el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

Se complementa lo anterior con la Declaración y el programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243) en donde se identifican ocho ámbitos de acción para los actores al nivel local, nacional e internacional, los cuales consideran:

1. Promover una cultura de paz por medio de la educación.
2. Promover el desarrollo económico y social sostenible.
3. Promover el respeto de todos los derechos humanos.

4. Garantizar la igualdad entre hombres y mujeres.
5. Promover la participación democrática.
6. Promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.
7. Apoyar la comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos.
8. Promover la paz y la seguridad internacionales.

La escuela como agente institucional de la educación para la paz

Las escuelas como instituciones y los profesores como agentes socializadores enfrentan el reto de abrir las puertas a la educación para la paz que vaya más allá de los acontecimientos violentos que se presentan en el siglo XXI, introduciendo cambios generales en su organización, en su quehacer y lograr que estos no se operen sólo en el discurso sino en el accionar cotidiano del profesor donde quede explícito e implícito el saber convivir entre iguales, considerando que se vive en un período de cambio internacional, en el que para algunos la convivencia social se presenta incierta: cambian las demandas de la sociedad y de los individuos, aparecen nuevas reglas de juego y se modifican los roles de las instituciones, de los diversos agentes que en la actualidad surgen como nuevos actores sociales.

Los sistemas educativos no se mantienen inertes, se han iniciado actualmente, procesos de reformas y transformaciones, derivadas de la concientización de la debilitación de un modelo educativo que no ha conciliado el crecimiento cualitativo con niveles satisfactorios de convivencia pacifista y social, calidad y equidad, ni de satisfacción de las nuevas demandas sociales, el funcionamiento óptimo de los sistemas educacionales se ha convertido en una prioridad para garantizar la preparación y formación de ciudadanos, con la finalidad de sobrevivir en sociedades con situaciones complejas.

En este sentir, las escuelas emergen como unas instituciones abiertas a las demandas de los contextos sociales

y con grados crecientes de autonomía, manifestando que uno de los cambios más significativos que se suscitan en los sistemas educativos, se ostenta en las transformaciones, la re-conceptualización del rol del profesor, como una exigencia de los procesos de socialización y convivencia pacifista, de autonomía en el hacer de las escuelas. De los cambios que actualmente acontecen en los espacios de convivencia social, determinemos que en la actualidad existe la necesidad de una educación para la tolerancia que deriva de un hecho fundamental de nuestro tiempo: la convivencia de diversas y aun opuestas concepciones del hombre, de la moral y de la política en el seno de las sociedades democráticas (Gallardo, 2009).

La educación para la paz es un compromiso de la humanidad, sin embargo por los acontecimientos de desacuerdos sociales puede estar en deterioro en nuestros tiempos, pero en las aulas en todos los niveles educativos está presente la intención de educar para la paz, tarea fundamental que se tiene para todos los docentes; las definiciones conceptuales de la paz se deben enmarcar para la erradicación de la violencia, con la finalidad de que la paz permanezca en todos los ámbitos y entornos de los seres humanos, ya sea en la escuela, el trabajo, la calle pero sobre todo en la institución principal de la humanidad como lo es la familia.

La UNESCO, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), ha promulgado una educación que conlleve al progreso de los países en desarrollo, para lo cual se apuesta a la educación como proceso formativo continuo. No obstante, la educación que los alumnos reciben en las aulas no es suficiente cuando se tiene una diversidad de aspectos que obstaculizan el proceso de formación, como es principalmente el abandono maternal y paternal que se escuda en las bajas percepciones económicas para el sustento familiar, aunque ciertamente sus intenciones se manifiestan en una vida más digna para la familia, por tal motivo se deja toda la responsabilidad a la escuela, sin considerar que en la educación básica los

alumnos permanecen en la escuela únicamente por 4 o 5 horas al día, para regresar posteriormente a casa de algún pariente de los padres del menor.

Por lo tanto la educación para la paz queda prácticamente fuera de las actividades cotidianas de la familia, aunque en las aulas se remarque este aspecto como actividad prioritaria, pues en realidad el papel de padre juega un rol importantísimo y este queda derogado en razón de diversos factores, que pueden ser económicos, psicológicos, emocionales. Por tanto ¿cómo hacer para educar en la paz y para la paz?, la responsabilidad de la educación de los hijos es de los padres de familia exclusivamente. Rousseau, (1970), argumenta que no hay mejor educación que la que la madre imparte a los hijos.

Abordar el tema de la educación, nos remite a distintas definiciones: el proceso de socialización de los individuos y su desenvolvimiento en todos los entornos de su vida cotidiana; la educación también implica una concienciación cultural y conductual, donde las generaciones adquieren los modos de ser y ejercer los valores universales, la educación por la paz tiene una trascendencia que va más allá de la simple definición conceptual, que es todavía más profunda, pues implica situaciones y acciones ejecutables inacabablemente, aún siendo una palabra tan corta y tan sencilla de pronunciar, no importando el idioma que se hable, Trueba, (2003).

Determinemos que si hacemos un esfuerzo por valorar, de manera integral, la grandeza de todas las vidas que existen en nuestro planeta, los complejos procesos de la humanidad, las formas de la lucha continua de todos por sobrevivir y por ser mejores, comprenderemos entonces que la paz es una cultura que construye diversos aspectos en la existencia humana, como lo son: la educación, el respeto, la tolerancia, el compromiso con la vida, comprendida como la misión social que se tiene por cada individuo y en las acciones que éste realiza perennemente.

Con la ausencia de paz en la humanidad se pierde la calma habitual en cada persona, se exalta la barbarie, por

ejemplo en los animales; el jabalí suelta espuma y aguza el diente; el cuello de la serpiente se hincha; el toro levanta amenazadoras sus terribles astas y sus pies hacen volar la arena; el león espanta con su rugido sordo; el perro rabioso horroriza con su solo aspecto, Trueba (2003), entonces las efusiones del ser humano se exponen al igual que los animales, sus instintos e intenciones se disimulan con dificultad, al igual que el miedo, la necesidad, la concupiscencia, ya que hay acciones y pensamientos que agitan al ser humano y lo llevan a que se deje reflejar por la turbación que se significa en el semblante, dejando al descubierto las verdaderas intenciones.

La educación por la paz debe trascender en todos los contextos, se debe asimilar la complejidad en la que se logra pero que es recurrente para que la humanidad se eduque firmemente en asimientos que impliquen la práctica de los valores, interpretando los más sólidos esfuerzos por que la familia sea como siempre el núcleo de paz para toda la sociedad, y aquí también están incluidos los gobernantes de las naciones, quienes deben ejercer el poder que el pueblo les confirió conforme con la razón y la dignidad de todos, donde los que dirigen los pueblos puedan lograr que las mutuas relaciones de todos los pueblos se ajusten en un equilibrio más humano.

La educación es un concepto universal que en el hacer de los sujetos conlleva implícitamente la comprensión de paz social en términos locales, nacionales e internacionales desarrollada y aplicada en los diversos períodos y formas de educación. Formación, información y acción simbolizan una importante labor en la educación para la paz, en el reconocimiento, valoración y respeto de los diversos puntos de convergencia que la propia sociedad conforma a su juicio.

En virtud de la interdependencia y la necesidad de actuar globalmente ante los actuales problemas que se presentan en las desequilibradas relaciones para la paz, consideremos que debemos educar desde y para un determinado conjunto de valores, entre ellos la dignidad de

todos los seres humanos, aún apelando a la voluntad y las aspiraciones divinas en favor de la paz, al tiempo que convierte la democracia en un medio donde se pueden emplear acciones para alcanzar los propósitos personales de cada individuo, entonces la paz sólo será posible en la medida en que la humanidad sea capaz de enfrentar su racionalidad contra los instintos de superioridad o predominio frente a otros.

Pero no podemos obviar que vivimos en una sociedad donde los conflictos, en ocasiones, se resuelven violentamente y, aunque las situaciones violentas aparezcan de forma aislada, no podemos negar que existen, Caballero (2010), por ello la tarea de los docentes es enorme, al buscar una educación pacifista, que lleve al alumno al encuentro consigo mismo y a saber amar su propio ser, en la esencia humana que el alma y el espíritu le otorgan al cuerpo que posee.

Las instituciones educativas quedan convertidas en espacios donde los docentes deben trascender en el hacer educativo, donde cohesionados los saberes en una cultura para la paz se pueda enfrentar y hacer que los alumnos resuelvan de forma pacífica los conflictos que se presentan en la cotidianidad de la existencia misma, se respeten los pensamientos individuales y las opiniones sean tomadas en un sentido democrático, para que sean aceptadas como motor principal en la relaciones sociales que llevan a una paz continua.

A través del quehacer educativo se puede encontrar la posibilidad de dilucidar la paz como un factor de naturaleza activa, una paz que se construye modificando las circunstancias sociales y políticas del contexto que traslada a la beligerancia, y eliminando así las causas del apremio, apelar a la "humanidad" para justificar que nada hay en la naturaleza humana que impida a los hombres vivir pacíficamente, Moro (1516).

Por los docentes se debe comprender que las relaciones interpersonales entre los entes sociales siempre traerá conflictos y desacuerdos, pero se debe insistir en la práctica

de los valores enfocados en el proceso educativo, donde se practiquen la honestidad, lealtad, honradez, fidelidad, responsabilidad, equidad, tolerancia, respeto, solidaridad, justicia, generosidad, gratitud, amistad, franqueza, sinceridad, autenticidad y amor hacia los otros.

La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en paz y libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad y desplegando a totalidad las facultades humanas, lo cual le corresponde promover a los órganos estatales junto con la sociedad. Las décadas que siguen a la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos atestiguan el esfuerzo del Estado pos-revolucionario y de la sociedad por construir un sistema nacional de educación pacifista que logre proveer de este derecho.

Educación para la paz, en torno a los Derechos Humanos

Cuando hablamos de educación para la paz, en primer término es menester referirse al derecho fundamental de las personas a la educación, pues se trata de una obligación primordial de los órganos del poder público procurar los elementos que permitan satisfacer a plenitud ese derecho.

El vocablo educación se puede plantear desde dos sentidos:

Uno genérico, que se refiere a la transmisión y aprendizaje de las técnicas culturales o de las técnicas de uso, de producción o de comportamiento, en virtud de las cuales las personas se encuentran en posibilidades de satisfacer sus necesidades, de protegerse contra el medio ambiente, trabajar y vivir en sociedad.

El segundo sentido, a su vez involucra dos aspectos:

- a) Transmisión simple y llana de las técnicas de trabajo y de comportamiento, con lo que se garantiza su inmutabilidad; y

b) Transmisión de las técnicas aceptadas por la sociedad con el objeto de propiciar que la iniciativa del individuo, perfeccione dichas técnicas.

Conforme al artículo 3º, párrafos primero y segundo, de la Constitución Política mexicana, *"todo individuo tiene derecho a recibir educación..."*

La educación que imparta El Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

El principio constitucional especialmente orientado a la educación para la paz se plasma en el propio artículo 3º Constitucional, fracción II, inciso c), al precisar que *"El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios"* La educación además *"Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos"*.

Como vemos por lo anterior, en el derecho público mexicano, ya sea que se trate de la Constitución Política y de su legislación reglamentaria, o ya sea en las teorías, la educación es una función propia del estado, mediante la cual deberá alcanzarse el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional.

Este concepto de tipo político de la educación, con un espíritu fundamentalmente nacionalista, da por supuesto el significado psicológico del vocablo, es decir, el desarro-

llo de capacidades, actitudes, formas de conducta y adquisición de conocimientos a través de la enseñanza.

Una cuestión que debemos reiterar en cuanto a la función educativa consiste en el fortalecimiento en el estudiante, junto con el aprecio de la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, así como también cuidar que tal interés general se sustente en los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres y, algo muy importante, el respeto a los derechos de las personas.

Conforme a los principios rectores de la función educativa, la educación en México no se aleja mucho de la concepción que tradicionalmente ha privado en la cultura occidental, puesto que su fin último es el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, así como el logro de su perfección, en lo individual y social.

Ahora bien, un cuestionamiento válido hacia la sociedad, la familia y los órganos del poder público está en señalar si ¿estamos propiciando los elementos que nos permitan formar a los niños y jóvenes en el conocimiento claro de la vida y de sus problemas, así como en las habilidades y actitudes que permitan enfrentarse a la realidad actual y comprender a sus semejantes, además de fomentar en ellos el respeto al entorno natural?

La respuesta que se dé a la cuestión anterior constituye sin duda una tarea de todos los sectores comunitarios, institucionales y no gubernamentales. No obstante, surge también una cuestión fundamental a considerar en los procesos formativos hacia una cultura de la paz. Toda acción educativa debe insertarse en una política pública integral, la cual debe involucrar acciones afirmativas del Poder Público, que promuevan las oportunidades a todos los sectores de la población, en especial aquellos que por circunstancias socioeconómicas se encuentran en situación de desventaja respecto a otros grupos sociales.

Es en este tenor que debemos considerar las acciones llamadas de asistencia social, sin que ese hecho implique

promover en las personas la cultura del asistencialismo o también considerado como paternalismo.

La asistencia social, de acuerdo a la ley federal y de las entidades federativas mexicanas, garantizaría igualdad de condiciones para el desarrollo de las diversas actividades de las personas y el pleno goce de sus derechos fundamentales, de manera básica los derechos a la vida, la libertad, la dignidad, la igualdad, de los que se desprenden derechos específicos reconocidos en la Constitución Política y en los Tratados Internacionales suscritos y ratificados por México.

En general, se entiende por asistencia social las acciones dirigidas a modificar y mejorar las capacidades físicas, mentales y la situación social de los grupos de población vulnerable, que por su condición de desventaja, abandono o desprotección física, mental, jurídica o social, no cuentan con las condiciones necesarias para procurar por sí mismos su bienestar físico – biológico, psicológico o social.

Se busca la protección de los llamados grupos vulnerables, entendiendo como tal a toda persona que en cierto momento o circunstancia pueda incluirse en ciertas categorías, como serían las siguientes:

- a) En situación especialmente difícil, es decir los hombres y mujeres con enfermedad física o mental discapacitante, o en desventaja física, económica, jurídica o cultural.
- b) En riesgo, que son las personas, familias o grupos que tienen la imposibilidad o grave dificultad de procurar su bienestar físico, mental y social, debido a fenómenos hidrometeorológicos, geológicos y socio-organizativos, o bien están asentados en localidades con características socioeconómicas deficientes en forma permanente.
- c) En estado de abandono: Las víctimas de un acto de desamparo, por parte de uno o varios miembros de la familia, que tienen respecto de aquéllas obligaciones legales, cuyo incumplimiento pone en peligro su bienestar físico, mental y social.

- d) En estado de desventaja social, que se origina por maltrato físico, mental o sexual; desintegración familiar; pobreza o un ambiente familiar adverso que pone en riesgo o impide el desarrollo integral de la persona; o el que se deriva de la dependencia económica de las personas privadas de su libertad, enfermos terminales, alcohólicos, farmacodependientes, personas que no pueden valerse por sí mismas y/o que no aportan al ingreso familiar;

Los servicios relacionados con la asistencia social son de carácter preventivo, cuando se trata de:

1. La difusión de información para un sano desarrollo físico, mental y social de los sujetos de asistencia, especialmente en materia de prevención de desastres naturales o provocados, violencia familiar, educación sexual.
2. La promoción en la familia de valores que fortalezcan sus vínculos, desde las perspectivas de equidad y género, con el fin de lograr un desarrollo integral, mantener un ambiente familiar armónico y evitar su desintegración.
3. Combatir la violencia familiar a través de la promoción de la convivencia pacífica, la tolerancia, el respeto a la dignidad y a las diferencias, para que sean éstas las bases de las relaciones interpersonales y sociales.
4. La realización de acciones contra las adicciones.
5. El fomento de una cultura de dignificación del adulto mayor.
6. La prevención de la discapacidad en los grupos vulnerables.
7. La promoción del respeto a la vida y a la dignidad humana.
8. Orientación nutricional a población vulnerable.
9. La educación para la salud a grupos vulnerables.
10. La implementación de planes de emergencia, cuando sea necesario.

Por otra parte, los servicios de asistencia social pueden tener un carácter orientado a la realización de acciones directas para la atención de la población, que precisamente se denominan de atención cuando involucra lo siguiente:

1. El cuidado en establecimientos asistenciales de menores y adultos mayores en estado de abandono.
2. La asistencia jurídica en materia familiar a los sujetos de asistencia social.
3. La rehabilitación, capacitación e integración laboral de las personas con discapacidad.
4. La capacitación a la familia de técnicas efectivas para el tratamiento de personas con discapacidad.
5. El tratamiento integral a las personas que viven violencia familiar, en centros de atención especializados.
6. La gestión de trámites de adopción de menores en estado de desamparo conforme a la legislación civil.
7. La repatriación de menores en estado de riesgo.
8. La concertación de acciones para cubrir las necesidades de los sujetos de asistencia social.
9. El ejercicio de la tutela o custodia, según sea el caso, de los menores albergados en instituciones públicas y privadas, en los términos de las disposiciones legales aplicables.
10. La asistencia social en materia de nutrición, emprendiendo acciones para proporcionar a grupos vulnerables, de manera temporal, ayuda alimentaria directa, orientación nutricional y la vigilancia de su peso y talla.
11. La promoción y apoyo del desarrollo comunitario en las localidades y zonas con población en estado de riesgo o desventaja social, poniendo especial interés en las comunidades rurales.
12. Proporcionar a los adultos mayores en situación vulnerable, servicios de alojamiento, alimentación, vestido, atención médica, trabajo social, actividades culturales, recreativas, ocupacionales, psicológicas y capacitación para el trabajo.

Todo lo que hasta ahora se ha señalado permite a las comunidades organizadas contar con los elementos institucionales que permiten extender los beneficios de la relación social a todas las personas, sin importar la condición o circunstancia en que pudieran encontrarse y ello a su vez constituye el pilar más fuerte de una educación orientada a la cultura de paz y tolerancia, así como la conciencia de inclusión, sustento necesario para el desarrollo social, económico y cultural.

Educación hacia una conciencia de paz

El sistema educativo mexicano debe re-estructurarse para poder impulsar la cultura de paz en todos los subsistemas educativos. Lo anterior, es posible lograrlo a través de políticas educativas que contemplen la cultura de paz, la formación y profesionalización de los profesores para que puedan gestionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje la cultura de paz.

Consecuentemente, es fundamental concretar transformaciones pedagógicas y curriculares que permitan hacer presente la cultura de paz en las aulas como objeto de conocimiento y aprendizaje.

De esa forma, el país puede contar con una nueva fórmula cultural de abordar el conflicto y la diferencia entre los sujetos, las organizaciones y/o instituciones, lo cual también puede generar una nueva forma de escucha y relación con el otro(s).

La educación para la paz es aquella que se construye dentro y fuera de las aulas, con el propósito de coadyuvar en las relaciones sociales cotidianas, creando un mundo de instrumentos colectivos, donde la participación y las decisiones desde la autonomía tomen la forma real en la construcción de una sociedad justa y libre, mediando por consenso y negociación cultural los conflictos de intereses en las diferentes clases sociales y no a través de la violencia y el exterminio físico y moral que posee el más fuerte que controla y asume el poder.

Actualmente, impulsar en las aulas la no violencia es un acto ineludible, los docentes y alumnos son el instrumento para luchar en contra de las ofuscaciones que llevan a la provocación y al enfrentamiento, la tarea a la que se enfrenta la educación para la paz es ardua, debido a que en los seres humanos por inercia se generan prejuicios nocivos hacia el entorno; en nuestros días la sociedad en su conjunto tiende a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual, dando lugar a una movilización económica violenta que estimula tensiones entre los usufructuarios y los desposeídos que encolerizan las rivalidades en la humanidad.

La educación para la paz impulsa la relación de convivencia social, establecida en un contexto de igualdad y formula proyectos encaminados al bien común, los prejuicios y la hostilidad que subyacen pueden ser cambiados por una cooperación más serena e, incluso, hacia la amistad y la paz. La educación debe estar enfocada en el descubrimiento gradual de cada ser humano, del yo en la búsqueda del otro, como constante durante toda la vida, con la finalidad única de evitar y resolver los peligros disfrazados que acechan la paz social y la convivencia entre los seres humanos.

Conclusión

Al hablar de educación para la paz se hace bajo el contexto de la formación de los sujetos cognoscentes, en una visión amplia de los derechos humanos como la vía óptima para rescatar, resaltar y enaltecer no sólo la calidad educativa, entendida ésta no sólo como prioridad en el siglo XXI, sino además como vía para conquistar y rescatar la dignidad del ser humano. Se requiere que la educación tenga como base la comprensión plena de los derechos humanos y así se contribuya con la enseñanza al aprendizaje integral de las personas que les permita inducir en su vida diaria actitudes sustentadas en la equidad, seres humanos libres, democráticos, altruistas y con pluralismo ideológico fo-

mentando de esta manera una cultura social de respeto, de tolerancia e inclusión. La escuela debe ser siempre el espacio donde se asimile que la paz es el valor supremo para la convivencia de la humanidad.

Bibliografía

Acerca de los autores

- CABALLERO, M. J. (2010). "Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas", en *Revista paz y conflictos*. Número 3. Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada
- CONTRERAS, J. F. (s/a). "El derecho internacional humanitario: principio de una educación para la paz", en *Revista Educación y Educadores*. Volumen 9. No. 1 Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.
- GALLARDO, P. (2009). "Educación ciudadana y convivencia democrática", en *Revista Interuniversitaria, pedagogía social*. No. 16. Universidad Pablo de Olavide.
- MORO, T. (2005). *Utopía*. Traducción de Guillermo Rovirosa. Fecha de Edición: 1516. Edición Electrónica: Buenos Aires Argentina.
- OSPINA, J. (2010). "La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos". en *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, número 11. Madrid.
- RAMOS, V. M. (2005). *Ciclo Ética y Poder De la guerra permanente a la aspiración perpetua de la paz. Notas sobre el pensamiento de Kant*. Conferencia realizada el 16.03.05 en el auditorio de la librería del FCE en Guadalajara.
- ROUSSEAU, J. (1970). *Emilio o de la Educación*. Editorial Porrúa. Primera edición en la colección "Sepan Cuantos". México.
- <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>, 22-02-2013.
- www.camaradediputados.gob.mx
- www.un.org

Salas Luévano, Marco Antonio. (Zacatecas). Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Prof. de Instrucción Básica por el Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de Zacatecas, con Diplomado en Investigación Educativa y Diplomado en Tutorías, con Especialidad en Docencia Superior y Maestro en Ciencias de la Educación por el Centro de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Doctor en Ciencias de la Educación por ICE UABJO (Oaxaca). Integrante del CA-UAZ-190 "Políticas educativas" y de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa". Ha trabajado en los niveles de primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado, en particular, en el Instituto de Investigaciones Económico Sociales de la Facultad de Economía de la UAZ, en Licenciatura en la Unidad Académica de Odontología de la UAZ y en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, como profesor de Tiempo Completo de base. Cuenta con una antigüedad de 35 años dentro del recinto universitario. Ha sido Responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS. Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Ha participado en eventos a niveles local, nacional e internacional (Sherbrooke, Québec, Canadá, y Habana, Cuba), así como en el programa de radio "Avance Universitario": EDUFUTURA, y OPINIONES Y REFLEXIONES. Es revisor de artículos de la revista de la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz. Forma Parte del Comité Editorial de la Revista *Panorama Universitario*. Ha publicado artículos en varias revistas: *Panorama Universitario*, *Asociación Dental Mexicana (ADM)*, *Odisea*, *Revista electrónica de pedagogía*, *Revista Electrónica Monografías*, entre otras. Es compilador de los siguientes libros: *Las ciencias de la educación y competencias*, *Tópicos Odontológicos II, III*. Ha elaborado los libros *Tópicos Odontológicos I y Fundamentación Teórica Metodológica*

de la Investigación Cuanti-Cualitativa: Guía para elaborar proyectos de investigación en el campo odontológico; y capítulo del libro *Tópicos educativos: ensayos sobre análisis y gestión institucional*. Cuenta con Perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-190 Políticas Educativas. **Libros:** Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México: Taberna Libraria, 2010 – 165 p. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México: Taberna Libraria, 2010 – 145 p. ISBN: 978-607-8056-08-8; Salas Luévano M.A., Zhizhko E. *¿Cómo hacer la investigación en educación? Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México: Taberna Libraria, 2010 – 165 p. ISBN: 978-607-8056-12-5.

Víctor Hugo Robledo Martínez (Fresnillo, Zacatecas). Estudió Licenciatura y Maestría en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Especialista en Comunicación y Gestión Política por la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. Máster en Gestión y Política Universitaria (Cadeira UNESCO) por la Universidad Politécnica de Cataluña. Candidato a Doctor por la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesor en la Universidad Autónoma de Querétaro, en la Escuela Normal del Estado de Querétaro, en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Zacatecas), Psicólogo y Asesor Técnico del Área de Psicología en Educación Especial (SEP-Querétaro). Actualmente, es profesor en la Unidad Académica de Psicología de la UAZ y en la Unidad Académica de Docencia Superior. Es colaborador del CA-UAZ-190 Políticas Educativas –Consolidado–, y miembro de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa, Cultura, políticas y diversidad educativa. Cuenta con Perfil PROMEP.

Beltrán Saucedo, Martín (Guadalajara, Jalisco). Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Especialista en Derecho Procesal por la Universidad del Estado de México y Doctor en Derecho, Administrativo y Constitucional, por la Universidad Nacional “Taras Shevchenko” de Kiev, Ucrania. Empleado del gobierno federal en materia de impuestos, así como en partidos políticos para cuestiones electorales. Profesor de distintas materias sociales, humanísticas y jurídicas en instituciones educativas de niveles medio superior, superior y posgrado en varias instituciones de México. Asesor Legislativo en los Congresos de Zacatecas y San Luis Potosí. Conferencista en temas jurídico – políticos. Coautor, asesor o ponente en diversas iniciativas legislativas o reglamentarias, en materias como seguridad pública, procuración de justicia, protección de menores y de la familia. Coordinador de capacitación a personal de procuración de justicia. Procurador de la Defensa del Menor, la Mujer y la Familia en San Luis Potosí. Profesor Investigador en las Universidades Autónoma de Zacatecas y de San Luis Potosí. Secretario Académico Administrativo de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. 14 años de experiencia docente en los posgrados de distintas instituciones del país, como el ITESM, Campus Chihuahua; Universidad del Valle de México, Campus Insurgentes en el Distrito Federal, y Campus San Luis Potosí; Universidad Tecnológica de México, Campus Marina en el Distrito Federal; Universidad Mesoamericana de San Luis Potosí; Colegio de San Luis A. C.; División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Asesor de Tesis en Maestrías, Especialidades y Licenciaturas, y miembro del Jurado de los Exámenes de Grado, en la Universidad Autónoma del Estado de México, en Toluca, Universidad Tecnológica de México en el Distrito Federal, Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua, Universidad del Centro de México de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente es docente investigador del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de

Zacatecas. **Libros:** Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México: Taberna Librería, 2010 – 165 p. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México: Taberna Librería, 2010 – 145 p. ISBN: 978-607-8056-08-8.

Sergio Espinoza, Proa Doctor en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid); profesor de la UAZ desde 1981, fundador de la Unidad Académica de Docencia Superior y de la Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas; Investigador Nacional, Premio Nacional de Ensayo, es autor de una veintena de publicaciones con temas de filosofía y estética, principalmente. Ha sido becario del Conacyt, y de la ANUIES; del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Zacatecas. Profesor Invitado en varios Posgrados de Universidades e Institutos de Educación Superior (de México y de Colombia) y Coordinador de Seminarios de Filosofía, antropología y estética de Conaculta. Jurado en diversos Certámenes Nacionales y Estatales de Ensayo y Novela. Líder del Cuerpo Académico UAZ-48: "Estudios de Filosofía, Literatura y Estética".

Jose Ruiz Ortega (Juchipila, Zacatecas). Licenciado como Ingeniero Agrónomo, Maestro en Ciencias de la Educación, Dr. en Educación. Profesor investigador de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tiene experiencia como docente frente a grupo y cuenta con trabajos de investigación. Ha publicado artículos en revistas internacionales.

Rodriguez Gonzalez, Josefina (Jerez, Zacatecas), es Licenciada en Contaduría y Maestra en Ciencias de la Educación por la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente cur-

sa el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el área de sociología. Es docente investigadora de tiempo completo de base en la UAZ, fue Secretaria Administrativa del Área de Ciencias de la Salud de la UAZ, colaboradora del Cuerpo Académico de Biología Celular y Microbiología de la Unidad Académica de Biología de la UAZ, en la línea de Educación ambiental, integrante del Grupo Disciplinar "Desarrollo Humano, Educativo y Cultural" de la Unidad Académica de Docencia Superior, UAZ.

Rodríguez González, Lizeth (Jerez, Zacatecas), es Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico de Zacatecas, graduada de la Especialidad en Tecnologías Informáticas Aplicadas a la Educación y de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el área sociología. Es docente investigadora de la UADS-UAZ e integrante del grupo Disciplinar "Desarrollo humano, educativo y cultural" de la UADS-UAZ.

Zhizhko, Elena Anatolievna (Kiev, Ucrania). Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Estatal de Kiev "Dragomanov", Ucrania y Doctora en Educación (PhD) por el Instituto de Educación Profesional y Educación de los Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Es docente investigadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI C, Perfil PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-190 *Políticas Educativas*, integrante de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa". Entre sus últimas publicaciones destacan las siguientes: Zhizhko E., Las tendencias del desarrollo del sistema de la educa-

ción profesional-pedagógica en México // Proceso pedagógico: la teoría y la práctica - K.: Milenium, 2009. - № 4. - pp. 45-51; Zhizhko E. El impacto de las universidades en el desarrollo del sistema educativo mexicano // Problemas de la educación profesional y laboral, No. 5, abril de 2009, Kiev: Stilizdat, 2009. - pp. 78-84; Salas Luévano M.A., Beltrán Saucedo M., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. Análisis de las políticas públicas del Estado de Zacatecas, México, en materia de redes y grupos de investigación (concepciones, objetivos, actores y lineamientos de operación) // Memorias del Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación, 26-28 de mayo en el Puerto de Mazatlán, Sinaloa, México; Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. La cuestión educativa y el fenómeno relativo al movimiento de la población // Memorias del Segundo Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano, octubre de 2010, cd. de Cancún, Quintana Roo, México, ISBN: 978-607-95109-9-2; Salas Luévano M.A., Zhizhko E. Pensamiento educativo alterno // Memorias del Coloquio Internacional "Cultura, políticas y procesos educativos: hacia la construcción del pensamiento educativo mexicano", Zacatecas, Zac, noviembre de 2010; Zhizhko E., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.A., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. Modelos innovadores del apoyo de los procesos de desarrollo de la personalidad de los jóvenes sobresalientes en el sistema educativo mexicano // Memorias de la Conferencia interdisciplinaria científico-práctica "Tecnologías innovadoras de la educación de los jóvenes sobresalientes", 08-09 de diciembre de 2010, cd. de Kiev. - pp. 45-50; Zhizhko E., Beltrán M. Mexican Educational System and alternatives for it's problems' solution // International Scientific Publications Journal "Educational Alternatives", diciembre de 2010, Sofía, Bulgaria ISSN: 1313-2571, pp. 192-203; **Libros:** Zhizhko E., Liubarets M. *Memorias de los eventos nacionales de ruso 2005-2006*. Hermosillo: Plaza y Valdez

, 2008- 230 p. ISBN: 970-689-370-9; Zhizhko E., *Lenguas extranjeras: Formación de profesores de la UAZ*. Zacatecas: UAZ, 2010. - 160 p. ISBN: 978-607-7678-15-1; Zhizhko E., *Memorias del Primer Ciclo de Conferencias Internacionales sobre la Educación Superior*. México: Taberna Libraria, 2010 - 165 p. ISBN: 978-607-8056-05-7; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México: Taberna Libraria, 2010 - 165 p. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México: Taberna Libraria, 2010 - 145 p. ISBN: 978-607-8056-08-8; Salas Luévano M.A., Zhizhko E. *¿Cómo hacer la investigación en educación? Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México: Taberna Libraria, 2010 - 165 p. ISBN: 978-607-8056-12-5; Zhizhko E. *Formación de los profesores de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior en México*. Kiev: Nizhin, 2011 - 240 p.

France, Honoré (Ani-yun-wiya Primera Nación), es Profesor del Depto. of Educational Psychology de la University of Victoria, Canadá. Principalmente imparte los cursos de dinámica de grupo, la diversidad, el multiculturalismo y la metodología de la investigación. Su investigación actual y los intereses de la enseñanza son cuestiones interculturales, la identidad étnica y aculturación, ecopsicología, los enfoques indígenas de asesoramiento y desarrollo del niño. Ha presentado más de setenta artículos académicos en todo el mundo, publicó más de ochenta artículos y estudios, y ha escrito varios libros sobre temas de orientación y prácticas. La 2ª edición del más reciente libro de texto "La diversidad, la cultura y orientación: una perspectiva canadiense", se publicará en el verano de 2012 por la Editorial *Temeron*. Es profesor titular de la Universidad de Victoria y trabaja principalmente con estudiantes de maestría y doctorado, así como en proyectos en China y Etiopía.

Alanís Huerta, Antonio. (Morelia, Mich., Mexico). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caen, Francia desde 1984. Es profesor Titular en el Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM), en México, donde es responsable del curso de *Iniciación a la Observación de los Procesos Escolares* y del *Seminario de Investigación de los Procesos Educativos I y II* de la Maestría en Educación con terminales en Educación Preescolar y en Educación Primaria. Profesor de posgrado en educación en diversas universidades públicas de México. Profesor invitado de los Programas de Maestría de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), desde 1990. Articulista especializado en educación y política de revistas digitales y de papel, de México, Barcelona, España y Buenos Aires, Argentina. Ex Consejero Electoral Propietario integrante del Consejo General del Instituto Electoral de Michoacán (IEM) y del Instituto Federal Electoral (IFE). Formador Emérito del Sistema de Formación de Maestros de Michoacán.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (Zacatecas, Zac.). Doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente se encuentra adscrita en el Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas. Trabaja temas sobre género, educación y migración, de los cuales, ha publicado artículos y libros. Cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable del PROMEP, y forma parte del Cuerpo Académico Consolidado, UAZ-190 "Políticas Educativas", integrante de la Red Internacional e Interdisciplinar de Investigación Educativa "Cultura, políticas y diversidad educativa". Libros: Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México: Taberna Libraria, 2010 - 165 p. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior*.

Globalización y la economía de libre mercado. México: Taberna Libraria, 2010 - 145 p. ISBN: 978-607-8056-08-8.

Herrera Guzmán, Beatriz (Zacatecas, Zac). Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con línea en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Docente investigadora de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha orientado sus investigaciones hacia estudios como: Las familias de elite en Zacatecas y sus demanda educativa, así como y el fenómeno de la privatización de la Educación Superior Privada en México y Zacatecas. Recientemente publicó: *La crisis de la Educación Superior Pública y tres ciclos expansivos de la Educación Superior Privada en México*. Primera Parte//Panorama Universitario 2010.- № 159. - pp. 20-21, y *La crisis de la Educación Superior Pública y tres ciclos expansivos de la Educación Superior Privada en México*. Segunda Parte //Panorama Universitario 2010.- № 159. - pp. 19-22.

Manuel Sánchez Guerrero. Profesor de instrucción primaria, Maestría en Ciencias de la Educación, Profesor de la Maestría de Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, Unidad Académica de Enfermería de la UAZ.

Ma. Del Refugio Piña Arellano. Licenciada en Psicología prola UAZ, Egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación, Maestría en Ciencias de la Educación, Profesor de la Unidad Académica de la UAZ.



Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Editorial Los Reyes, s. A. de c. v., el 20 de julio de 2014. La formación y el cuidado de la edición estuvieron a cargo de Carlos Flores Cortés. El tiraje fue de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición.

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS EN LA GLOBALIZACIÓN

El presente trabajo es una recopilación de aportes de los especialistas locales, nacionales e internacionales, sobre los temas actuales del campo educativo. Son dos grandes bloques de aportaciones: por un lado, el sujeto pedagógico y los procesos educativos, y por el otro, las respuestas de las instituciones educativas a las exigencias del mundo globalizado.

Pedagogía: sujeto y lenguaje, plantea que la acción pedagógica coloca al sujeto como eje fundamental de la acción educativa.

La educación: entre neo-ilustrados y post-románticos es un diálogo filosófico entre ilustración y romanticismo, en donde subyace un antagonismo de antaño y prevalece hasta nuestros días. En *Distintivos de la educación centrada en el desarrollo del pensamiento*, resulta necesario virar la vista hacia los resultados alarmantes de la educación que diversas fuentes proporcionan. *Los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula* expone lo que caracteriza al aula como un espacio dinámico, creativo y significativo alrededor de los conceptos de maestro, escuela, método, estudiantes, proceso enseñanza-aprendizaje, comunicación, interacciones y motivaciones. *Un acercamiento a las competencias en el nivel superior* diserta que las competencias en la educación superior son fijadas en el proyecto Tuning. *Políticas educativas e internacionalización de la Universidad Autónoma de Zacatecas* versa sobre la forma en que la UAZ inicia su proceso de internacionalización. *Aulas sin fronteras: los desafíos y beneficio* hace incapié en la importancia que la internet tiene en la vida de las personas. Los acontecimientos y descubrimientos científicos asociados a la investigación en diferentes campos del conocimiento se muestran en *Aprendizajes virtuales y redes neuronales*. *La Tutoría y la calidad educativa en el posgrado* contiene algunos aspectos teóricos relacionados con la tutoría, la asesoría y la calidad educativa en el posgrado. *La evaluación del proceso enseñanza* es una práctica reflexiva acerca de los elementos esenciales e inseparables del proceso de enseñanza-aprendizaje. El impulso de la cultura de no violencia en las aulas es un acto ineludible como plantea *Educación para la paz*.



978-607-7678-97-7



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS