

VITAM REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

PANORAMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUAL

El profesor universitario motivado: la
condición para ambientes de aprendizaje

La docencia universitaria como una
experiencia del encuentro

La pertinencia de los Comités
Interinstitucionales para la Evaluación de
la Educación Superior y su responsabilidad
social en la evaluación y calidad de la
Educación Superior

VITAM
REVISTA DE
INVESTIGACIÓN EN
HUMANIDADES

**EL DERECHO Y LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÉXICO**

Año V, Número 3
Septiembre – Diciembre de 2019



DIRECTORIO

Rectoría General

Dr. Jesús Ramón Pazarán Cano, SDB

Rectoría Ejecutiva

Mtra. Sara Guadalupe Sánchez Tapia

Consejo Editorial

Dr. Francisco Sánchez, SDB, Italia

Dr. Willy W. Chambi, Bolivia

Dr. Enrique Cruz Rodríguez, México

Dr. David Frago Franco, México

Dr. Israel Covarrubias González, México

Dr. Jorge Baeza Correa, Chile

Dr. Teresa Yurén Camarena, México

Mtra. Yolanda Rodríguez Rodríguez, EEUU

Mtra. Ana Cristina Estrada, Guatemala

Director Editorial

Dr. Jesús Ramón Pazarán Cano, SDB

Responsable Editorial

Lic. Edgar Morales Flores

Asistente Editorial

Dr. Jomar Díaz Delbert

Producción

Ediciones Navarra, S. A. de C. V., Van Ostade 7, Col. Alfonso XIII, Del. Álvaro Obregón, 01460, Cd. de México

Diseño y Arte Final

Miguel Morales Domínguez

Vitam. Revista de Investigación en Humanidades

Año V, número 3, Septiembre – Diciembre de 2019

Publicación arbitrada cuatrimestral de la Universidad Salesiana, A.C.

Editor responsable: Edgar Morales Flores.

Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor 04-2017-011716441700-102. ISSN: 2448-6124

Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16625.

Domicilio de la publicación: Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac, Del. Miguel Hidalgo, México, D. F., C.P. 11320. Distribución propia.

Impresa por Ediciones Navarra, S. A. de C. V., Van Ostade 7, Col. Alfonso XIII, Del. Álvaro Obregón, 01460, Ciudad de México.

Los criterios y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR. DERECHOS RESERVADOS: © UNIVERSIDAD SALESIANA, A.C.

VITAM. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

Año V • n. 3 • 2019

Dirigir correspondencia y valores a:

Laguna de Tamiahua no. 97, Col. Anáhuac, Del. Miguel Hidalgo, C.P. 11320, Ciudad de México

Contacto: revistavitam@universidadsalesiana.edu.mx y

asistentevitam@universidadsalesiana.edu.mx

Las políticas de recepción de textos pueden ser consultadas en nuestro portal:

www.revistavitam.mx

INVESTIGACIÓN

- 4 Alejandro Rodríguez Rodríguez**
El profesor universitario motivado: la condición para ambientes de aprendizaje

- 27 Tany Giselle Fernández Guayana**
La docencia universitaria como una experiencia del encuentro

- 45 Rubicel del Rosal Melo**
La pertinencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y su responsabilidad social en la evaluación y calidad de la Educación Superior

ENSAYO

- 91 Mauricio Dimeo Coria**
Educación popular y ética docente
- 100 Marcelo Escalante Mendoza**
Preventividad salesiana, camino de humanización. La pedagogía salesiana en la formación humana de jóvenes

RESEÑA

- 112 Joel Hernández Martínez**
La universidad en el Siglo XXI, de Boaventura de Sousa Santos

- 117 SEMBLANZAS**

EL PROFESOR UNIVERSITARIO MOTIVADO: LA CONDICIÓN PARA AMBIENTES DE APRENDIZAJE

The motivated university teacher: the condition for learning environments

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Institute of Salesian Studies, Berkeley, CA.

arrsdb@gmail.com

Resumen

El presente escrito centra su atención en la persona del docente universitario motivado como la expresión máxima de ambientes de aprendizaje significativo. Es una reflexión teórica que pretende valorar los rasgos de intencionalidad, comunidad de aprendizaje y humanización presentes en el profesor universitario y los cuales se conjugan para el logro de aprendizajes significativos. Hoy el horizonte de la educación, a juicio del autor, ha dejado a un lado la labor del educador intencionadamente propuesta, inteligentemente acompañada y responsablemente asumida. La política educativa internacional estandariza el aprender cuando ésta es una experiencia intencionada, en comunidad, compleja, siempre en proyección e inacabada. Formar el criterio de la mente y el corazón del educador-experto es formar a quien sabrá decidir y actuar con criterios intencionalmente educativos en los momentos en que asuma el papel de líder en medio de los otros considerando la benevolencia, familiaridad, confianza, empatía como elementos clave de un educador capaz de proponer procesos de humanización posibles. El docente motivado es el ambiente de aprendizaje porque encarna en la propia vida lo que propone, de lo que está convencido, aquello que es su vocación porque una vida sin expresiones continuas de donación es una vida sin sentido.

Palabras clave: Ambiente educacional, Docencia, Educación Superior, Preventividad.

Abstract

This paper focuses on the person of the motivated professor as the maximum expression of significant learning environments. It is a theoretical reflection that aims to assess the traits of intentionality, learning community, and humanization present in the educator. Factors that combine to achieve significant learning. Today the horizon of education has left aside the work of the educator intentionally proposed, intelligently accompanied, and responsibly assumed. The international educational policy standardizes learning when it is an intentional experience, carried out in community, complex by itself, always in projection, and unfinished. To form the criterion of the mind and heart of the educator-expert is to train those who know how to decide and act with intentionally educational criteria. The leader educator is called to consider benevolence, familiarity, trust, empathy as key elements of effective learning. Motivated professors are the learning environment because they embody in their own lives what they propose, what they are convinced of what their vocation is, because a life without continuous expressions of donation is a life without meaning.

Keywords: Educational Environment, Teaching, Higher Education, Preventivity.

INTRODUCCIÓN

El ser humano, como cualquier ser vivo, es un todo integrado que constituye un *suprasistema dinámico*, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados y en homeóstasis constante: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual tienden a la armonía cuando las condiciones de su medio se lo exigen. Todos juntos e integrados constituyen

la personalidad, y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas (Martínez, 2009). La motivación considera los procesos que energizan y dirigen la conducta y estos emanan tanto de fuerzas internas en el individuo -necesidades, emociones, cogniciones-, como de sucesos en el ambiente, en la sociedad y/o en la cultura que atraen o repelen al individuo a participar o no en una acción específica (Bandura, 2005; Reeve, 2017).

En el contexto educativo, intentar la armonía en y de los actores del proceso educativo, provoca que se considere el ambiente de aprendizaje como clave del futuro de la educación en todas sus expresiones, es decir, formal, informal, digital, no presencial, etc. Cuando los docentes modelan y nutren una manera de ser que enfatiza los beneficios y la satisfacción derivados del aprendizaje podemos afirmar que el ambiente de aprendizaje es la persona misma del educador.

El presente escrito centra su atención en la persona del educador motivado. Intenta valorar los rasgos de intencionalidad, comunidad de aprendizaje, eficacia y humanización. La individualidad y personalidad de los sujetos en la experiencia del aprendizaje son clave para proponer metas y fines educativos intencionadamente diseñados puesto que aprender no es una carrera de velocidad o una prueba atlética de resistencia. El humanismo es imprescindible para recuperar al ser humano educable en relación con los demás. Educador, estudiante, espacios físicos y virtuales, relaciones interpersonales, proyectos de vida son factores clave en la consolidación y mejora del ambiente de aprendizaje considerado en su más amplia acepción.

AMBIENTE: ETIMOLOGÍA Y SIGNIFICADO

La palabra ambiente, según la Real Academia de la Lengua Española (2019), procede del vocablo *ambiens, ambientis*, “que rodea”. Tiene varios significados entre los que se encuentran: 1) aire o atmósfera que se respira o rodea a los seres vivos. 2) Conjunto de circunstancias o factores físicos, químicos y biológicos que rodean a un ser vivo e influyen en su desarrollo y comportamiento. 3) Condiciones y características que

rodean o caracterizan un lugar, colectividad o época. 4) Situación o circunstancias que envuelven un lugar provocando una sensación general determinada. 5) Se configura en la actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo con base en prácticas culturales que concurren en un determinado tiempo y lugar, e influyen en el modo de ser, de pensar, de actuar del ser humano, dando forma al ambiente social en que se desarrolla.

El acercamiento etimológico permite considerar que el ambiente tiene influencia en las actividades del ser humano pues considera elementos extrínsecos al organismo pero que de algún modo actúan sobre él. También el ambiente involucra todo aquello que rodea al ser humano, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él. El ambiente, así considerado, se conforma por las circunstancias físicas, biológicas, sociales, culturales, psicológicas que rodean a una persona y se interrelacionan favoreciendo o dificultando la interacción social (García-Chato, 2014; Duarte, 2003).

El ambiente como actitud puede ser considerado como un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de las personas involucradas. Dewey (1995) afirma que el ambiente “forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (p. 6). Las personas generan un ambiente desde ellas mismas con base en sus creencias, mitos, aspiraciones, mediante los cuales expresan formas de convivencia, tabúes, deportes, ritos religiosos y formas de apropiación de prácticas culturales. Factores todos que influyen en la aceptación del conocimiento nuevo que se genera, y dichos factores, a su vez, pueden impactar en la expresión de ideas o en la influencia decisiva de las mismas en la mentalidad del ser humano tanto en su relación laboral, familiar y escolar. Así, el ambiente social como actitud es polifacético, ya sea por las relaciones y características psicosociales de los sujetos que

forman parte de él, o sea así por las prácticas sociales que establece el ser humano en su contexto propio.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

La Secretaría de Educación Pública (SEP), en la reforma del 2011 consideró que el ambiente de aprendizaje era “el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (p. 141). Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula debería ser vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y docentes, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008). El ambiente incluye los objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. El ambiente «habla», transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o inquieta, pero nunca deja indiferentes al estudiante y al educador.

Según Cuellar (1992), Fröebel considera que el aula debe ser un ambiente de aprendizaje que posibilite el desarrollo afectivo e intelectual del estudiante. Las hermanas Agazzi siguiendo las intuiciones de Comenio (Polanco, 2004) consideran que el ambiente de aprendizaje es un instrumento para promover el aprendizaje del estudiante; ellas proponen que debe ser un ambiente parecido al de una casa. Otro punto clave del ambiente de aprendizaje del aula es el aspecto social, las relaciones interpersonales pues un objetivo que se alcanza con demasiada facilidad no producirá los incrementos deseados en el rendimiento. El punto clave es que un objetivo debe ser difícil y específico para aumentar el rendimiento. Sin embargo, hay un límite a este efecto. Aunque los miembros de un equipo trabajasen arduamente para alcanzar objetivos desafiantes, solo lo harán cuando los objetivos estén dentro de su capacidad. A medida que las metas se vuelven demasiado difíciles, el desempeño se ve afectado porque los miembros rechazan las metas como irrazonables e inalcanza-

bles. Un factor importante para lograr un objetivo es la autoeficacia (Bandura, 1997). Esta es una creencia interna con respecto a las capacidades y competencias relacionadas con el trabajo. Si los miembros del equipo tienen una alta autoeficacia, tenderán a establecer metas personales más altas bajo la creencia de que son alcanzables. La primera clave para establecer metas exitosas es construir y reforzar la autoeficacia de miembros de un equipo.

El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica en el aula principalmente, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros en su participación, responsabilidad y compromiso según su proceso de aprendizaje, intereses, necesidades. Cada grupo humano, con su propia personalidad, configura el ambiente de aprendizaje donde los objetivos comunes deben ser aceptados pues asignar objetivos a los miembros de un equipo puede resultar en no comprometerse, especialmente si el objetivo será difícil de lograr. Un método válido para obtener aceptación es permitir que los miembros participen en el proceso de establecer objetivos. En otras palabras, la participación en el proceso de establecimiento de objetivos tiende a mejorar el compromiso con los objetivos. La participación ayuda a los participantes a comprender mejor los objetivos, a garantizar que los objetivos sean razonables y les ayuda a alcanzar el objetivo. El factor de autoeficacia mencionado anteriormente también puede entrar en juego con respecto a los objetivos impuestos. Algunas personas pueden rechazar las metas impuestas, pero si tienen autoeficacia, aún pueden mantener altas metas personales para lograr las metas impuestas (Bandura, 1997).

El docente debería ser sensible al comportamiento del individuo en el grupo para modificar y adaptar la personalidad de cada uno de los miembros y la dinámica grupal en sí, pues el ambiente de aprendizaje es un entorno intencionalmente dispuesto por el educador para influir en la vida y en la conducta del educando (Loughlin y Suina, 1997); pues el estudiante utiliza sus herramientas y artefactos para recoger e interpretar

información en interacción consciente con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas propias o compartidas y construir soluciones significativas para los problemas a solucionar (González y Flores, 1999).

Según Lenti (2008), un método educativo eficaz y exitoso se apoya en una relación afectiva entre el docente y el alumno similar al que se puede encontrar en un núcleo familiar. Aunque puede haber muchas definiciones de un entorno familiar, los elementos básicos son el amor, la nutrición, el cuidado, el crecimiento, el respeto, la alegría y la confianza. No puede expresarse amor benevolente educativo sin familiaridad, si la cercanía al otro es evidente puede generarse confianza. Pues alguien que sabe que es valorado positivamente, es corresponsable a cambio, y quien se abre a esta interrelación puede obtener casi cualquier objetivo, pues el lenguaje y motor del corazón humano sigue siendo el amor (Rodríguez, 2018).

Cuando la amistad es una experiencia de compartir tiempo y vida en sana y armoniosa convivencia, el sentimiento natural que fluye a través de cada miembro es alegría. La alegría es expresión de *amor benevolente educativo*, una consecuencia lógica de las relaciones interpersonales basadas en el autoconocimiento y diálogo interpersonal. La alegría mostrada en las más variadas formas de expresión se convierte en un *diagnóstico educativo* de primer orden tanto para los educadores como para los estudiantes en cuanto a ambiente de aprendizaje (Rodríguez, 2018). Porque no solo en la espontaneidad de la vida alegre de los estudiantes, el docente tiene una fuente invaluable para comprender las personalidades sino, sobre todo, el docente tiene un espacio y una oportunidad de contactar, uno por uno, a los jóvenes sin causar lejanía o rechazo, y compartir en confianza a todos una intervención personalizada, fruto del deseo del bien mayor y que irrumpe sin protocolos en el momento personal del joven situándole frente a una propuesta enriquecedora de su persona misma (Bosco, 2007).

El ambiente de aprendizaje depende del nivel de familiaridad. En el contexto preventivo propuesto por Juan Bosco (1815-1888) la familiaridad como ambiente educativo es un ambiente artificial que se vuelve casi

natural. El núcleo familiar se genera en los espacios educativos al intencionadamente proponer que el educador con toda su persona y sus recursos personales esté con los educandos y con actitud de disponibilidad a escucharles, ubicándose a su nivel y nutriéndoles de esperanza, haciendo las cosas que les gustan sostenido por la confianza en el bien que los demás poseen en sí mismos, confiando en ellos porque el amor educativo se alimenta garantizando la confianza mutua. Familiaridad como ambiente porque se comparten los deseos más nobles y genuinos que albergan los corazones, porque se viven los sueños en la pedagogía de la posibilidad, porque no se es ingenuo de la realidad humana y se solidariza en las tristezas y se alimentan las expectativas de mejor calidad de vida. Aunque no son contemporáneos, si se considera a Bandura (2005) un referente en cuestión psicológica, estaríamos viendo la Preventividad como expresión educativa de la capacidad simbolizadora, autorreguladora y de autorreflexión. Pues “los agentes no son solo planificadores o pensadores. Ellos son también auto-reguladores. Ellos adoptan standard personales, monitorean y regulan sus acciones por influencia auto-reactiva... La gente son auto-examinadores de su propio funcionamiento a través de la autoconciencia se pueden reflejar la autoeficacia, la fuerza de sus pensamientos y acciones, el significado de sus búsquedas y hacer correcciones de ser necesario” (p. 10). La autoeficacia tiene tres dimensiones: magnitud, el nivel de dificultad de la tarea que una persona cree que puede alcanzar; fuerza, la convicción con respecto a la magnitud como fuerte o débil; y generalidad, el grado en que la expectativa se generaliza en todas las situaciones (Bandura, 1997).

Rodríguez (2018) considera que una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad, un ambiente relacional donde los factores que sustentan el núcleo familiar se viven y se *respiran*: cuidado, nutrición, respeto, donación, amor, paciencia y libertad. Las prácticas de sistemas sociales imponen límites a la vez que proveen de recursos para el desarrollo personal y el funcionamiento en una dinámica bidireccional de influencia salvando cualquier dualismo en ello gracias al modelaje social (Bandura, 2005).

El amor debe ser recíproco y en libertad de expresión, no puede ser un amor que sofoca o es omnipresente al grado de destruir lo que dice proteger (efecto de padres “helicóptero”). El respeto por la persona educada es fundamental para permitir el logro de sus mejores posibilidades en el ritmo y modo que mejor le convenga a su individualidad. La paciencia sin la cual el fruto de la maduración humana corre el riesgo de mal-lograrse, porque el tiempo es mayor que el espacio (Francis, 2013). La confianza en los recursos internos de bondad del ser humano, en la dinámica interna de búsqueda de lo mejor, la pasión de ser sujeto de amor y posibilidad de realización en el entendido de que el amor es un regalo recibido y que se vive en un mundo imperfecto pero llamado a ser mejor a través de la fuerza de ese mismo amor en actitud de donación pues el modelaje de quien posee más experiencia provee una pista social que hace que el observador procure la interconexión y refuerce los elementos de aprendizaje modelados pues “la imitación generalizada es gobernada por creencias sociales más que por reforzamientos infusos (Bandura y Barab, 1971).

Herrera (2006) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2). Se adiciona que “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones [que este realice], ... de la apertura, la coherencia entre su discurso [y la manera de actuar] ... y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica” (Duarte, 2003, pp. 104-105). Pues la creatividad sintetiza el conocimiento existente en nuevas formas de pensar y hacer las cosas (Bandura, 1986).

El espacio vital es un ambiente capaz de generar conductas, es decir, el conjunto de objetos o procesos del mundo externo significativos para el individuo en un momento dado. El cambio de conducta se identifica o se constata a partir de la observación (cambios corporales) o de la introspección (cambios en los pensamientos, creencias, etc., que también son conductas). Para que el individuo modifique su conducta por influencia del ambiente han de darse por lo menos dos condiciones: a) el individuo debe recibir un estímulo del entorno, y b) el individuo debe modificarse él mismo para poder responder luego con una conducta.

Para Bandura (2005) los ambientes operativos presentan tres formas diferentes: los impuestos, los seleccionados y los creados. El ambiente no deviene en ser sino hasta que es seleccionado y activado por acciones apropiadas -un ambiente seleccionado-. Cuando la gente crea la naturaleza de sus situaciones para servir sus propósitos “las creencias de la gente en su eficacia personal y colectiva juega un papel influyente en cómo ellos se organizan, crean y administran las circunstancias de la vida que afectan los caminos que toman y en lo que ellos se convierten (p. 18)”.

EDUCADOR MOTIVADO

La motivación mira por aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento y que responden a estímulos correspondientes a las necesidades fisiológicas, psicológicas o sociales principalmente. Pues a través de un guía experto es posible cultivar competencias, imitar habilidades y creencias que permiten a la gente tener una vida más armónica (Bandura, 2005). Donde la energía implica que la conducta es relativamente fuerte, intensa y persistente. La dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o se guía hacia el logro de un objetivo o resultado específico. De modo que un educador motivado es garantía de un modelaje intenso, intencionado, activo y propositivo.

Las necesidades son condiciones esenciales y necesarias dentro del individuo para conservar la vida y para nutrir el crecimiento y el bienestar, aunado a ellas están la competencia y la pertenencia. Las cogniciones son sucesos mentales (pensamientos, creencias, expectativas y auto-concepto). Las fuentes cognitivas de la motivación tienen que ver con la manera de pensar del individuo (planes y metas, creencias y expectativas, el self). Las emociones son fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y expresivos de corta duración que preparan al individuo a reaccionar en forma adaptativa a los sucesos importantes en su vida. Las emociones organizan y dirigen los sentimientos (descripciones subjetivas, verbales de la experiencia emocional), la disposición fisiológica (modo en como nuestro cuerpo reacciona), función (lo que se quiere lograr en un momento determinado) y expresión (modo de comunicar la experiencia emocional).

Los acontecimientos externos son fuentes ambientales que se presentan como estímulos específicos o sucesos, como climas del entorno o situaciones generales o cultura en que se está inmerso. El suceso externo adquiere la capacidad de energizar y dirigir la conducta en la medida que indica que un comportamiento en particular tendrá la probabilidad de producir consecuencias. La autoeficacia influye tanto en el aprendizaje como en el esfuerzo que las personas ejercen en el trabajo. Las personas con alta autoeficacia generalmente trabajan duro para aprender cómo realizar nuevas tareas, porque confían en que sus esfuerzos serán exitosos. Las personas con baja autoeficacia pueden ejercer menos esfuerzo al aprender y realizar tareas complejas, porque no están seguros de que el esfuerzo conduzca al éxito. Además, las personas con alta autoeficacia confían en que pueden aprender y realizar una tarea específica. Por lo tanto, es probable que persistan en sus esfuerzos incluso cuando surgen problemas. Por el contrario, las personas con baja autoeficacia que creen que son incapaces de aprender y realizar una tarea difícil es probable que se den por vencidos cuando surgen problemas. En una extensa revisión de la literatura sobre autoeficacia, Albert Bandura y Edwin Locke (2003) concluyeron que la autoeficacia es un determinante poderoso del desempeño laboral.

Al ser la motivación una experiencia privada, inobservable y aparentemente misteriosa es posible inferir la motivación en otra persona al observar las manifestaciones conductuales de la motivación (atención, esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales o ademanes corporales). Que en su conjunto evidencias el involucramiento cognitivo (estrategias, autorregulación), el emocional (interés, disfrute) y el conductual (atención, esfuerzo, persistencia). Desde la perspectiva de Bandura (1997), la fuente más importante de motivación es cuando la persona considera el desempeño previo, pues en automodelarse como alguien capaz de lograr resultados, se motiva a continuar con tareas que, en ocasiones, son de mayor envergadura que las previas vivenciadas.

Un docente motivado es garante de llegar a ser él mismo un ambiente de aprendizaje *creado* -en lenguaje de Bandura-, porque encarna

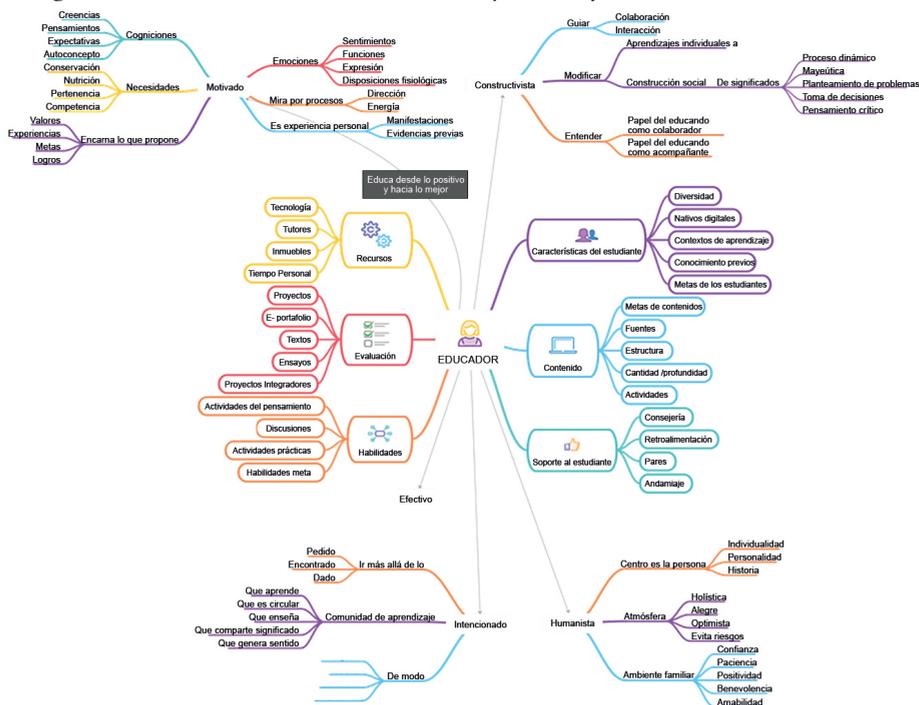
y está convencido, de que: a) el educador intencionalmente combina elementos motivacionales directa o indirectamente, mira por generar desde su persona aquello que dé soporte al aprendizaje; b) un educador que conoce y atiende las necesidades esenciales que dan dirección y energía a sus alumnos -cercanía, familiaridad, confianza, acompañamiento- generará autoeficacia en ellos; c) un educador que educa desde lo positivo y hacia lo mejor -interviene para mejorar, siempre, a todos, en todo momento con convenientes intervenciones oportunas y personalizantes- reforzará las experiencias vicarias de mejora; d) un educador que siempre propone retroalimentación -conoce procesos, interviene intencionalmente, genera autoconciencia, acompaña a la autoapropiación- se vale de la persuasión verbal tan presente en Bandura (1997); e) un docente que celebra el esfuerzo y los logros obtenidos apoyado en procesos motivacionales y valores que humanizan pues propone el esfuerzo, acompaña el logro, celebra el enriquecimiento personal que el proceso mismo genera fortalece las pistas emocionales; f) un educador que se encarna como espacio de encuentro, de aceptación y acogida, de apertura a los otros y de un ininterrumpido encuentro consigo mismo y con los demás es quien hace de la preventividad humanista su mejor herramienta de generación de ambientes de aprendizaje significativo.

Según la teoría del interés (Hidi y Renninger, 2006), el hecho de estar interesados en una actividad motiva a continuar la actividad cuanto sea posible. El interés puede ser detonado por intervenciones que enfatizan el valor de una tarea, y luego se desarrollan a medida que el individuo experimenta sentimientos positivos y llega a valorar dicha actividad aún más. Los intereses bien desarrollados pueden motivar el compromiso continuo con la actividad que se propone y/o se realiza. Por ejemplo, el docente que recibe positivo feedback por pares y padres de familia en relación con una actividad, puede elegir continuar mejorando sus intervenciones pues la teoría del interés sugiere que los valores de la tarea pueden llevar a un interés más profundo, que luego puede influir en las decisiones posteriores (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, y Elliot, 2000).

En la cuestión cognitiva de la motivación, es claro que las emociones no suceden sin una valoración cognitiva antecedente del suceso y, es la valoración, no el suceso mismo lo que ocasiona la emoción. De acuerdo con la teoría de la expectativa-valor de Eccles (2002), una persona elige asumir una tarea desafiante si la persona (1) valora la tarea y (2) espera que pueda tener éxito en la tarea basado ello en las creencias propias. Las creencias sobre el yo y las creencias sobre el valor de la tarea son importantes para predecir la elección, la persistencia y consecución.

La fig. 1 ayuda a clarificar lo complejo y lo provocativo que se vuelve este modo de entender al docente como el ambiente de aprendizaje.

Figura 1. El docente como ambiente de aprendizaje



INTENCIONADO

El ir más allá sin dejar nada atrás en la actividad cognitiva humana es la intencionalidad. Pues según Lonergan (1967), la intencionalidad es cuando:

Consciente, inteligente, racionalmente va más allá: más allá de los datos a la inteligibilidad; más allá de la inteligibilidad de la verdad y la verdad del ser; y más allá de la verdad conocida, la verdad que se conoce y la verdad que queda pendiente por conocer. Sin embargo, a pesar de que va más allá, no deja nada atrás. Va más allá de lo que se agrega y, cuando se ha añadido, se unifica. Es todo incluido, pero el saber que logramos es siempre limitado (p. 228).

Por lo tanto, la relación entre el propio conocimiento y la realidad resulta evidente por la intencionalidad -por ese movimiento de ir más allá- del conocimiento que tiende a toda la realidad que le circunda pero que no lo agota; además queda esa “necesidad” de satisfacer completamente el conocimiento de la totalidad de la realidad, pero esa “necesidad” no está satisfecha con el contenido del conocimiento logrado pues siempre es un conocimiento mayor pero no total, más profundo, pero no pleno. Intencionalidad que hace del docente ir más allá de lo dado y/o encontrado de modo consciente, inteligente, racional y responsable de los datos aglomerados extrínsecamente (aula, instrumentos, medios, estructuras). Sin embargo, a pesar de que va más allá, no deja nada atrás. Va más allá de lo que se agrega al conocer y educar a alguien y, cuando algo se ha añadido a lo previo conocido, se unifica por el paradigma de convergencia transdisciplinar. Un docente que pretenda generar ambientes educativos humanizantes no puede olvidar la intencionalidad de toda acción humana que es intrínseca a ella misma (Becerra et al., 2006).

Incluso, cuando algún problema cognitivo ya se ha resuelto, la intencionalidad, de acuerdo con Lonergan (1967), “es la objetividad en potencia” (p. 229). Es decir, el conocimiento objetivo de lo que la persona es, y de lo que le rodea sigue siempre estando en la potencialidad de ser pleno. Se avanza en el conocimiento, pero no se agota, se conoce a la per-

sona, pero sigue siendo misterio, se profundiza en la relación, pero no se completa nunca la plenitud de la aprehensión plena. La intencionalidad estimula la estructura cognitiva pues la intencionalidad guía el proceso de conocimiento a partir de los datos de la intelección; además provoca el paso de la intelección a la reflexión sobre los elementos experienciales. El deseo de conocer -la intencionalidad- puede, sin embargo, estar distorsionado por los sesgos de egoísmo o el miedo. Estos sesgos deberían ser más fácilmente superados a través de la introspección y la comparación con la mejor versión de la persona que pueda ser imaginada para él o ella misma. La coherencia y honestidad en el proceso intencionado son elementos clave pues, en palabras de Lonergan (1992): “si un desarrollo es consciente, entonces su éxito exige aprehensiones correctas en su punto de partida, durante su proceso y en el logro de su objetivo” (p. 500). El docente debería de ayudar a refinar su comprensión e interpretación en nuevos esquemas mentales. La labor del maestro sería procurar corregir las concepciones erróneas que puedan surgir en los estudiantes en etapas temprana o previas.

Sin duda que hay factores que no puede ser controlados por el docente como las características personales o historia del aprendiente, pero si hay otros elementos que intencionalmente pueden ser favorecidos: tipo y nivel de relación interpersonal, la estructura de contenidos a aprender, las actividades y prácticas que se realicen, el uso de la tecnología y las aplicaciones que se utilicen, los métodos de seguimiento y evaluación, la propuesta axiológica intencional y consciente, acreditaciones, políticas institucionales, etc. Una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad, un ambiente relacional donde los factores que sustentan el núcleo familiar se viven y se respiran: cuidado, nutrición, respeto, donación, amor que educa, paciencia y libertad, un ambiente educativo “creado” desde la reflexión de Bandura (1997).

El docente se ubica como el sujeto que activamente y con definida intencionalidad educativa propone un ambiente de aprendizaje direccionando todos los recursos que posee en su persona y le son proporciona-

dos en su entorno para la generación de atmósferas ricas en experiencias de aprendizaje significativo pues enseñar es para todos los alumnos, aun cuando el sistema o la sensibilidad social digan que para algunos no se haga. El docente provoca la generación y mejora continua de estrategias de aprendizaje significativamente efectivas y eficaces. No es la habilidad de enseñar lo que falta hoy entre los docentes. Es la confianza obtenida de saber que lo que funciona para el logro del aprendizaje de un estudiante funciona para todos los estudiantes.

La perspectiva educativa que se propone es constructivista en el corazón pues favorece la búsqueda de incremento de valor y nuevos contenidos dentro de la forma ya existente de los modos de aprender. Los cambios que se pretenden se realizan no sólo en lo que se conoce sino también en cómo se conoce y por qué se conoce (Kegan y Lahey, 2010).

Los aprendientes se involucran en la “construcción de significado” donde la aplicación de conocimientos tiene prioridad sobre la adquisición y la enseñanza de hechos por sí solos pasando por: a) la activación de un proceso dinámico de vinculación afectiva propositiva y de mejora personal; b) el ejercicio mayéutico de preguntas; c) el planteamiento de problemas y su proceso de solución; d) la toma de decisiones personales y desde el grupo de referencia; e) el pensamiento crítico de orden superior y la reflexividad (Andere, 2017). Este mismo enfoque hace hincapié en la importancia de que aquel que sabe un poco más facilita la transferencia de la cultura para el enriquecimiento del sujeto que se encuentra con menos conocimiento y/o experiencia y pone de relieve la “comunidad de aprendizaje” como elemento clave para la transferir, reelaborar y crear la cultura a través del lenguaje.

De modo que el ambiente de aprendizaje, desde esta óptica, se diseña para desarrollar procesos intencionados de aprendizaje no accidentales ni casuales (Moreno, 1998), procurados para crear condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje, apoyados en un currículo configurado por el contenido conceptual, actitudinal, procedimental y las aportaciones culturales que ofrece la universidad en una pedagogía

crítica y contextualizada. La construcción conjunta del conocimiento en las comunidades de aprendizaje supone la directriz que dirige la acción educativa del currículo como realidad interactiva, entendiéndolo no sólo como un contenido escolar a desarrollar en el quehacer educativo, sino como un proceso vivo, en el cual intervienen los alumnos con características, actitudes, pensamientos y procesos de aprendizaje que hacen que se aborde de manera distinta. El currículo es visto no sólo como intención educativa concretada en actividades y contenidos sino como acción sinérgica y sistémica mediante la cual se intercambian significados. Para ello, el docente debe tener en cuenta las ideas previas de sus alumnos, lo que son capaces de hacer en un determinado momento, a fin de suscitar condiciones que movilicen los saberes de los alumnos de manera intencionadamente enfocada al logro de aprendizajes significativos.

Ambiente de aprendizaje es, pues, el resultado de conjugar los espacios físicos, los contextos y las culturas donde los estudiantes aprenden. Resaltando que la cultura es todo lo que conforma la individualidad del estudiante y que lo asimila y vive generalmente más allá del salón de clases; puntualiza la interacción entre individuos y consigo mismo. También considera las políticas educativas nacionales, en el caso de México, y las normativas educativas contextualizadas, las estructuras organizativas de gestión y de gobierno y liderazgo.

HUMANISTA

El respeto por la persona a quien se educa es fundamental para permitir el logro de sus mejores posibilidades en el ritmo y modo que mejor le convenga a su individualidad. La paciencia es importante pues sin ella el fruto de la maduración humana corre el riesgo de mal-lograrse, porque el tiempo que tarda el ser humano en descubrir su propósito en la vida y generar su proyecto de vida es mayor que el lapso invertido en las aulas. La confianza en los recursos internos de bondad del ser humano, en la dinámica interna de búsqueda de lo mejor, la pasión de ser sujeto de una vocación más que una profesión y la posibilidad de realización en el entendido de que la presencia del otro es un regalo recibido y que se vive

en un mundo imperfecto pero llamado a ser la mejor versión posible de sí mismo.

Una comunidad educativa eficiente, de acuerdo con Braido (2013), se compromete, escucha, interviene, despierta interés, acoge con satisfacción nuevas propuestas de intervención, propone actividades que buscan creatividad e intencionalidad educativa con todos sus recursos disponibles. La presencia de una comunidad educativa conformada por profesionales, educadores, líderes capacitados, es garante de un eficiente ambiente de acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Acompañamiento entendido como un conjunto de elementos que sustentan la maduración integral de los aprendientes porque les acompaña en la gestación, nacimiento, crecimiento y consolidación de un proyecto personal de vida desde un ambiente de acogida, tutoría, actividades participativas, palabra personalizada oportuna, breves exhortaciones positivas y propositivas grupales.

El ambiente educativo se gesta a partir de una actitud humanista del docente. La actitud humanista se entiende como la búsqueda de una promoción holística en el ser y el hacer. El docente motivado se convierte en centro de humanidad, de atención personal, servicio, relaciones amables, motivación intelectual, referencia axiológica en cualquier actividad, lugar y acontecimiento donde esté presente. El docente motivado con rasgos humanistas es aquel a quien los jóvenes le perciben como una persona que valora la relación interpersonal y la promueve porque las relaciones se basan en la amabilidad educativa y la benevolencia amorosa, una persona que busca intencionadamente en cada actividad y propuesta una posibilidad que genere y transmita cultura, transmita fe, transmita experiencia.

La formación de la persona humana hoy requiere profesionales con vocación de educadores que internalicen la actitud humanista hasta convertirlo en criterio de vida y acción y ellos mismos se conviertan en lo que proponen. Esto básicamente significa un individuo amable que bus-

ca encuentros personales y relaciones humanizadas, un docente que se convierte él o ella misma en una atmósfera de respeto y libertad para buscar las respuestas que abren la trascendencia a los otros y le dan un significado más profundo a la existencia, un docente cuyo fuerte sentido de la vida y cuyos métodos ayudan a alcanzar los objetivos personales de quienes él o ella se sienten responsables. Vivir la profesión como proyecto personal de vida imprime una identidad en el proceso de conocimiento interno y de auto-comprensión de los individuos, al mismo tiempo es una referencia esencial para cualquier situación que implique decisiones, políticas o estructuras organizacionales en cualquier entorno educativo.

El docente como el ambiente educativo no es principalmente una estructura educativa específica, sino una atmósfera y un criterio internalizado que debe caracterizar cada espacio educativo, cada propuesta y cada persona. Tal *atmósfera* se basa en las relaciones basadas en la confianza y el espíritu de familia, en la alegría y la celebración que van acompañadas de un arduo trabajo y el cumplimiento de las responsabilidades propias. Un educador quien genera todos los estímulos posibles intentando evitar situaciones de riesgo y las relaciones basadas en la benevolencia pretenden una proximidad educativa amable y rica en actividades, relaciones abiertas de amistad sincera, en busca de “extraer desde dentro” lo mejor de los demás. Este ambiente es la expresión del proceso de autoconciencia que se nutre y fundamenta de la interioridad subjetiva, generando ambiente saludable.

Los docentes motivados juegan un papel importante desde el punto de vista de la animación activa y solidaria. Su sabiduría, experiencia y presencia continua con intencionalidad, son factores fundamentales para lograr y mantener esta atmósfera que energiza y direcciona pues motiva a ser lo mejor para el mundo. Los profesores deben dar cabida a las formas más diversas de asociación de los estudiantes, para que a través de la identificación y participación en grupos de intereses compartidos -asociaciones, equipos, sociedades- se preparen para formas más amplias de participación cívica (Rodríguez, 2018).

Formar el criterio de la mente y el corazón del docente-experto es formar a quien sabrá decidir y actuar con criterios intencionalmente educativos en los momentos en que asuma el papel de líder en medio de los otros asumiendo los sentimientos de quien es benevolente (quiere racional e intencionalmente el bien del otro) y sale al encuentro del necesitado, quien es empático con el momento histórico-personal del otro, quien es capaz proponer desde la propia vida en bien de quienes le son confiados porque es un bien mayor y, además, porque una vida sin expresiones continuas de donación, es una vida sin sentido.

A MODO DE REFLEXIÓN CONCLUSIVA

El docente como ambiente de aprendizaje requiere que él mismo, en su persona y en su acción, garantice mejores resultados intencionalmente enganchando los contenidos enseñados, con las vivencias de quien aprende y las proyecciones a futuro de quien se relaciona con el profesor-experto. El profesor es la motivación para aprender pues encarna lo que enseña, valora lo que hace mejor a la persona y propone experiencias significativas. El profesor humanista genera una atmósfera que garantiza en lo posible el sentido de estar bien, de confianza, de pertenencia y de seguridad.

El humanismo intencionadamente educativo del profesor universitario hace que él o ella se implique personalmente en lo que transmite vivencialmente, encarna lo que pretende transmitir y propone intencionalmente los medios que ha de emplear para el logro de ese cometido. El recurso más valioso que se posee en cualquier experiencia de aprendizaje es el estudiante, su persona, su historia, su proyección a futuro, su contexto propio. Aunado a ello, al ser el aprendizaje multifactorial y complejo, demanda la existencia de condiciones externas ambientales mínimas.

Desarrollar ambientes de aprendizaje es, pues, más que sólo pensar en clases, actividades extracurriculares, laboratorios, prácticas, etc. Desarrollar ambientes de aprendizaje es, además, algo más que sólo el uso de tecnologías asociadas a ambientes en línea. Un ambiente de aprendizaje debe considerar al profesor quien, consciente e intencionadamente, en-

tiende las características de los aprendientes, las metas educativas propuestas en el instrumento llamado *currículum*, las actividades que darán soporte a las propuestas de aprendizaje significativo, las estrategias para evaluar y guiar el aprendizaje como logro personal, la cultura que envuelve un ambiente de aprendizaje donde las personas re-crean los ambientes, las personas mismas involucradas en ello pues, a fin de cuentas

Educar para la vida no es un educar para lo que pasa fuera del aula, sino educar en la sociedad que es la misma escuela y en la microrealidad que es el aula donde se convive, aprende, crece y afecta al aprendiente en todas sus dimensiones. Un líder educativo motivado y con intencionalidad educativa y pedagógica reconoce que el fin de la educación no es solo el bien privado y el logro individual, sino también la ciudadanía democrática y la participación en la sociedad civil (Rodríguez, 2018).

Conviene puntualizar que un docente es parte de una comunidad que aspira a ser una comunidad donde el aprendizaje sea compartido, enriquecido mutuamente, construido colaborativamente, donde cada docente se sabe y siente responsable de la dinámica personal y grupal en la experiencia educativa, donde cada docente está llamado a ser y garantizar el aprendizaje ya que todo aprendizaje tiene valor intrínseco pues el aprendizaje es aprender, todo eso y sólo eso. El planteamiento pues, pretende una convergencia multidisciplinar y sistémica del marco educativo en sus varias aristas el cual es requerido hoy en día para cualquier enfoque de gestión del aprendizaje integral indispensables para una ciudadanía democrática y la formación de líderes críticos (Giroux, 2011).

REFERENCIAS

- Andere, M. E. (2017). *Director de Escuela en el siglo XXI ¿Jardinero, pulpo o capitán?* México: Siglo XXI.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith, & M. A. Hitts, *Great Minds in Management*. Oxford: Oxford University Press.

- Bandura, A. y Barab, P. G. (1971). Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, 5, 244-255.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Becerra, J. F., Cárdenas, O. L., Uribe, S. M., Acosta, M. G., Negrete, E.C., Quiroga, B., Pedreros, R. I., Moncada, M. A., Behrentz, C., Garzón, L. M. (2006). Los ambientes de aprendizaje en el aula. *Nodos y nudos*. 3 (21). 90-100.
- Bosco, J. (2007). *Memoirs of the Oratory of Saint Francis de Sales from 1815 to 1855*. (Reprinted from *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*. (E. Ceria, Ed., & D. Lyons, Trans.). Turín, Italia: SEI.
- Braido, P. (2013). *Prevention not Repression. Don Bosco's Educational System*. Bengaluru: Kristu Jyoti Publications.
- Cuellar, O. (1992). *Froebel: La educación del hombre*. México: Trillas.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review in Psychology*, (53), 109-32.
- Francis. (2013, Septiembre 22). *Lecture hall of the pontifical theological faculty of Sardinia*. Recuperado de vatican.va: http://w2.vatican.va/content/francesco/en/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130922_cultura-cagliari.html
- García-Chato, G. I. (Abril-Junio, 2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Giroux, H. (2011). Educational visions: What are schools for and what should we be doing in the name of education? In J. L. Kincheloe, & S. Steinberg (Eds.), *Thirteen Questions* (pp. 295-302). New York, USA: Peter Lang.
- González, O. y Flores, M. (1999). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. y Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330. DOI: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.92.2.316>
- Herrera, M. Á. (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. Recuperado de <http://www.rieoei>.

[org/deloslectores/1326Herrera.pdf](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)

- Hidi, S. y Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127. DOI: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Kegan, R., y Lahey, L. (2010). Adult development and organizational leadership. En N. Nohria, & R. Khurana (Eds.), *Handbook of leadership theory and practice: A Harvard Business School Centennial Colloquium* (pp. 769-787). Boston: Harvard Business Press.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Moreno Castañeda, M., (1998). *Desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. Textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, M. M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis*, 8 (23), 119-138. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf>
- Polanco, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-15
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Reeve, J. (2017). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, A. (2018). *Liderazgo Preventivo en la Universidad*. México: Ediciones Navarra.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Recibido: 7 de julio de 2019

Aceptado: 16 de julio de 2019

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO UNA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO¹

University teaching as a meeting experience

Tany Giselle Fernández Guayana

Universidad de Manizales (Colombia)

tany.fernandezg@gmail.com

Resumen

El presente artículo es una apuesta por la reivindicación de la docencia universitaria, la cual, hoy día, se ve permeada por las prácticas de investigación y proyección social que la limitan hasta el punto de, dejar de lado, otros desempeños inmanentes a su quehacer: el encuentro. Se descubre que la labor educativa universitaria, presenta relación con otras experiencias trascendentales como el encuentro con el Otro y consigo mismo. De esta manera, se propende a la construcción de significados y a la producción de otras realidades haciendo posible el reconocimiento del Otro. Como conclusión, se resuelve que ser docente es la traducción de una relación entre maestro-estudiante en la cual emergen y se evocan la acogida, la entrega, la respuesta y la transformación. La docencia universitaria es una forma de dejar huella a través de la tarea fundamental del encuentro donde se arriesga a dar respuesta de 'sí' al Otro.

Palabras clave: docencia universitaria, juventud, estudiante, encuentro, transformación.

Abstract

This paper is a commitment to claim university teaching, which, today, is permeated by the practices of research and social work limiting it

¹ Este artículo es producto de la pasantía realizada en el marco de la VIII Escuela Internacional de la Red Iberoamericana de Posgrados en infancia y juventud – RedINJU. La pasantía hace parte de la tesis “La responsabilidad del maestro: una vocación por el otro” para optar por el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

until leaving aside other immanent performances to teacher work: the encounter. It is discovered, therefore, university education works is related to other transcendental experiences such as the encounter with the Other and with himself. Indeed, it tends to the meaning's construction and the other realities' production making possible the recognition of the Other. Being a teacher then, is the translation of a relationship between teacher-student in which the welcome, delivery, response and transformation emerge and are evoked. To sum up, it is resolved university teaching as a way to leave a mark, through fundamental task of the meeting, where teacher say "yes" response to the Other.

Keywords: University teaching, youth, student, meeting, transformation.

INTRODUCCIÓN

El ingreso al mundo universitario tanto para educadores y estudiantes está marcado por dinámicas muy diferenciadas de las prácticas escolares que la preceden; la teoría y la investigación enmarcan buena parte de la vida cotidiana del educador, así como la proyección social y su quehacer académico. En medio de esas exigencias y compromisos, esta labor corre el riesgo de dejar de lado otros desempeños que son inmanentes a su quehacer.

Ejemplo de ello son las características con las que los jóvenes llegan hoy día al aula universitaria. Ellos se ven enfrentados a la soledad, la frustración, las adicciones, el narcisismo, la depresión, el duelo, el apego, el individualismo, el desamor, la inestabilidad emocional y el aburrimiento (Gaja, 2016) que los lleva a un sinsentido de la vida que hace de su cotidianeidad una lucha constante. Junto a esto, el abandono permanente de las estructuras de acogida (Duch, 2002) que por principio deben ser las responsables de recibir y preparar al sujeto para asumir su rol en la sociedad, han hecho que encuentren en sus maestros una figura hospitalaria para ser escuchados, orientados y acompañados en la toma de sus propias decisiones; no obstante, en la marea de compromisos

ya mencionadas, esta necesidad pasa desapercibida para los profesores, siendo pocos los que, en realidad, asumen esta responsabilidad.

Asistir a la universidad no consiste exclusivamente en ir a recibir unos contenidos teóricos, este se convierte para los jóvenes en un territorio dialógico, un espacio de encuentro donde la complicidad con una figura de acogida (Mèlich, 1997) posibilite confiar sus secretos, sus dificultades y sus problemas. Es por eso que varios de los educandos acuden primero a su docente, antes que a sus padres o amigos. De manera que la docencia se ve permeada por el acto del encuentro donde se dispone un oído para escuchar, un brazo para abrazar, una boca para decir: “te quiero”. El maestro universitario se transforma entonces en aquel ojo que acoge al Otro (al estudiante), el ojo que en su reflejo recuerda que el Otro existe y que el mundo no sería el mismo sin éste.

Al abarcar el sentido de la docencia universitaria, no se puede olvidar que los estudiantes están dejando el legado de su testimonio como rostro (Bárcena y Mèlich, 2000; Lévinas, 2012). Si se negara esta posibilidad de encuentro, se estaría negando la existencia misma de los educadores, al fin y al cabo, hacerse maestro es una cuestión que da con Otro, para Otro y por el Otro, ese Otro que permanece fuera de su esfera y le cuestiona (Losada, 2005). Así, en el hacer universitario, se hace preciso trascender las funciones burocráticas a fin de reivindicar el rol del educador.

LA DOCENCIA: UNA OBRA DE LA EDUCACIÓN

Con los cambios a nivel mundial en todo ámbito, el ejercicio de los docentes también se ve influenciado. Al desarrollarse el mundo bajo el ejercicio liberal, la docencia se ve involucrada en el campo de la producción de bienes y servicios (Larrosa, 2010). Martínez Bonafé (1995) expresa que ser educador se ha tornado “en una actividad realizada a cambio de un salario, de acuerdo con unas condiciones laborales aceptadas o un contrato con el empresario, sea público o privado, para la consecución de unos fines, como en cualquier proceso laboral” (p. 27). Lamentablemente, bajo esa concepción, se olvida que ésta es una de las más influyentes profesio-

nes puesto que se trabaja con las personas. No se les puede considerar a los estudiantes como fines de producción.

A su vez, los docentes se encuentran expuestos a las exigencias del medio como atender la indisciplina, la multiculturalidad, la falta de apoyo de algunos padres y del Estado, las consecuencias de divorcios, la tecnología, los jefes, los compañeros y, por si fuera poco, atender los embates de la propia vida (Fernández y Sarmiento, 2014; Day, 2006; Isaacs, 2008). Ante estos requisitos, su propio rol puede darse de baja. No obstante, sólo los maestros con vocación son quienes trascienden el escenario del presente oponiéndose a la resignación y llevando consigo la esperanza de sociedades, familias y mundos posibles.

De esta manera, la docencia está marcada por un acto de servicio “que conduce a la realización personal de quien presta ese servicio” (Hansen, 1999, p. 94). Toda decisión que tome el profesor tiene repercusiones y son retribuidas con palabras y hechos. La educación es una tarea de dos, de un ‘yo’ y un ‘tú’, y en la medida que se establezca relación docente-estudiante, son los dos quienes salen influenciados. Es entonces, en ese territorio de encuentro, que se “abre un espacio de acogida donde el otro pueda habitar” (Bárcena, 2012) y donde la comunicación de un saber se hace mediante la palabra anticipada que, a su vez, sugiere la creación de la propia palabra del Otro. La docencia “no se refiere exclusivamente a la dirección o meta, sentimiento o emoción, lógica, significado o placer; es algo más” (Martínez, 2009, p. 12). Su sentido radica en estar dispuesto al encuentro: a salir de sí mismo para el servicio del Otro, es decir, un docente es quien logra un signo: deja huella (Antelo, 2011).

Ante las demandas y los cambios que ha tenido la sociedad también se ha ido modificando el significado del rol del docente; sin embargo, al volver la vista atrás, se puede evidenciar que los rasgos esenciales de su función no han cambiado sustancialmente (Corts, 2002). Los educadores sin importar la época son personas que trabajan a partir del encuentro con el Otro y de la entrega como excusa predilecta para la verdadera educación. Así como un filósofo o artista, el docente media la realidad para

transmitir y entregar algo a través de una obra: la educación; o cómo lo expresa Zambrano (1965): “Ellos median entre la razón, la verdad, el bien, la belleza y la humana vida” (p. 88). Por lo tanto, la docencia constituye una disposición de apertura permanente, donde se está abierto a aprender, a recibir, a dar, a transformar y a transformarse así mismo.

LA DOCENCIA: TEJIDOS UNIVERSITARIOS

Hoy día los profesores universitarios son considerados como los portadores de una gran responsabilidad ante los continuos cambios, innovaciones y reformas que afronta la juventud y la sociedad. Su objeto consiste en mantener y reforzar la capacidad de producción de los hombres y no la producción material (López, 2008). Según Hardt & Negri (2000) el docente universitario se caracteriza por producir un servicio, un producto cultural o de conocimiento, traducidas en la competencia científica.

Esta competencia, marca sustancialmente la labor del educador. Con la investigación ha de asociarse en la búsqueda común de la verdad (Remolina, 2015) y continuar creando conocimiento a fin de mejorar la práctica educativa, ofreciendo así nuevas propuestas metodológicas e innovando en su realidad (Herrán, 2001, p.18). No obstante, a pesar de la función investigativa, su rol no se limita. La docencia se caracteriza por trascender las actividades y relaciones con los estudiantes, usando como puente la academia: lugar principal encuentro que estimula la intelectualidad, facilita el aprendizaje, impulsa el trabajo, promueve la capacidad crítica y transmite la cultura (Cerrillo e Izuzquiza, 2005).

Según López (2008) las tareas de un maestro universitario son: 1) Producir y reproducir de nuevos saberes. 2) Socializar la comunidad estudiantil a través de la conformación de redes y de relaciones interdisciplinarias en el análisis de los problemas sociales y culturales. 3) Formar integral, humanista y éticamente. 4) Difundir y crear valores fortaleciendo la cultura e identidad nacional. 5) Mediar en la conciencia crítica de la sociedad. 6) Aprender y actualizarse permanentemente. De ahí que, la docencia universitaria exige una mayor responsabilidad, porque en su

constante encuentro con el Otro, se contribuye a la construcción del proyecto personal de los estudiantes y de la capacidad crítica para comprender las relaciones con la sociedad y sus entes.

Es así como el docente universitario se convierte en un mediador entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a los educandos de las herramientas necesarias para 'aprender a aprender', aspecto que implica el desarrollo de capacidades, de valores y del establecimiento de redes afectivas que posibiliten el intercambio, el diálogo, la cooperación y la interacción (López, 2008; Cerrillo e Izuzquiza, 2005). El docente universitario se sabe un hacedor de la realidad haciendo partícipe al Otro con el fin de volver a pensar la vida, de pronunciar el mundo, de co-crear espacios que habitar así como otras formas de ser. El quehacer pedagógico en la educación superior toma tintes de una vocación del encuentro.

En este sentido, el maestro universitario se vuelve factor clave de cambio ya que sus tejidos orientan a la creación de condiciones para la presencia cercana del Otro. Su tarea primordial hoy, es transgredir la forma común de ver y vivir el mundo a fin de lograr poner acento en el encuentro con sus estudiantes. Ser docente en la universidad, no es una labor que opta entre buenos profesores/investigadores, ser maestro es una forma de propiciar la ilusión de la tarea educativa impulsando encuentros que posibiliten la transformación de conciencias, la anunciación de otras voces, la ampliación de los horizontes de sentido, la creación de nuevas formas de vivir juntos y la configuración de la propia existencia.

LA DOCENCIA: UN EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO

La docencia se constituye un acontecimiento del encuentro, dentro del cual surge una relación: "la presencia de un otro que nos trasciende y frente al cual se tiene la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad" (Mèlich, 2014, p. 43). En medio de ese acto, la docencia se hace factible como una forma distinta de pensar-nos y de decir-nos (Skliar y Larrosa, 2009), es

decir, posibilita un ‘nos-otros’ que se valida desde el momento en que se entra en contacto con Otro, con Otros y con lo Otro. Así, la conjugación del ‘nos-otros’ mediante el tránsito del encuentro, hace resonar su voz: la alteración mutua constante.

En el encuentro, el docente está manifestando que el Otro es digno de recibimiento porque ve en él un ‘tú’ y no un ‘eso’ o ‘aquello’ (Lévinas, 2014). El educador entonces se encuentra en la capacidad de acoger porque considera, a su estudiante, importante, así como puede serlo él mismo en ojos forasteros: “cuando yo digo tú, sé que digo tú al que es un yo y que aquél me dice tú... [porque] yo soy al otro, lo que otros a mí” (Lévinas, 2014, p. 8). Al decir “tú” se genera un vínculo de proximidad porque surge una relación frete-a-frente, la cual facilita y forja más adelante, una relación ‘entre-nos’ (Lévinas, 2014).

Por eso, la docencia como experiencia del encuentro, precisa un territorio de apertura para acoger, para responder y para transformar, porque, en la medida que el docente hace contacto con la mirada del Otro, se inquieta. Es a partir de la mirada que se pone en cuestión lo que el profesor es y las imágenes que ha construido del Otro (Larrosa & Pérez, 1997). Quien está abierto al encuentro entiende cómo la mirada del Otro cambia la propia mirada, o como expresa Skliar (2008, p. 12) “cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables”. A partir de ello, surge una preocupación permeada por un sentido de responsabilidad (ética), que hace del encuentro entre maestro-estudiante, una forma de dejarse afectar por un rostro que habla y se revela. Al respecto, Lévinas (1993) afirma:

La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio (p. 129).

La mirada, entonces, es el medio por el cual el docente cuida el contacto cara a cara y propicia la cercanía: “Para acercarse es preciso saber,

saber llegar, saber tocar cierta fibra que allane el camino hacia la relación pedagógica” (Antelo, 2009, p. 3). De modo que, “pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo” (Skliar, 2008, p. 12), en sí, la propia vida del Otro, sus modos de ser y de habitar el mundo, direccionan en gran parte el encuentro de todo docente. Es como si cada relación que se establece en el quehacer educativo fuera una conversación donde todo puede cambiar o volver a comenzar, de esta manera, se vuelve factible la proximidad debido a que “la presencia del otro le interpela desde su mirada, su palabra y sus necesidades” (Skilar, 2008, p.94).

De ahí que, la experiencia del encuentro también es comprendida como un acto poético. Así como el poeta está en constante encuentro con otros espacios, recuerdos, pensamientos, ideas, emociones, personas para hacer resistencia a los modos de pensar, decir, hacer y sentir, el docente se anuncia para hacer un cambio, para nombrar y desnombrar, para andar y desandar, para configurar y desconfigurar, para co-crear:

Sin esa resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentro. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve instrumental. O hay una función que se realiza para ganarse un sueldo o para adquirir ciertos privilegios a cambio de dar lo que supuestamente poseemos: unas verdades que de manera arrogante se imponen a quienes se suponen sujetos sin saberes, sin capacidades intelectuales, sin posibilidades de hacer valer su propia voz (Skliar y Tellez, 2008, p. 143).

Según Bárcena (2012) el docente es quien tiene el arte de hacer las cosas visibles, de crearlas y de mostrarlas. El maestro hace pasar algo del “no-ser al ser” (p. 52) porque lo poético “transita en el encuentro con la otredad y presencia en ese encuentro la máxima visibilidad de la existencia” (Bárcena, 2016, p.167). El docente hace un acto de *poiesis* (creación) y lo logra a través de los gestos educativos que hacen referencia a la capacidad de asumir lo que acontece de manera significativa (Bárcena, 2012).

Es así como la docencia se teje como una experiencia de reconocer al Otro, sin limitarse a anular las diferencias, sino, por el contrario, volverlas materia prima de diálogo y punto de intercambio. En el encuentro hay algo nuevo que sucede y del que se hace conciencia, algo que cambia la ruta de los pensamientos y los sentires. De hecho, el encuentro “supone la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro” (Skliar, 2008, p.12). En la experiencia del encuentro no existe un lenguaje universal porque siempre hay un lenguaje de alguien atrapado por su tiempo y su espacio, por un rostro (Ortega, 2013), por consiguiente, reconocerlo significa dejarse avasallar por el Otro hasta el punto en que, en la proximidad, el docente es irrumpido en su propio ser.

LA DOCENCIA: UNA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON EL OTRO

El docente trabaja en el encuentro, en la relación de sí mismo con el tiempo, el espacio y las situaciones. Pero, principalmente, su labor comienza en el Otro, con su presencia, su lejanía, su cercanía, con su palabra y su misterio, sabiendo que ese inicio no es suyo, sino el de otredades: un Otro que se coloca, que se entrega, que ofrece lo suyo (Skliar, 2005). En ese encuentro se propicia una aproximación con Otro el cual, se da inicio a “un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida” (Skliar, 2005, p. 85). Por eso, es ineludible el encuentro para quien ha decidido educar.

Al haber encuentro, surge una proximidad o cercanía con el Otro, que no es para conocerlo, si no para ocuparse y preocuparse por él, debido a que su sola presencia “me afecta y no me deja indiferente” (Romero & Gutiérrez, 2011). Por tanto, no se puede guardar distancia, el Otro es el origen del encuentro porque “me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija” (Kaunas en Romero & Gutiérrez, 2011). En el encuentro, se irrumpe lo propio con la presencia de un Otro que demanda:

...reconocerle en la palabra, sus narraciones y otros lenguajes, de alentarse en su escucha y manifestación del pensamiento como creación artística, estética, espiritual y corporal que, en medio de la relación maestro-estudiante posibilita otra forma de construir la realidad, el mundo y el conocimiento (Jaramillo, 2017).

Ahora bien, en el encuentro con el Otro existen diversas formas de relación. Ferrer (en Antelo, 2009) expresa que los docentes hacen las cosas por el Otro, para el Otro y con los Otros. La primera, implica un gesto de caridad dada a la vocación y el sacrificio por querer el bienestar de los educandos. La segunda hace referencia a la militancia y a la entrega, adherirse a determinadas ideas pedagógicas-educativas y defensa de estas. La tercera, es un aspecto filantrópico donde se aclara que la educación no es adoctrinar ni persuadir, es más una forma de convencimiento: “vencer con el otro. No para, ni por, ni contra el otro. Con el otro” (Freire en Antelo, 2009, p. 1).

De esta manera, es en el encuentro con el Otro que la docencia cobra su sentido. Allí se propicia la relación entre seres humanos “en la que la identidad de las personas se va configurando o desfigurando en contacto con los otros” (Según Mèlich, 2004, p. 55). Todo lo que ejerce el docente sucede en un tiempo, en un espacio, en una historia y todo lo que hace, piensa e imagina, es en referencia a “...un modo de relación, una manera de ser con el otro” (Mèlich, 2006, p. 75). De modo que, la presencia viva del Otro se logra en la medida que surge un encuentro y en éste, se da respuesta a una llamada que le precede, que reclama una relación con él, una relación desinteresada y gratuita (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 58). Al profesor se le pide una relación de donación y acogida donde no se exigen los derechos, sino la capacidad de recibir (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 59). El Otro se convierte entonces para el docente, en una exigencia ética donde la labor primordial radica en el propicio de escenarios dialógicos: de encuentro.

Se puede afirmar que el docente vive cotidianamente la epifanía del rostro que lo motiva a un encuentro ético. El educador que acoge reco-

noce que “hay una voz que se me impone, que da una orden de responder por la vida de otro hombre, por eso, no tengo el derecho de dejarlo solo” (Lévinas, 2012, p. 83). Al haber encuentro, el maestro no deja caer al estudiante, no se hace indiferente ante su rostro que se muestra en total desnudez y, por lo tanto, vulnerable. Es en el cara a cara (encuentro), se propicia la incondicionalidad de la otredad, es decir, su afirmación a través de todo acto de bondad, altruismo y respeto (Bauman, 2007; Biset, 2007) de lo contrario, se caería en su irreductibilidad.

LA DOCENCIA: UNA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CONSIGO MISMO(A)

Un docente por vocación se transforma así mismo. A través del encuentro se posibilita su dadivosidad, es decir, en el encuentro entre maestro-estudiante no hay límites ni fondo, de hecho, porque es dando de sí como se mejora así mismo (Urbieta, 2006). Es en la entrega como logra acrecentarse como profesional y como sujeto. El docente entonces desempeña su rol de las formas más plenas que un individuo que lo considere solo un trabajo (Day, 2006).

Al respecto, Foucault (1984) expresa que el encuentro es una vía estética del existir donde el propio docente presta atención a las cosas, al mundo, a las acciones y a la relación con los demás con el objeto de transformarse, lo cual, se resume “en amor total: a uno mismo y a los otros” (Urbieta, 2006, p.82). Quien ejerce la labor de la educación, es consciente de que su actuar trae consigo la disposición de que todavía puede materializarse algo bueno que influye directamente en los educandos y que, a su vez, influye también en sí mismo.

Hay que recordar que un maestro, ante todo, es un ser que está dotado de identidad, y que, todo lo que hace y recibe, genera influencia en sí mismo. Por lo tanto, el encuentro le permite vincular significados a causa de la reflexión crítica que puede generarle su quehacer (Day, 2006). Es por esa razón que un docente no sólo consolida su identidad a partir de los aspectos técnicos como el conocimiento de la asigna-

tura, el control de la clase y los resultados de los exámenes, sino que logra vincular sus experiencias personales y del entorno, a fin lograr su mejor versión (Slegers & Kelchtermans, 1999). Por lo general, los docentes que se permiten así mismos vivir la experiencia del encuentro, suelen ser:

...fieles a sus convicciones, leales, sin vaivenes en el trato con los estudiantes y no tienen reparo alguno en admitir una equivocación. Se caracterizan por ser amantes de su quehacer y hacen de su ejercicio intelectual y de su práctica un elemento de servicio a los demás más que un elemento de vanidad o de acumulación de méritos. (Esplot y Nubiola, 2012, p. 1).

En este sentido, el docente hace de su servicio educativo una forma de atender al Otro y atenderse así mismo. Allí, ejerce genuinamente su poder siendo capaz de admitir la realidad de su estudiante y la de sí (Mèlich, 1997, p. 135). Por ello, al hablar de docencia, se remite a hacer conciencia de que el Otro es un yo, y por lo tanto, ambos cuentan con disposiciones para ser más humanos. Según Miarlet (citado de Zambrano, 2000) la labor de ser persona es una tarea difícil, de modo que la finalidad de la educación consiste en “permitir que un individuo sea extraído de su condición inicial y llevarlo a estados de realización permanente” (Zambrano, 2000, p. 40).

Así, el quehacer educativo transforma al docente dado a que se siente afectado, en otros términos, siente la responsabilidad de recibir y de responder al acontecimiento del Otro. Por lo tanto, la docencia se vive en medio de la experiencia del ‘darse cuenta’ (Bárcena, 2016; Allud & Antelo, 2011) a fin “de cumplir en cuanto sea posible con la obra de hombre” (Zambrano, 2000, Pág. 40). La docencia universitaria, entonces, reivindica el rol de la educación porque puede ser asumida como una forma de atenderse, de cuidarse y de quererse. Gracias al constante encuentro que surge con el Otro, el propio redescubre su compromiso y descubre que, en sí mismo, vale la pena, a la larga, un maestro también está en constante formación y múltiple hacerse: “El hombre no se hace en el silencio, sino en la palabra” (Freire, en Antelo, 2009).

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA EXPERIENCIA DEL ENCUENTRO CON LAS JUVENTUDES

En el encuentro particular que se presenta a partir de la docencia universitaria, se anuncian otras formas de relación, donde el joven² se convierte en ese Otro que, con su llamada, entra en la vida del docente y al irrumpir en su ser, se convierte en su estudiante, no en uno más de la clase (Jordán, 2015). Al respecto, Van Manen (1998, p. 39) afirma:

Un profesor de verdad sabe cómo ver a los chicos: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener un sentido de responsabilidad [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la 'casa personal' de cada uno de sus alumnos.

Es de esta manera como el encuentro dentro de la docencia universitaria promueve un entramado de relaciones para la reconfiguración de la realidad y para el reconocimiento de la multiplicidad con las que se co-habita. El encuentro maestro-estudiante surge como un puente que conecta territorios, que trasciende rostros y que va más allá de las esferas físicas. El encuentro posibilita una metamorfosis, una deconstrucción para reconstruir nuevas formas de sentido en medio de escenarios donde se aprende a estar juntos.

La docencia universitaria como acto de encuentro, propicia el escenario para la escucha, para prestar atención a las voces que han sido calladas

2 Se precisa la oportunidad de no hacer referencia la juventud, sino a las juventudes, a las que se definen como condiciones históricamente construidas y determinadas por diferentes variables que las atraviesan y que se podrían identificar con: el sexo, que está determinado de manera biológica; el género en el que se desarrolle la interacción psíquica en los procesos de socialización humana; la condición social de hombre o de mujer que se haya asumido para interactuar socialmente; la generación o el ámbito temporal de construcción de la experiencia individual y colectiva; la etnia y, en general, las culturas contenidas en los lenguajes con los que las sociedades aspiran a la comprensión interindividual; las oportunidades socioeconómicas de las que logren disponer las individualidades y las colectividades humanas, y las territorialidades, que se constituyen en el espacio geográfico para ser habitadas con los referentes culturales propios de la especie humana. Así, existen diversas maneras de ser joven que prescriben que, en el análisis de lo social humano, haya que referirse a las juventudes. En el artículo: Del concepto de *juventud* al de *juventudes* y al de *juvenil* de María Eugenia Villa Sepúlveda.

y escondidas por las múltiples guerras internas y sociales que hoy los afectan (Gaja, 2014). A causa de ello, la labor del profesor debe ser concebida como una *poesis*, donde la proximidad y la relación que se establece en el hecho educativo cotidiano permita crearse comunes en medio de la diferencia. Los jóvenes hoy requieren de un 'entre-nos' que les posibilite resignificar la realidad que a veces los calcina.

De modo que, en el quehacer del docente, surge el espacio que invita a una pausa, a un detenerse para reconocerse sujeto a sujeto en las voces y silencios, también, para generar las grietas que permitan atribuir un sentido al Otro y así, saber nombrarlo. El encuentro entre maestro de educación superior y estudiante abre un espacio con el fin de trascender el lenguaje del rostro y del cuerpo a través de la polifonía: una sola melodía entre los dos sin opacar una a la otra. Por consiguiente, la docencia universitaria es una respuesta de 'sí' cuyo lenguaje posibilita ponerse de acuerdo con el fin de construir significados y producir otras realidades.

En razón de lo anterior, la docencia universitaria se torna en un arrojar a la re-existencia del Otro, donde se antecede la afirmación de los jóvenes a través de la excusa de la educación. El maestro aquí se dispone al encuentro para la reconstrucción de narrativas distintas sin desconocer los lugares de enunciación de sus estudiantes. En efecto, el docente universitario se encuentra afectado en el constante acontecimiento del 'tú', el cual, le interpela y le hace un llamado a construir a partir de las expectativas del Otro, no desde las propias. Ser docente entonces abre un camino a las posibilidades de la expresión y la amplitud de los horizontes de sentido con tal que, ese Otro que se tiene a cargo, logre, a través de la educación su propio devenir histórico, su existencia y su lenguaje colectivo en miras a la re-construcción de lo humano.

CONCLUSIONES

Ante las demandas de una juventud que pide a gritos atención en diversos campos, la labor del docente universitario puede quedarse a veces corta, hasta el punto de cumplir exclusivamente las labores de la enseñanza, la

investigación y la proyección social. En una sociedad donde se requiere de cambios, un factor clave es el maestro quien, per se, está llamado a ejercer el papel fundamental del encuentro a miras de la re-creación de mundos y sociedades posibles.

Para ello, el encuentro es su gran aliado, un acto de acogida que no espera nada a cambio, no es recíproca, de lo contrario, la docencia sería entonces un acto de intercambio o una relación comercial, un acto de violencia. En medio de ese lenguaje que se produce en el encuentro, el docente universitario se entiende con el Otro haciendo posible su reconocimiento como igual. Por consiguiente, para un educador, la tarea primordial hoy, es propiciar las formas de encuentro para que a partir de las relaciones que se establezcan, se impulse la mediación entre el saber y la vida, el desarrollo y el cambio social, la intelectualidad, la crítica y la cultura.

En el encuentro que se establece entre maestro universitario y estudiante se asume la vulnerabilidad humana, elevándolo; se sale al encuentro del Otro desde su realidad, se ve en el Otro lo que otros no ven, sus ojos miran con la mirada interior de la compasión y se entiende el hacer educativo como un acto de servicio o un acto de amor: de entrega y donación de sí mismo. A su vez, se rescata la propia identidad del docente, quien por medio de la dadivosidad se transforma así mismo.

Ser docente universitario entonces significa estar atento y escuchar a quien se tiene delante para dar respuesta a las aspiraciones que se expresan desde situaciones, lugares y lenguajes diferentes, y que llevan consigo un rostro. Se responde a alguien que descentra y saca el 'yo' de sí mismo para situarse 'al otro lado'. Se elige ser maestro universitario para responder a quien importa: "al otro, que debo verlo, y para verlo tengo que amarlo" (Maturana, 1996).

REFERENCIAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: EIQUE Educación
- Antelo, E. (2009). ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? En la Conferen-

- cia del Congreso Educativo y Popular A.D.O.S.A.C. (Asociación de docente de Santa Cruz). Río Gallegos. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MaIldrhw3ZIJ:www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromiso-docente_v2.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d
- Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno: Filosofía, Educación y el Arte de Vivir*. Argentina: Miño y Dávila Ediciones.
- Bárcena, F. (2016). *En Busca de una Educación Pérdida*. España: Homo Sapiens Ediciones.
- Bárcena, F. y Mèlich J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Biset, E. (2007). Jacques Derrida, entre violencia y hospitalidad. *Daimon Revista de Filosofía*. (40), pp. 131-143.
- Cerrillo, M.R. e Izuzquiza, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. *REIFOP*. 8(5), pp. 1-6.
- Corst, I. (2002). Educar: un arte, una ciencia... una vocación. *Revista Escuela Abierta*. (5), pp.117-124.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Argentina: Trotta.
- Espot, M.R. y Nubiola, J. (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Revista Vanguardia Educativa*. (8), pp. 1-3.
- Fernández, T.G. y Sarmiento, F. (2014). ¿Qué hay detrás de la profesión de educar? Un amor a la vida. *Revista Nodos y Nudos*. 36(4), pp. 117-122 DOI: <https://doi.org/10.17227/01224328.3117>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. Diálogo en el Collège de France. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Gaja, R. (2016). *Bienestar, Autoestima y Felicidad*. España: DeBolsillo.
- Hansen, D.T. (1999). Conceptions of Teaching and their Consequences. *Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Louvain: Garant.
- Hardt, M. & Negri A. (2000). *Empire*. Massachussets: Harvard University Press.
- Herrán, A. de la (2001). Didáctica universitaria: la cara dura de la universidad. *Tendencias Pedagógicas*. (6), pp.11-38.
- Isaacs, D. (2008). *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores: Justicia, comprensión y optimismo*. Buenos Aires: EUNSA.
- Jaramillo, D.A. (2017). Pedagogías Po-Éticas De la Insoportable Levedad a la Inefable Alteridad. *En cuadernos de educación y alteridad I*. VIII Jornada Nacionales Emmanuel.

Manizales: Universidad Católica de Manizales.

- Jordan, J.A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: Una mirada nueva desde Max van Manen. *En Revista Española de Pedagogía*. 73(261), pp. 381-396.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista REIFOP*. 13(4), pp. 43-51.
- Larrosa, J. & Pérez de Lara, N. (1997). *Imágenes del Otro*. Barcelona: Virus.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arena Libros.
- López, L. (2008). El profesor universitario en la contemporaneidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*. 16(1), pp.23-40
- Losada, M. (2005). La responsabilidad para con el otro: una mirada crítica a occidente. *Universitas Pshilophica*. (44), pp. 39-62.
- Martínez, J. (1995). El profesorado en el tercer milenio. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. (240), pp.23-28.
- Martínez, E. (2009). *Buscando el sentido de la vida*. Bogotá: Aquí y Ahora.
- Maturana, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen.
- Mèlich, J.C. (1997). *Del Extraño al Cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones: tres ensayos de la filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila Ediciones.
- Mèlich, J.C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Ortega, P. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Virtual REDIPE*. (824), pp. 1-14.
- Remolina, G. (2015). El docente universitario: profesor y maestro. *Revista de la Universidad de La Salle*. (67), pp. 13- 30.
- Romero, E. y Gutiérrez Sánchez, M. (2011). La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. España: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad*. Argentina: Miño y Dávila Editores
- Skliar, C. y Tellez M. (2008). *Conmover la Educación*. Ensayos para una pedagogía de la

- diferencia. Argentina: NOVEDUC.
- Slegers, P. & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren (Professional Identity of Teachers). *Pedagogisch Tijdschrift*. (24), pp. 369-374.
- Urbieto, J.R. (2006). *El regalo de sí mismo*. España: NACEA Educadores XXI.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Villa, M.E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*. 23(60), pp. 147-157.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro*. Colombia: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, M. (1965). *Filosofía y Educación*. Manuscritos. Editorial ECU.

Recibido: 20 de julio de 2019

Aceptado: 5 de agosto de 2019

LA PERTINENCIA DE LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA EVALUACIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

**The relevance of the Inter Institutional Committees for the Evaluation
of Higher Education and their social responsibility in the evaluation
and quality of Higher Education in Mexico**

Rubicel del Rosal Melo

Universidad Salesiana (Ciudad de México)
rubicel.delrosal@universidadsalesiana.edu.mx

Resumen

Analizar los procesos de evaluación llevados a cabo por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para determinar la relación que existe entre la responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior, para identificar en qué medida son consideradas las necesidades educativas en nuestro país.

La construcción del trabajo considera la revisión de los planteamientos teóricos de conceptualizaciones de la política de la evaluación en México, evaluación educativa, calidad y responsabilidad social; así como, una descripción de la metodología empleada por los CIEES para la evaluación de las Instituciones de Educación Superior.

A nivel metodológico, se ofrece un panorama general de los procesos de evaluación, donde se hace uso del paradigma cualitativo y describe de manera sistemática y detallada, los documentos y los procesos que se desarrollan en la evaluación de las Instituciones de Educación Superior a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Como conclusión, se puede señalar que la calidad en educación debe ser social y pública para convertirse en instrumento del bienestar común y no en motor esencial del individualismo. La calidad en la educación superior debe estar claramente referida a los compromisos de las instituciones sin olvidar el sentido social de los conocimientos y la formación de valores necesarios para el bienestar colectivo. Por lo anterior, cuando se evalúa la calidad de una institución educativa o un programa, cabe reflexionar sobre los propósitos de dicho proceso, es decir, analizar si se trata de una evaluación que retome la formación de individuos adaptados e instrumentados a los intereses del sistema económico o si se trata de un proceso que retome una formación de sujetos conscientes, críticos y activos en la construcción de una sociedad más democrática y justa.

Palabras clave: calidad, educación superior, evaluación, política educativa, CIEES.

Abstract

To analyze the evaluation processes carried out by the Inter Institutional Committees for the Evaluation of Higher Education (IICEHC), to determine the relationship that exists between the social responsibility of Higher Education Institutions, to identify the extent to which educational needs are considered in our country.

The construction of the work considers the revision of the theoretical approaches of conceptualizations of the evaluation policy in Mexico, educational evaluation, quality and social responsibility; as well as a description of the methodology used by the IICEHC for the evaluation of Higher Education Institutions.

At the methodological level, a general overview of the evaluation processes is offered, where the qualitative paradigm is used and describes in a systematic and detailed manner the documents and processes developed in the evaluation of the Higher Education Institutions, through the Inter Institutional Committees for the Evaluation of Higher Education.

As a conclusion, it can be pointed out that quality in education must be social and public in order to become an instrument of the common welfare and not an essential motor of individualism. Quality in higher education must be clearly refer to the commitments of institutions without forgetting the social sense of knowledge and the formation of values necessary for collective well-being. The evaluation of quality programs or institutions its possible and necessary. Yet, this process needs considerate the individual competences, and the same time, at system level, the economic needs, also and the conscious, critical and active participation of the people, to prosecution of more democratic and just society.

Keywords: quality, higher education, evaluation, educational policy, II-CEHC.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la evaluación y acreditación son términos protagónicos cuando se trata de calidad educativa. En México uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación, es elevar la calidad de la misma, por lo que las autoridades educativas han propuesto procesos permanentes de evaluación con este fin. Con estos mecanismos se pretende hacer más eficiente el sistema educativo y a las instituciones que lo integran, para dar con ello respuesta a las demandas requeridas por la globalización económica en la que se encuentra inmerso el país.

En la actualidad, dichos procesos se realizan por organismos e instancias especializadas, que han construido un vasto sistema de marcos de referencia, criterios, indicadores, estándares, instrumentos de medición y estrategias de promoción, que permitan contribuir a la mejora continua, el aseguramiento de la calidad y a impulsar el anhelo social de la equidad educativa. Los evaluadores de los programas educativos, en sus niveles de técnico superior universitario, profesional asociado y licenciatura, deben reconocer en primer término a las propias instituciones de educación superior (IES) que los imparten y que periódicamente aplican las autoevaluaciones correspondientes; por otro lado están las evaluaciones

externas por pares académicos que realizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES); adicionalmente, en México se cuenta con organismos e instituciones que evalúan los programas educativos de posgrado, que son las propias IES a través de sus autoevaluaciones, los CIEES, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

A fin de conocer la manera en la que se están presentando los organismos dedicados al aseguramiento de la calidad de la educación superior, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procesos que llevan a cabo los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para determinar la relación entre la responsabilidad social de las instituciones de educación superior y la calidad de la educación superior?

Además, su objetivo es el de analizar los procesos de evaluación llevados a cabo por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para determinar la relación que existe entre la responsabilidad social de las instituciones de educación superior, para identificar en qué medida son consideradas las necesidades educativas en nuestro país.

A nivel metodológico, se ofrece un panorama general de los procesos de evaluación, donde se hace uso del paradigma cualitativo y describe de manera sistemática y detallada, los documentos y los procesos que se desarrollan en la evaluación de las Instituciones de Educación Superior a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

La construcción del trabajo considera la revisión de los planteamientos teóricos de conceptualizaciones de la política de la evaluación en México, evaluación educativa, calidad y responsabilidad social; así como, una

descripción de la metodología empleada por los CIEES para la evaluación de las instituciones de educación superior. Para ello en el primer apartado se realiza una contextualización del proceso de evaluación como mecanismo para garantizar la calidad educativa en América Latina.

En el segundo apartado se realiza un recorrido histórico, de la política de la evaluación educativa en México, que tuvo su origen en 1982 con el sexenio del expresidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), hasta lo planteado en la política educativa del expresidente Enrique Peña Nieto (2012-2018). El tercer apartado está marcado por la descripción del cómo es la evaluación educativa de las Instituciones de Educación Superior en México. En un cuarto apartado se describen algunos indicadores que permiten evaluar la calidad de las IES. En el siguiente apartado se realiza una descripción de las acciones realizadas por los CIEES para llevar a cabo la evaluación de las IES. En el último apartado se realiza un análisis de la responsabilidad social de las IES y su pertinencia con la calidad educativa.

AMÉRICA LATINA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los elementos importantes de gran significado en las reformas educativas actuales que se han venido realizando a nivel mundial está dirigido a garantizar la calidad educativa. En específico, la temática de la calidad en la educación superior se ha reafirmado en América Latina a mediados de la década de los noventa, a partir de ese momento, se han creado organismos que han desarrollado metodologías con enfoques comunes y con énfasis diferenciados. De esta forma, la década de los noventa se identifica como la década de la calidad en la región latinoamericana (IESALC-UNESCO, 2005).

El rol que desempeñaban la calidad y su evaluación poco a poco comenzó a profundizarse, prueba de ello fueron las distintas concepciones de calidad, definidas en criterios e indicadores, enfoques metodológicos de evaluación y acreditación y estrategias para su aseguramiento. Y aunque en la región aún existe un fuerte debate sobre el tema, se han logrado algunos avances de carácter preliminar. Un primer acercamiento surge a

partir de analizar que la calidad es entendida según los actores: “para los académicos se refiere a los saberes, para los empleados a las competencias y para los estudiantes a la empleabilidad” (IESALC-UNESCO, 2005, p. 12).

Podemos decir, entonces, que el concepto de calidad es una construcción social que va a depender de los intereses de los grupos que están dentro y fuera de las instituciones de la educación superior, y que de alguna manera reflejan las características de una sociedad, no es un concepto unívoco y fijo, sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores (IESALC-UNESCO, 2005).

Así como existen diversos debates en torno al concepto de calidad, lo mismo sucede en torno al concepto de evaluación, para algunos profesores su importancia radica en el juicio valorativo que podemos encontrar, para otros en la toma de decisiones, sin embargo, no podemos perder de vista que lo que se pretende es la evaluación para lograr la calidad de manera cooperativa, descubriendo ciertas debilidades y fortalezas que nos permitan la toma de decisiones en las cuales, indudablemente, debe existir un juicio de valor.

Reconocido esto, se inició en la región latinoamericana la creación de organismos para asegurar la calidad educativa, y aunque cada país tiene enfoques metodológicos para abordarla, sus procedimientos y puesta en marcha han desarrollado la llamada cultura de la evaluación, que ya está socialmente instalada.

Sin embargo, pueden identificarse ciertos elementos comunes en la región latinoamericana referentes a la evaluación de la calidad:

- Autoevaluación. Realizada por la propia institución y para la cual en algunas ocasiones se contrata a especialistas expertos.
- Evaluación externa. Es realizada por parte de los especialistas externos a las instituciones.
- Informe final. Se traduce en el informe de evaluación a partir de las informaciones obtenidas.

La existencia de dimensiones comunes como:

- Filosofía, misión y visión institucional.
- El plan de desarrollo institucional.
- Normas internas y reglamentos.
- Carreras y programas académicos de grado y/o posgrado, entre otras.

Es importante mencionar que en América Latina se generó un desarrollo casi simultáneo de los procesos de evaluación, lo que ha dado como resultado una integración subregional a partir de un esquema de cooperación internacional y de intercambio en donde se pretende generar una consolidación de la calidad para perfeccionarlo y extenderlo a los demás países.

No obstante, a pesar de sus avances, la cultura de la evaluación se ha retomado de manera muy lenta y desigual en las instituciones de educación superior en donde predomina una tendencia hacia la burocratización de los procesos de evaluación, en donde la posible solución sería crear una “cultura de la gestión, responsable, autónoma y eficiente”, donde los procesos de evaluación y acreditación para asegurar la calidad sean vistos como el instrumento privilegiado.

LA POLÍTICA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Los inicios del proceso de evaluación en nuestro país comienza aproximadamente en el año de 1982, con la necesidad de adentrarnos a los cambios que demandaba el nuevo modelo económico, ya que se veía en la modernización el punto clave para el desarrollo de los países.

En los años noventa el clima político que se vivía era un tanto adverso, situación que indicaba que los estados debían limitar sus intervenciones en ciertos gastos para poder ordenar sus cuentas fiscales; la sociedad y el mercado serían los encargados de cubrir aquellos desajustes generados por esta acción estatal. Sin lugar a dudas, fue el sector educativo, y para

ser más exactos la educación superior, una víctima de estas medidas (Villanueva, 2010).

Todo el escenario apuntaba a la urgente necesidad de un cambio que reclamaba una posible solución a los problemas de financiamiento, gestión y organización que requerían las instituciones de educación superior. Pero los problemas que se presentaban iban más allá de las universidades, se trataba de problemas que el Estado había arrastrado y que le impedían redefinir sus acciones en el ámbito educativo. No sólo se trataba de la educación superior, sino también de los déficits constantes que se presentaban, de gestiones políticas ineficientes y de estructuras burocráticas.

Fue debido a esta situación que algunas organizaciones internacionales se enfocaron en tratar de analizar la situación existente, y proponer ciertas medidas que transformarían el papel del Estado y resolverían la situación educativa no sólo en nuestro país, sino en todo el continente. El único requisito que se propuso para eliminar los obstáculos persistentes y solucionar los problemas fue una reducción del Estado, tanto es sus funciones como en su estructura. El argumento para esta acción era que si el Estado se mantenía al margen de ciertos temas, automáticamente se obtendría un mejor uso de los recursos, una gestión y organización más eficientes, y se le daría la oportunidad al mercado y a la sociedad de intervenir de una manera directa en la generación y aplicación de iniciativas propias.

Fue así como el rol que desempeñó el Estado mexicano fue un elemento clave para la transformación de la educación, pues colaboró para poner en marcha el Programa de Modernización Educativa, el cual pretendía una transición hacia una nueva forma de coordinar la educación superior en nuestro país. Desde este momento, el Estado resurge con las funciones de un Estado evaluador que tiene mayor injerencia en las decisiones de las universidades y, por consiguiente, la evaluación tiene una función primordial en el proceso del cambio iniciado.

Este programa se estableció como una de las líneas prioritarias de acción, la evaluación permanente, interna y externa de las instituciones para

impulsar la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían, y como meta a la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior (Rubio, 2006, p. 226).

Una característica de las reformas educativas que se han establecido es que van dirigidas a verificar la calidad educativa. En México se ha instaurado una orientación hacia el mercado y hacia un pensamiento productivista bajo el estandarte de preservar y garantizar la calidad en la educación. Esta situación se ve justificada en un sistema que lejos de garantizar la calidad de la educación funciona como un medio coercitivo y controlador de las actividades académicas de las Instituciones de Educación Superior. No obstante, esta situación no surgió de repente, y para tener un referente más claro, no está por demás realizar un breve recorrido del sexenio de Miguel de la Madrid hasta nuestros días para identificar la forma en la cual estas políticas han venido operando en nuestro país.

En el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se fue preparando el camino hacia la realización de cambios significativos en materia económica, política y social. Recordemos que el país se enfrentaba a graves problemas económicos, que promovieron ajustes financieros en todos los sectores, especialmente los públicos, “afectando de forma importante la educación; el panorama educativo no era muy alentador y con el ajuste presupuestal que se proponía no se alcanzaba a vislumbrar una posible solución” (Carranza, 2003, p. 87).

Con el propósito de hacer frente a esta situación, el gobierno del presidente De la Madrid emite una serie de recomendaciones en todos los niveles educativos y presenta el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte, en el que se mencionan las políticas que ha de seguir la educación.

En lo que toca a la educación superior, introdujo nuevos modelos de educación superior y con ello poder impulsar la educación tecnológica

-esto en apego al vínculo educación y sistema productivo-. La educación superior comienza a verse como elemento clave para el mejoramiento, crecimiento y desarrollo del país, siempre y cuando se forme a los sujetos en actividades que reditúen ganancias al sector productivo.

Es importante reconocer cómo los cambios que se dan en la economía mundial empiezan a penetrar en la política mexicana generando movimientos al interior del Estado y repercutiendo en las instituciones que lo conforman. Con demasiada facilidad podemos observar cómo el nuevo modelo neoliberal empieza a promover una necesidad de evaluar todos los procesos y más aún los educativos. El periodo de gobierno del presidente De la Madrid marca las primeras rutas hacia los procesos de evaluación que más tarde serán el eje central de las políticas educativas.

Las políticas educativas del sexenio Carlos Salinas de Gortari (1988 - 1994) fueron adoptadas y llevadas a su máxima expresión por el modelo neoliberal que funcionó como eje de la economía durante los gobiernos posteriores. El Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, identificaba algunas problemáticas del sistema educativo, entre las que se mencionaba la insuficiencia en la cobertura y en la calidad, fuerte concentración administrativa y condiciones desfavorables del cuerpo docente. Las reformas resultantes se plasmaron en una nueva Ley General de Educación aprobada por el Congreso en 1993, en la cual se establece el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los gobiernos estatales y municipales, así como la participación de los maestros, autoridades y padres de familia.

Sobre las problemáticas encontradas se propusieron acciones sobre las que se rigieron las políticas educativas, entre ellas encontramos ampliar la cobertura y redistribución de la oferta, elevar la calidad, pertinencia y relevancia, desconcentrar la administración y mejorar las condiciones de los docentes.

Para erradicar tal problema se procuraron también una serie de medidas para enfrentar los nuevos retos que se planteaban en una socie-

dad que recién incursionaba en el ámbito internacional, dichas medidas fueron contempladas en el Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre las que se contemplan:

- Aumentar la equidad para la ampliación de la oferta.
- Reformular los contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad.
- Integrar los niveles de preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico.
- Delegar responsabilidades por entidades, municipios, y locales, así como incentivar la participación social por parte de los maestros y padres de familia.
- Revalorar al docente y su función, el aspecto salarial, la organización gremial y la carrera magisterial (ANMEB, 1993).

Como mecanismo para poder trabajar el punto referente al logro de la calidad, el 23 de noviembre de 1989 se instala la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), con lo que se pretendía instaurar poco a poco en nuestro país mecanismos para garantizar la calidad y así poder compararnos con naciones desarrolladas. Para darle seguimiento al objetivo de ir creando una cultura de la evaluación en las Instituciones de Educación Superior (IES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), presenta una Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior, en tal documento se manifiesta como “objetivo principal reorientar y transformar la educación superior a través de la evaluación permanente” (Alarcón, 2007, p. 63).

Con base en dichas propuestas, Alarcón (2007), señala que las IES transitarían de la planeación a largo plazo a la evaluación estratégica, de los criterios cuantitativos de financiamiento a los de carácter cualitativo, de salarios homologados a estímulos diferenciados al desempeño, de total dependencia al subsidio público a la diversificación financiera, hacia una mayor apertura social de las instituciones y como resultado de estas políticas, a la acreditación y certificación social.

Fue entonces cuando se crearon los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991 y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994.

Durante este periodo la educación en general, pero en particular la educación superior, debían regirse por las leyes de la oferta y la demanda del mercado, esto debido al abandono en que se dejó el sistema público de la educación superior, sujeto a restricciones presupuestales cada vez mayores que se vio reflejado en un crecimiento desmedido y poco regulado.

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE), planteado en el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994 - 2000), consideraba a la educación como un factor estratégico del desarrollo que haría posible asumir modos de vida superiores y permitir el aprovechamiento de las oportunidades de la ciencia, la tecnología y la cultura. Los lineamientos sobre los cuales se debía regir la educación eran la equidad, la calidad y la pertinencia. Para este momento ya se observaban claros indicios de la evaluación en nuestro país, pues en el PDE se consideraba que el logro de la calidad educativa implicaba una carrera continua que requería de una constante evaluación, actualización e innovación (PDE, 1996).

El énfasis en la calidad durante este sexenio también se hace presente, es por ello que destaca la primera aplicación de las pruebas de estándares nacionales de comprensión lectora y matemáticas en secundaria. Durante este periodo la preocupación principal gira en torno a la educación básica para lograr incluir a un mayor número de personas en este nivel educativo.

Fue a mediados de la década de los noventa -y como resultado de la globalización- que comenzaron a formarse agencias encargadas de acreditar la calidad de diversas carreras, y debido a la falta de lineamientos para que éstas operaran, en las últimas semanas del sexenio se creó un organismo cuya misión era reconocer a las agencias acreditadoras: el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), constituido como organización civil, con participación de la Secretaría de Educación

Pública (SEP), la ANUIES y varios colegios de profesionales y académicos del país.

Las políticas educativas planteadas en el gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006) reiteran los planteamientos tradicionales sobre las concepciones de educación y su rol dentro de la sociedad. Los ejes de acción que se proponen en esta administración en el campo educativo tienen que ver con una educación pública, laica y gratuita, al mismo tiempo moderna y siempre con altos estándares de calidad.

En su Programa Nacional de Educación reconoce que los avances alcanzados hasta entonces en el ámbito educativo han sido insuficientes para enfrentar los retos que se presentan debido al crecimiento demográfico y las transformaciones sociales, económicas y políticas. Se argumenta que la educación a nivel nacional debe hacer frente a tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos, integración de niveles y funcionamiento del sistema educativo (PNE, 2001).

La tendencia en la matrícula de población que asiste a la escuela no es muy distinta, aunque se observan cambios significativos. Es importante señalar que de 1998 a 2006 el total de egresados de licenciatura en México aumentó de 183 400 a 331 800. Y fue en el mismo periodo cuando el mayor incremento de egresados se registró en el área de Educación y Humanidades, seguido por Ciencias Naturales y Exactas e Ingeniería y Tecnología. Para el año 2006, el área de conocimiento con un mayor número de egresados de licenciatura en México fue Ciencias Sociales y Administrativas, con 159 200 egresados, seguidos por Ingeniería y Tecnología, con 110 900, y Ciencias de la Salud, con un total de 28 500 (Perfil de Egresados de la Educación Superior en México, 2008).

Es también en la administración de Fox, que se establece el programa Escuelas de Calidad y se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), donde se establece que la calidad del sistema educativo nacional y sus componentes se apreciarán objetivamente, gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán indepen-

dientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad, estos instrumentos de evaluación serán altamente valorados por maestros, directivos y la sociedad (Torres, 2011, p. 19)

El gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), se encontró con nuevos retos que enfrentar en el terreno económico y que afectarían los ámbitos social y político. En cuanto a la educación podemos observar que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND) considera una transformación educativa que habrá de conducirnos a lograr la calidad, esta iniciativa también formó parte del sexenio anterior. Ahora los objetivos igualmente se refieren a elevar la calidad para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y sobre todo que cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y que ello contribuya al desarrollo nacional (PND, 2007).

El PND menciona que para lograr la calidad educativa se necesita atender la problemática de la cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo, pero deben verse a la luz del desarrollo de los alumnos y alumnas, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (PND, 2007).

Se propone como estrategia para elevar la calidad educativa en educación básica realizar una reforma integral de dicho nivel, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México.

Hoy en día, la educación media superior atiende a tres quintas partes de la población entre 15 y 19 años, es decir, a aproximadamente 6 615 666; si bien es un hecho que la matrícula poblacional de educación media su-

perior a crecido de manera notable, su eficiencia terminal, por lo menos en 2006, fue de 60.1%, es decir, 3 969 399 alumnos. Por su cuenta, la educación superior sólo capta a 1 de cada 4 jóvenes de entre 20 a 24 años, de éstos la mayoría, cerca de 94%, estudia una licenciatura o sus equivalentes, y aproximadamente 6% cursa estudios de posgrado (Perfil de Egresados de la Educación Superior en México, 2008).

El sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) fue marcado por el eslogan de que no llegaba al puesto para “gobernar” a México sino para “transformarlo”. La premisa implícita de esta nueva actitud transformadora fue una máxima filosófica: renovarse o morir, que traducido al lenguaje político significó reformarse o seguir; posicionándose así, como el presidente de las reformas. De esta manera, Peña Nieto comenzó muy tempranamente la carrera por demostrar y legitimar el poder que ya se le había conferido; ello a través de lo que él mismo denominó reformas estructurales, entre las que podemos encontrar las reformas en seguridad pública, educación, seguridad social, economía, telecomunicaciones, etc., de entre las cuales destacó la encaminada en materia educativa.

Para tales cambios fue preciso construir una buena plataforma política como soporte desde donde se impulsarían las distintas reformas, este fue fraguado justo después de la toma de protesta donde las fuerzas políticas del país fueron convocadas a reunirse inmediatamente para revisar y negociar los asuntos de la política nacional. Esta afable reunión derivó en el llamado Pacto por México.

Paralelo a esto, se comenzaba a hacer evidente la ruptura con uno de los agentes políticos más importante desde hace ya varios años en la toma de decisiones en el campo educativo, a la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En dicho Pacto, se acordó propiciar una reforma educativa que no incluyera en el consenso a la dirigente del SNTE -Elba Esther Gordillo-, ya que uno de los temas a discutir era la regulación de las plazas de maestros a través de procesos y órganos evaluativos que, dicho sea de paso, por años había sido mercancía de cambio

entre la dirigente y los presidentes en turno; votos a cambio de control de plazas, ese había sido el trato durante mucho tiempo.

En el marco del Día del Maestro de 2013, Peña Nieto no tuvo empacho de recordar los objetivos de la reforma educativa en curso, señalando en primer lugar, que se va a lograr que sean los mejores maestros los que eduquen a los niños y jóvenes mexicanos –el factor es el mérito profesional- pero ¿qué significa los mejores maestros?, ¿cómo valorar lo mejor?, ¿están actualmente frente a grupo?, ¿están por contratarse?, y si hay mejores maestros seguro habrá algunos que no entren en esa categoría, por lo que ¿dónde se van a insertar?

En segundo lugar, que la vía para alcanzar la calidad educativa es la evaluación en tanto que permita reconocer las dificultades y condiciones enfrentadas por el personal docente en cada plantel escolar y así instrumentar las soluciones pertinentes, lo cual es discursivamente muy atractivo incluso aun cuando ya se han publicado las Leyes Secundarias resulta complicado imaginar su implementación.

En tercer lugar, hacer de la educación una responsabilidad compartida entre directivos, profesores, alumnos y padres de familia supone, de acuerdo al comunicado del CNTE titulado *Hacia la educación que necesitamos los mexicanos*, una tendencia paulatina a privatizar la educación con la menor participación presupuestal del gobierno dejando la inversión en manos de los particulares. Esto no tiene mucho sustento ya que, como señala Olac Fuentes (2013), no hay condiciones para hacerlo, ni ventajas políticas reales.

Meses después con la publicación en el DOF de las Leyes Secundarias, la Reforma educativa se establece que es:

[La obligación del] Estado garantizar la calidad en la educación obligatoria [que se imparte en el país], de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (DOF, 2013a)

Calidad definida en la Ley General de Educación (2013) como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Por otro lado, en la Ley General de Educación (LGE), se establece que es labor de la autoridad educativa federal la actualización y formulación de los planes y programas de estudio para la educación normal y demás de formación de maestros de educación básica, la Secretaría también deberá mantenerlos acordes al marco de educación de calidad contemplado en el Servicio Profesional Docente (LGE, 2013b, art. 12 frac. I).

Además, es competencia de las autoridades educativas locales “prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, conforme a lo dispuesto por la Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGE, 2013b, art. 13 frac. IV).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) deberá establecer los perfiles, parámetros e indicadores de este; y asegurar la transparencia y rendición de cuentas. (DOF, 2013b) Estableciendo los criterios, términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio de docentes, directivos y supervisores, así como los asesores técnico-pedagógicos. Cabe señalar, que los docentes servirán de referente en el propósito de la presente investigación.

Con todo lo dicho, se estipula prioritaria la vigilancia del desempeño de los docentes de educación básica para el propósito de elevar la calidad de la educación. Apuntando que dicha calidad se ha de ver plasmada en el máximo logro de los estudiantes. Para ello, el garante de tal labor es el docente pues el Estado se compromete a elegir, promover, reconocer y conservar a los mejores docentes y así cumplir con la tan prometida calidad. Con lo que, el maestro pasa de ser un agente educativo a ser es el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y consecuentemente de los aprendizajes de sus alumnos. Para ello debe

reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que promuevan el máximo logro de aprendizajes.

Bajo esta premisa ¿qué implicaciones tiene tal responsabilidad?, ¿cuál es el papel de los agentes involucrados en los procesos educativos?, ¿cómo se evidenciarán las cualidades personales y las competencias profesionales? De acuerdo con la LGSPD implica hacerse cargo de los aprendizajes de los alumnos asumiendo las consecuencias de su logro o rezago, ya que los resultados de ENLACE -Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares- hasta el año 2013 representaron la mitad del puntaje requerido para participar en Carrera Magisterial.

Si bien esta ponderación de los resultados de los estudiantes desataba desconfianzas, con la desaparición de ENLACE la sospecha aumenta, por el hecho de ¿qué otro referente se pretenderá usar para medir los avances de aprendizaje?, ¿será que la tendencia dicta a PISA como el instrumento ideal? Como señala Martínez Rizo (2012) parece que las pruebas se volverán un elemento permanente en la evaluación educativa y aunque se irán modificando en cuanto a los aspectos metodológicos lo que interesa es seguir debatiendo el para qué de dichos instrumentos.

Por otro lado, la evaluación propuesta en esta ley reglamentaria la establece como una actividad permanente en cuanto a que será una práctica interna de los centros escolares y no solo un mecanismo para reconocer, promover, elegir y dar continuidad en el servicio docente, no obstante, surgen interrogantes sobre el papel de tales evaluaciones en términos ya que si se centran en lo administrativo e institucional lo estrictamente pedagógico se quedará en segundo plano. Es obligatoria ya que será condición fundamental en el acceso, reconocimiento, promoción y permanencia de docentes todo mediante exámenes de oposición a cargo del INEE. De tal suerte que se garantice el mejor servicio educativo.

Con ello se cierra el espacio a la entrada por herencia o venta de plazas, por compadrazgos o afinidades políticas, no obstante, vale la pena ser cauteloso al asegurar que las mafias consolidadas en las décadas anterio-

res no pueden resurgir con nuevos modus operandi. Y además es de carácter formativo en tanto que permite mejorar la práctica de los docentes a través de programas de desarrollo profesional, incentivos, programas de regularización y formación continua derivados de los dictámenes de diagnóstico correspondientes a las evaluaciones.

En suma, las políticas educativas planteadas en el sexenio de Peña Nieto se centraron, principalmente, en la evaluación de los docentes de educación básica y media superior, como garante de la calidad educativa. Además, de cambiar las facultades del Instituto Nacional de la Evaluación Educativa, creado en el sexenio de Vicente Fox.

Podemos dar cuenta de que el tema de la calidad educativa ha sido muy recurrente y debatido en las últimas décadas, y se han diseñado políticas diversas para hacer frente a este problema y garantizar tal calidad, sin embargo, dichas políticas, además de ser muy numerosas, en algunos casos han sido retomadas de gobiernos anteriores, algunas sufren modificaciones y otras simplemente son desechadas, esto implica una falta de seguimiento claro acerca de las rutas que se deben seguir para lograr un sistema educativo de calidad. Cada administración llega con una visión específica acerca de la calidad educativa y la forma de alcanzarla, sin embargo, no existe una secuencia ni las bases claras acerca de qué es lo que se pretende evaluar para alcanzar la tan nombrada calidad.

MÉXICO DENTRO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El tema de la educación superior y su relación con el desarrollo parece muy común en los diversos foros y reuniones de académicos, investigadores y expertos en el área educativa. Más relevante aún sería plantearnos la interrogante de qué tipo de educación es la que se requiere, para qué sociedad y, sobre todo, para qué tipo de desarrollo. No obstante, para tratar de responder de manera más o menos acertada, podemos empezar por analizar las relaciones de tipo económico, político y social que han configurado y modelado los lugares o regiones donde pretendemos intervenir.

El camino educativo que se transita hacia una sociedad del conocimiento es complejo por la densidad de su trama y por lo difícil de captar el sentido que entraña, pero es un hecho que las instituciones educativas y lo que les da sentido y significado tienen mucho que decir y que hacer. Debido a que estas instituciones son creativas, dinámicas y versátiles y que están viviendo un sinnúmero de cambios, por lo que es necesario comprender hacia dónde se les conduce, qué está provocando la modificación de ciertas prácticas, modos y significados acerca de las concepciones que de ellas se tienen, de valorar unas cosas y dejar otras en el olvido; además, están evolucionando ciertas estructuras económicas, políticas, sociales y tecnológicas que marcan una transformación en el camino, en el cual no se vislumbran atajos ni retornos para las instituciones educativas.

Este proceso de cambio no deja de afectar a las instituciones, pues por más que se aferren a su pasado para analizar su presente, no dejan de existir ciertas fuerzas que pretenden seguir controlándolas, convirtiéndose en una camisa de fuerza y, por tanto, haciendo que pierdan su trayectoria. A pesar de esto, es necesario aferrarse y hacer el intento de recuperar la historia como elemento indispensable de construcción y reconstrucción del pasado, presente y futuro, esto indudablemente nos obliga a no perder la memoria y a no quedarnos adheridos al presente inmediato, como accesorios del mundo, sino para visualizar y proyectar el futuro.

Posiblemente sea necesario analizar aquellas fuerzas endógenas y exógenas que desde diferentes dimensiones de nuestra realidad social impactan a las Instituciones de Educación Superior (IES), de tal manera que se pueda determinar su misión, a fin de diseñar y llevar a la práctica, con cierto margen de certidumbre, innovaciones que den como resultado una redefinición de su función social, y un cambio de la imagen social que sobre las instituciones educativas se está formando.

La descripción de las características de la Educación Superior (ES), permite analizar algunos factores que han determinado el rumbo que esta ha seguido. Sólo conociendo este sistema se puede comprender la dinámica de su conformación, para posibilitarnos a entender los hechos pasados,

los rasgos que lo caracterizan, para posteriormente valorar su potencial y proyectarlo al futuro. De esta manera, identificaremos algunos rasgos que han influido y definido algunas facetas de las IES en su conjunto.

De inicio, es importante mencionar que el tipo de educación que ha prevalecido en nuestro país es de carácter público, sin embargo, la participación de la educación privada ha aumentado en forma gradual, y en este momento podemos advertir un crecimiento acelerado.

En general, el Sistema de Educación Superior mexicano comprende una totalidad de instituciones de formación en los niveles técnico profesional, licenciatura y posgrado, que incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado. El sistema incluye a instituciones públicas financiadas por la federación –aunque con la creciente participación de fondos de estados y municipios– y las privadas, que son propiedad de particulares.

De acuerdo con la organización del Sistema de Educación Superior en México, las instituciones son clasificadas en seis grandes grupos: subsistema de universidades públicas, subsistema de educación tecnológica, subsistema de universidades tecnológicas, subsistema de instituciones particulares, subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas. Un rasgo que podemos encontrar es que la diversidad es muy grande al interior de cada subsistema, especialmente en relación con el número de profesores, de alumnos, de carreras y de centros de investigación; la calidad es otro elemento que marca la diferencia, al igual que sus características de desarrollo.

Para detallar un poco más, el subsistema de universidades públicas realiza funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En este conjunto se encuentran las universidades federales y estatales; la mayor parte de instituciones dentro de este subsistema son autónomas y por ley tienen la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, realizar sus propósitos de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los fundamentos del Artículo Tercero constitucional, respetando la libertad de cátedra e investigación. El subsistema de universidades

tecnológicas se conforma con organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales, en su creación intervienen los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, conviene aclarar que este tipo de estudios también lo ofrecen otras instituciones de nivel superior. El subsistema de instituciones particulares no incluye a las escuelas normales y se clasifican según su nombre oficial en cinco conjuntos: universidades, institutos, centros, escuelas y otros. Los estudios impartidos por este subsistema requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública o estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello. El subsistema de educación normal prepara a los alumnos para que ejerzan la actividad docente en los distintos niveles del sistema educativo nacional, y se forman licenciados en Educación Preescolar, en Primaria, Secundaria, Educación Especial y Educación Física.

Con el objetivo de garantizar la calidad de la Educación Superior y con el supuesto de generar una cultura de la evaluación, la mayoría de las políticas dirigidas a la ES han tenido como eje de acción la ejecución de variadas actividades orientadas a la evaluación.

Se establecieron Programas de Carrera Docente, se impulsó la evaluación de los programas de formación profesional junto con la creación de los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior como un modelo de evaluación de pares. Casi al mismo tiempo surgió el Programa de Fomento a la Modernización de la Educación Superior (FOMES), gracias al cual se ofrecían recursos económicos a las instituciones que aceptaran el riesgo de ser evaluadas.

Ya han pasado algunos años desde la implementación de las políticas de evaluación, y lo que es fácilmente observable es una lógica de evaluación-financiamiento que se ha venido estableciendo y arraigando; este fortalecimiento de la evaluación-financiamiento ha cambiado el sentido de la evaluación de la ES, tal y como lo señala Ángel Díaz Barriga (2006, p. 2) “podríamos reconocer que las diversas acciones de evaluación-financiamiento se han conformado con una mayor complejidad, caminan hacia su articulación, y de alguna forma se han convertido en una especie de

Frankenstein que pulula en toda la educación superior”. A continuación, se presenta una tabla con los diversos programas encargados de la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior.

Tabla 1. Programas de evaluación de la calidad educativa establecidos en México

Nivel del programa de evaluación	Nombre del programa	Propósito	Periodicidad
Institucional	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI)	Impulsar la adopción de las estrategias de planeación institucional y su vinculación con proceso de evaluación y apoyar con recursos económicos los programas de desarrollo de las universidades que muestren que han asumido compromiso por la calidad	Anual, de acuerdo con un formato que se baja de la página web de la Subsecretaría de Educación Superior
Programas	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	Evaluar programas de licenciatura y posgrado por pares académicos	Cada programa lo solicita y recibe una calificación de nivel 1, 2 y 3
	Consejo de Acreditación de Programas de la Educación Superior (COPAES)	Acreditar programas de licenciatura	Cada programa lo solicita, en principio, si tiene una evaluación de nivel 1 en el CIEES
	Padrón Nacional del Posgrado (PNP)	Evaluar programas de posgrado	Cada programa lo solicita, aunque también puede solicitar una evaluación de los CIEES

Académicos	Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	Evaluar la producción de los investigadores y establecer un estímulo económico a su desempeño	Evaluación cada cuatro años para los integrantes del sistema
	Carrera Docente (Programa de Estímulos)	Evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su desempeño	Es anual y se lleva a cabo en la mayoría de las instituciones
	Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)	Apoyar con becas la obtención de grado y apoyar la infraestructura que requieren los académicos	Anual y de acuerdo con lo establecido en la convocatoria
Estudiantes	Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI- 1)	Dar información sobre rendimiento académico de los estudiantes para decidir su ingreso a educación media superior o superior Permitir la titulación de los egresados	Previo al periodo de inscripciones
	Examen de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-2)		El examen de egreso tiene periodos de aplicación establecidos
	Examen de Egreso de la Educación Superior (EGEL)		
	Examen de ingreso aplicado por el <i>College Board</i>	La institución decide a qué organismo acude para aplicar una prueba tipificada	<i>College Board</i>
	Examen de Ingreso desarrollado por la UABC	La institución decide a qué organismo acude para aplicar una prueba tipificada	Previo al periodo de Inscripciones
	Examen de Ingreso desarrollado por la UV	La institución decide a qué organismo acude para aplicar una prueba tipificada	Previo al periodo de Inscripciones

Díaz Barriga (2006, p. 4).

Conociendo los múltiples programas de evaluación de la calidad se puede comentar que la forma en la que se ha establecido la evaluación en el contexto mexicano se ha generado de manera compulsiva, pues se intuye que la aplicación de un programa que procede de otro solucionará los

problemas del SES. “Estamos hablando de una diversidad de programas, y tal diversidad no es sana, por el contrario, representa un movimiento acelerado de invención y aplicación de estrategias que no le son fieles al objetivo de la calidad educativa” (Díaz Barriga, 2007, p. 48).

Así, tenemos el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para el posgrado, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) para la aplicación de los exámenes de ingreso y egreso de las IES, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para evaluar los programas y las instituciones del sistema de educación superior, y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES), encargado de otorgar el reconocimiento formal a los organismos acreditadores de programas educativos tanto en instituciones públicas como privadas. La evaluación del sistema de educación superior se encuentra a cargo de diferentes instancias que recaen en un formalismo conveniente y urgente de analizar en el nivel institucional, de programas y académicos.

Es necesario elaborar una mirada crítica de estos procesos de evaluación que nos permita ver qué sucede con el tiempo invertido para llenar formatos con indicadores que deben ser documentados, y en el que cada institución determina cumplir con la normatividad de realizar un informe anual de actividades. Esta situación tan compleja no permite ver con claridad aquellas deficiencias del nivel superior, pues han perdido su carácter novedoso y ya forman parte de la cotidianidad de las instituciones, sin embargo, persisten dudas sobre los procesos que se llevan a cabo y, sobre todo, existen interrogantes acerca de cuáles han sido los resultados que se han producido.

Brevemente, podemos decir que las políticas educativas que se han impulsado por parte de organismos internacionales han sido asumidas por los gobiernos, pero también las han acogido las IES que han modificado su forma de ver el quehacer educativo en función de la calidad que se demanda. Algunos aspectos relevantes que se consideran para alcanzar la calidad de los sistemas educativos: 1) énfasis en los rigores del valor

académico, 2) la calidad de los productos, 3) la pertinencia social, 4) la eficiencia y la eficacia, 5) evaluación y rendición de cuentas, 6) competencia por recursos y prestigio; y, 7) financiamiento como palanca para la realización de cambios (Díaz Barriga, 2006).

Como podemos ver, la evaluación ha estado al centro de los debates sobre las tendencias actuales de la educación superior, y ha sido objeto de numerosos análisis y críticas que han provocado serias transformaciones acerca de la concepción que se tiene.

INDICADORES DE CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación como proceso permanente a lo largo de la vida que facilita el aprendizaje de los sujetos, así como la incorporación de valores y desarrollo de sus potencialidades, es a la vez ese proceso que garantiza un desarrollo integral en los ciudadanos insertos en sociedades justas, inclusivas y democráticas, responsables de interactuar de manera armoniosa en conjunto. La misión de la educación no es entonces la incorporación de habilidades y destrezas como herramienta útil para el desarrollo económico, más allá de eso, es el desarrollo integral de los sujetos que potencializa su desarrollo social.

Para llevar a cabo esta importante misión, tenemos a nuestro favor que la educación es un bien público al cual todos tenemos derecho y que es el Estado el que debe proveer de una educación de calidad, pues al ser un derecho de todo ciudadano, se da por entendido que tal educación no es un asunto negociable y mucho menos debe estar al servicio de agentes externos, por el contrario, debe ser ese instrumento que profundice los valores democráticos y fortalezca la soberanía e identidad nacionales.

Desde el momento en que la educación es pública, entendemos también que debe ser de calidad para todos, sin embargo, es en este punto donde se encuentran algunas dificultades, pues aunque sea muy común hablar de Educación de Calidad dentro de la literatura del área, es muy

difícil definir la “calidad” cuando se refiere al área educativa. No obstante, aunque falte una definición satisfactoria para todos es necesario vincular la calidad con conceptos básicos como la equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, al punto de que la ausencia de alguno de estos elementos nos conduciría a una concepción errónea de la calidad de la educación.

En el documento emitido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC / UNESCO, 2008): *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, se definen estas dimensiones y se hace hincapié en conocerlas e incorporarlas para dar cuenta del valor de la calidad.

Dichas dimensiones son:

- Equidad.- Una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayuda necesarios para que todos los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades, alcancen los niveles máximos de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas -y no sólo de quienes pertenecen a las clases culturales dominantes- el conocimiento, los recursos y condiciones adecuados para desarrollar las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad.

La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos, por lo que para garantizar igualdad de oportunidades es necesario apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables, las desigualdades existentes no son permisibles puesto que no contribuyen al beneficio de los menos aventajados. Sin embargo, no basta con brindar oportunidades, en este contexto el desafío de los sistemas educativos es la generación de condiciones y recursos para que sus miembros tengan una experiencia educativa de calidad cuyo resultado se vea reflejado en el acceso igualitario al conjunto de oportunidades disponibles en la sociedad.

- **Relevancia.-** La educación será relevante en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es pertinente, es decir, si no considera las diferencias para aprender que son fruto de las características y necesidades de cada persona. La relevancia se refiere, entonces, al qué y al para qué de la educación, es decir, las intenciones educativas como las formas de enseñar y evaluar. En este sentido, la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su realización individual y social, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales.
- **Pertinencia.-** Se refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturales y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. La pertinencia significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se asume la diversidad de educandos que hoy integran los sistemas educativos en sus distintos niveles, haciéndose cargo de la gran heterogeneidad que esto conlleva para construir una propuesta educativa que permita la apropiación de aprendizajes significativos para todos.

La educación como tal debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de las personas, en sus diversos contextos sociales y culturales. Para ello es necesario flexibilizar el currículo y la organización del tiempo escolar para responder al hecho de que muchos jóvenes requieren trabajar y seguir estudiando. Así también, la importante presencia en nuestra región de grupos étnicos que se diferencian por valores, creencias, religión y lengua demanda implementar estrategias educativas que recojan e integren esta diversidad. La pertinencia demanda la inclusión del otro como legítimo e igual, respetando y valorando los universos simbólicos.

- **Eficacia.**- Se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación establecidos y garantizados en un enfoque de derechos, respecto a la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Debe dar cuenta sobre la medida en que los niños logran acceder y permanecer en la escuela, si son atendidas las necesidades educativas de todos, del egreso oportuno de los estudiantes y de si éstos concluyen la educación obligatoria. Evidencia si las metas educativas son alcanzadas por todos y no se reproducen diferencias sociales traducidas en una distribución inequitativa de oportunidades y capacidades.
- **Eficiencia.**- Se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados, es definida en relación con el financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. Compromete un atributo central de la acción pública: que se ejecute honrando los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas. Las dificultades expresadas en los problemas de operación del sistema (referidas al no logro de metas e ineficiencias) se distribuyen de diferente manera entre los diversos grupos poblacionales reproduciendo patrones de desigualdad, exclusión y marginación social que definen una operación inequitativa de los sistemas educativos. Así, eficacia y eficiencia son dos dimensiones sustantivas de relevancia, pertinencia y equidad, pues en conjunto definen una educación de calidad para todos.

Conociendo los pilares sobre los que descansa una educación de calidad, podemos comprenderla como una estrategia de fortalecimiento de todas las potencialidades del Estado y sociedad, como un bien público de cuyos beneficios todos tienen derecho de gozar y como un proceso que tiende a disminuir las desigualdades y eleva la justicia social. Si asocia-

mos todos los términos revisados anteriormente podemos afirmar que un sistema educativo que margina a algunas partes de su población no puede calificarse como de calidad.

Retomando la visión de la UNESCO de la educación como un bien público y como un derecho, la localizamos enlazada con diferentes elementos, como los son las mismas instituciones educativas, el gobierno y la sociedad, cuyo propósito es que exista cierto grado de reciprocidad para generar una educación de calidad que responda con pertinencia y relevancia a la misión de la universidad para promover una universidad crítica, propositiva, investigadora y buscadora del desarrollo nacional.

La opción viable por una educación de calidad reside en las políticas de Estado, en la investigación y el debate académico riguroso que aporten conocimiento científico en la formación de profesionales que lleven a cabo una gestión responsable de las instituciones formadoras. En este punto, la evaluación aparece con un elemento central de la calidad, pues sirve de referente para contextualizar la situación del sistema educativo, y las transformaciones que se generen con los mecanismos de evaluación deben ser consideradas como herramientas para la mejora continua de procesos y resultados.

Vista de este modo, la evaluación se convierte en un proceso de valoración e investigación auto-evaluativa del diseño de intervención para la mejora de la calidad de su actividad y su auto-perfeccionamiento. Por tanto, la evaluación es un proceso de investigación, con el objetivo de ir variando continuamente en función de la interacción con la realidad y de reelaborar continuamente su diseño con los datos que va construyendo y teniendo como objetivo transformar la realidad social sobre la que se interviene (Domínguez, 2000, p. 87).

Al ser la evaluación un elemento central para lograr una educación superior de calidad, entendida como aquella que responde a las demandas de la sociedad, así como al desarrollo científico y tecnológico, económico,

político y social, es necesario poner de relieve que la cultura social y educativa son el factor contextual que más influye en la definición del modelo de evaluación.

LOS COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES)

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) fueron presentados en México en 1992 y fueron parte de la estrategia salinista de modernización y búsqueda de calidad educativa, aparecieron como un instrumento de evaluación entre pares con la finalidad de generar una dinámica de progreso constante en la educación de nuestro país.

Se trata de una evaluación realizada por grupos de colegas en contacto directo con profesores, estudiantes y autoridades de las instituciones educativas, estos grupos de colegas analizan los problemas y deficiencias de la institución y discuten sus apreciaciones con los propios actores y miembros de la comunidad, se ve al proceso de evaluación como un asunto de las comunidades educativas, como un trabajo colaborativo y solidario en donde se intercambian abiertamente puntos de vista sobre la fortalezas y debilidades de su institución, así como propuestas de mejoramiento.

El principal objetivo de los CIEES es coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación superior en México, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales de los programas que se ofrecen en las instituciones de ese nivel de estudios, propiciando que los modelos de organización académica y pedagógica orienten al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información, más que a su acumulación. Coadyuvar a la promoción de la evaluación externa interinstitucional de los programas de docencia, investigación, difusión, administración y gestión de las instituciones de educación superior del país, procurando que los resultados se utilicen en la toma de decisiones de las instituciones educativas y gubernamentales.

En este sentido, el proceso de evaluación realizado por los CIEES contribuye a mejorar la calidad y la eficiencia de la educación superior en el país, se trata de una evaluación que procura la búsqueda de modelos de educación que respondan no sólo a la evaluación del conocimiento y la cultura, sino también de las exigencias y necesidades sociales del país.

Las acciones que llevan a cabo los CIEES y que tiene impacto directo en las instituciones de educación superior para el logro de sus objetivos son:

- a. Contribuir al desarrollo de la cultura de la evaluación interinstitucional entre la comunidad académica del país, a través de procesos de capacitación y actualización; la incorporación de sus integrantes más distinguidos como miembros titulares, invitados o de apoyo en los Comités; la coordinación con los órganos técnicos y académicos responsables de los asuntos educativos en las IES; la obtención, generación y difusión de información sobre evaluación, y la vinculación con los diversos sectores e instancias copartícipes en la educación superior nacional e internacional.
- b. Coadyuvar a la modernización de la educación superior del país a través de las recomendaciones que los Comités formulan a las instituciones y programas evaluados.
- c. Apoyar a las instituciones y organismos encargados de la educación superior del país a través de la asesoría y/o dictamen de proyectos y programas específicos.
- d. Contribuir al desarrollo y consolidación del sistema nacional de evaluación y acreditación, apoyando académicamente la constitución y la operación de los organismos encargados de acreditar, considerando la homologación internacional de éstos y satisfaciendo las necesidades institucionales de información en materia de evaluación, acreditación y certificación.
- e. Obtener, producir y difundir información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de funciones y programas, y hacer públicas la misión, actividades, reflexiones y logros de los CIEES manteniendo informada y actualizada a la comunidad académica (Serna, 2018).

Bajo este tenor, podemos reconocer que la función principal de los CIEES es la evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos. La acreditación y reconocimiento de programas académicos se realiza a través de órganos especializados en los que participan las instituciones educativas, los colegios y otras agrupaciones profesionales, los empleadores y el gobierno federal.

Es importante mencionar que existe un comité por cada una de las áreas del conocimiento en las que está organizada la educación superior: Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias de la Salud, Ciencias Agropecuarias, Arquitectura y Urbanismo, Ingeniería y Tecnología, así como Artes, Educación y Humanidades.

Ante la versátil característica del proceso educativo y de las propias instituciones, el CIEES se ha inclinado por el manejo de un enfoque que armoniza el análisis histórico junto con las aportaciones del modelo sistémico que retoma la recolección y análisis de datos con la finalidad de determinar si es eficaz y eficiente, es decir, hasta qué puntos se están logrando los objetivos. Bajo esta lógica, se parte de la idea de que cada programa de docencia representa una unidad académico-administrativa en donde la parte académica es la que modela la actividad docente, que al mismo tiempo retoma un plan de estudio formalmente establecido, el cual tiene la finalidad de satisfacer un perfil de ingreso y de egreso que responda a las necesidades académicas, laborales, sociales y culturales de la profesión en la sociedad actual y en el contexto nacional.

Por otra parte, se reconoce a la estructura administrativa como aquella que tiene la facultad para resolver y organizar los diversos recursos del programa para facilitar el alcance de los objetivos académicos determinados.

Los CIEES definen los elementos de su modelo de evaluación, es decir, las características de los profesores, alumnos e instalaciones, así como los productos del proceso educativo, las proporciones de egreso y titulación y las labores de investigación. Es así que se identifican las principales decisiones e inercias de los actores fundamentales del programa.

Las interacciones de los diferentes elementos del programa deben estar sujetas a las decisiones académicas y administrativas plasmadas en los reglamentos. La estructura curricular, como referente teórico y metodológico, permite vislumbrar la relación que se tiene entre los objetivos del programa, la participación de los profesores, los tiempos que rige el programa, los espacios con los que se cuenta, recursos didácticos y las formas de evaluación.

En lo referente a los criterios de análisis curricular, el CIEES retoma la congruencia, la consistencia y la validez externa e interna. En el terreno externo se pueden ubicar los avances de las disciplinas relacionadas con la formación profesional, las demandas del mundo laboral y el desarrollo del país. En el terreno interno podemos encontrar la pertinencia de los objetivos y contenidos de los programas, así como la gestión adecuada de los recursos institucionales para la docencia y otros referentes.

La información que se requiere es obtenida a través de diversas fuentes, ya sea directas o indirectas, en donde se hace uso de técnicas como el análisis documental, entrevistas, observación, entre otras, esto con el propósito de cubrir tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Los juicios de valor que se incorporan en el informe no sólo se basan en parámetros ya establecidos, sino que se evalúa cada caso de acuerdo con sus propias características.

El proceso de evaluación diagnóstica llevado a cabo por el CIEES tiene como propósito obtener información objetiva e imparcial acerca de los esfuerzos que realizan los programas educativos para lograr la eficiencia y eficacia en cuanto a la calidad.

El comité inicia su proceso de evaluación tomando en cuenta su contexto regional e institucional con la finalidad de considerar su pertinencia, posteriormente se identifica su ubicación dentro de la institución, así como las leyes y reglamentos que regulan las actividades que se realizan en la institución y en el propio programa.

La evaluación que se lleva a cabo por el CIEES retoma los siguientes elementos:

1. Normatividad y políticas generales.- En este primer indicador se identifica en qué medida son coherentes los objetivos y metas del programa educativo con la misión y visión de la institución y/o de la unidad académica, así como el alcance de la difusión. Además, se analiza el marco normativo institucional que regula el desarrollo del programa educativo en relación con el personal directivo, el personal académico, los estudiantes, el personal técnico de apoyo, el plan de estudios y los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros.
2. Planeación-evaluación.- Este rubro se encarga de analizar la participación de la comunidad en la planeación del programa educativo, así como la existencia y efectividad del plan de desarrollo de la unidad académica o del programa educativo con una visión de mediano y largo alcance, documentado y aprobado por la instancia académica correspondiente, que contenga la misión y visión coherentes con las de la institución, el diagnóstico, la programación, presupuesto, seguimiento y evaluación, la identificación de fortalezas y debilidades, la articulación con el plan de desarrollo institucional, los planes estratégicos y operativos, incluyendo los objetivos, metas, proyectos y programas, y los mecanismos de difusión del plan de desarrollo.
3. Modelo educativo y plan de estudios.- Este indicador hace referencia al modelo educativo de la institución, así como a la efectividad y pertinencia de la forma en que la institución concibe y desarrolla las relaciones e interacciones que dan lugar al proceso de enseñanza-aprendizaje, y su relación con las capacidades genéricas que se refieren a habilidades de aprender a aprender, de aprendizaje a lo largo de la vida y de integración a un ambiente multicultural, de desarrollo de competencias profesionales, manejo de conocimientos e integración multi e interdisciplinaria, formación integral con actitudes y valores, articulación de las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión, extensión y vinculación.
4. Alumnos.- En este indicador se hace referencia a la pertinencia de

los mecanismos de selección de los alumnos y su congruencia con el perfil de ingreso, retoma aspectos como los procesos de selección y las características definidas en el perfil de ingreso. Identifica si se toman en cuenta las trayectorias escolares de los estudiantes para la información de la trayectoria de los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso, en particular lo relacionado con el promedio de los estudios, número de años que tardan los estudiantes en finalizar sus estudios respecto del tiempo consignado en el plan académico, la tasa de retención en el primer año, índice de rezago por ciclo escolar, índice de aprobación, índice de abandono, tasa de rendimiento, calificación promedio de las asignaturas, programa de titulación, movilidad e intercambio de estudiantes y la existencia de mecanismos que fomenten el intercambio y estancias de estudiantes dentro de la misma institución, entre diferentes sedes del mismo programa educativo o con otras instituciones educativas nacionales o internacionales.

5. Personal académico.- En este rubro se analiza si el perfil del personal académico es adecuado con los objetivos del programa educativo, así como la pertinencia e idoneidad de la plantilla docente con la que se cuenta. Se retoma su formación académica y habilidades profesionales, la formación afín a la disciplina y a los requerimientos del programa, y los antecedentes en la labor docente según el nivel o pertenencia a órganos académicos, si el nivel de estudios de la planta académica concuerda con los lineamientos de PROMEP-ANUIES, si es idóneo el tiempo de dedicación de la planta académica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, o si concuerda el número de profesores de tiempo completo en la planta académica con los lineamientos antes mencionados.
6. Servicios de apoyo a los estudiantes.- Dentro de este indicador se analiza si los estudiantes están satisfechos con el programa, en este sentido, se analiza la existencia de un programa de asesoría que apoye a los estudiantes para resolver problemas puntuales de aprendizaje. Se observa también la existencia y cobertura de los servicios de tutoría, así como de otras formas de atención que orienten al estudiante en lo relativo al programa educativo y a la organización de su

trayectoria escolar, en particular, la tutoría individual, el apoyo en el diseño de la trayectoria escolar del estudiante y apoyo a estudiantes rezagados, así como optimización del tiempo de dedicación.

7. Instalaciones, equipo y servicio.- En este indicador se analiza la adecuación del número de aulas y su tamaño, y cómo se ajustan a las necesidades del programa educativo, a la metodología utilizada y al tamaño medio de grupo. Se toma en cuenta la adecuación de los laboratorios, talleres o espacios experimentales, su tamaño, y cómo se ajustan a las necesidades del programa educativo, la adecuación de la biblioteca y salas de lectura, y cómo se ajustan a las necesidades del programa en cuanto a su acondicionamiento y capacidad, así como el ajuste del acervo de la biblioteca en cantidad, calidad, accesibilidad, y cómo se adapta a las necesidades del programa educativo (número de títulos de la bibliografía básica recomendada y su disponibilidad).
8. Trascendencia del programa.- Dentro de este rubro se analiza la cobertura social del programa educativo, es decir, los alcances del programa en relación con la misión de la institución. En este sentido, se analiza el reconocimiento e impacto del programa en los ámbitos local, regional, nacional o internacional y la equidad y cobertura de la población en edad escolar atendida.
9. Productividad académica.- Dentro de este espacio se retoman cuestiones como el impacto de la productividad académica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los productos del personal académico en formato impreso y/o electrónico, y la manera en que esto representa un mejoramiento de la docencia en cuanto a actualización pedagógica y/o disciplinaria. En el área de la investigación se considera la efectividad de las líneas y proyectos de investigación y/o desarrollo tecnológico en la generación y aplicación del conocimiento, que tomen en cuenta la participación de grupos interdisciplinarios, multidisciplinarios e interinstitucionales.
10. Vinculación con los sectores de la sociedad.- En este rubro se analiza la valoración global del programa educativo en términos de la pertinencia social del programa con base en la aceptación de los egresados en el mercado laboral, la eficacia de los mecanismos de atención

a la trayectoria escolar que se manifiesten en los mejores índices de eficiencia terminal y de titulación, la eficiencia de las formas de organización del trabajo académico y de la carga diversificada de los profesores, la adecuación del plan de estudios y su estructura (contenido, coherencia, flexibilidad, actualización, otros), la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, prácticas externas, colaboración en investigaciones, otros), la eficacia de la atención que reciben los estudiantes (orientación, apoyo al aprendizaje, clases, asesorías, tutorías, dirección de tesis, actividades complementarias), la adecuación de las instalaciones e infraestructura acordes al proceso formativo (aulas, laboratorios, biblioteca, centro de cómputo, redes, espacios de trabajo), la eficiencia de los procesos de gestión y administración académica y la pertinencia del servicio social expresada por su adecuada articulación con los objetivos sociales del programa educativo (Serna, 2018).

La evaluación diagnóstica realizada por el CIEES retoma los aspectos positivos del programa que pueden servir de ejemplo para otras instituciones, pero también considera aquellos aspectos que requieren de una acción o conjunto de acciones para resolver una situación inadecuada.

Es necesario hacer notar que todas las personas que participan en el proceso de evaluación se ajustan a altos estándares éticos en el desempeño de sus funciones evaluativas. En febrero del año 2005, el CIEES determinó reestructurar la forma de proceder para realizar la evaluación de los programas a su cargo y determinó las siguientes etapas:

1. Seminario de autoevaluación para la dependencia
2. Autoevaluación de la dependencia
3. Visita de evaluación
4. Integración del informe final de evaluación con sus respectivas recomendaciones

Bajo este tenor, podemos encontrar que la evaluación llevada a cabo por los CIEES tiene por función principal la evaluación diagnóstica de programas académicos, de funciones institucionales y de proyectos.

Desde su creación de manera formal en 1992, han sido los encargados de evaluar programas de las diversas áreas del conocimiento mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes en cuya definición se han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales (Serna, 2008).

El trabajo realizado por tal organismo evaluador ha sido por demás significativo, ya que ha impulsado dentro de las instituciones de educación superior la implementación de acciones para llevar a cabo procesos de autoevaluación y evaluación diagnóstica para posteriormente promover la acreditación de programas educativos, todo en función del aseguramiento de una educación de calidad.

PERTINENCIA, CALIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

A través del tiempo, las ciencias sociales se han enfrentado a la difícil problemática de articular teorías o conceptos con la realidad, o bien, hemos encontrado dificultades para lograr entender nuestra realidad debido a que ésta puede ser entendida o interpretada desde diferentes perspectivas. Sin duda, es una cuestión que limita nuestras formas de comprensión, análisis y apropiación de la realidad que provoca un desfase o un desfase, como menciona Zemelman (2008, p. 8) “entre muchos cuerpos teóricos y la realidad”.

Así, nos enfrentamos a un desfase y contradicciones entre los conceptos que utilizamos, ya que creemos que se refieren a una situación determinada y clara cuando en realidad no es así. Lo que decimos o acordamos de un tema desafortunadamente no se asemeja a lo que en nuestra realidad acontece y esta situación es sumamente grave, pues corremos el riesgo de movernos en un momento histórico ficticio, en donde estamos pensando, analizando y asimilando una serie de realidades inventadas.

La superación de dicho obstáculo nos conduciría a construir un pensamiento sobre nuestra realidad para definirla y comprenderla en función de las exigencias que nos demanda, y así lograr esa pertinencia en el

momento histórico en el que se requiere. De no ser así, estaríamos en la trampa de construcción del conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer y comprender.

Los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas (Zemelman, 2008, p. 15).

De no llevar a cabo análisis y reflexiones de manera objetiva, corremos el riesgo de permanecer anclados frente a conceptos que no son pertinentes y que no están dando cuenta de la realidad en la que se conciben, esto supone considerar que basta con construir una serie de suposiciones con una función explicativa que resuelva de una vez y para siempre las problemáticas que nos atañen. Tal situación nos conduce al desconocimiento de los problemas, a la pérdida de conciencia de lo que acontece y a vivir en realidades construidas.

La solución a las problemáticas que enfrenta nuestra sociedad no es teórica, requiere ser reconstruida y reconceptualizada a la luz de las exigencias que demanda nuestro entorno social, para esto es fundamental reconocer qué tan pertinentes son ciertos conocimientos, acciones, actitudes o posturas, a fin de pararnos responsable frente a las diversas problemáticas de nuestra realidad.

Lo comentado hasta ahora nos da la posibilidad de centrarnos en las acciones, actitudes y posturas que tienen las IES con respecto a sus compromisos con la sociedad, para esto, la reflexión y análisis que se producen dentro de tales instituciones nos pueden brindar la oportunidad de replantear rutas de acción para contribuir de manera más certera en la realidad que acontece, pues son las universidades ese espacio fértil para reorientar la creciente necesidad de conocimiento pertinente para enfrentar los retos y responsabilidades de las instituciones y la sociedad en conjunto.

CONCLUSIONES

Las Instituciones de Educación Superior son las encargadas de una tarea eminentemente humana, como lo es el proceso de formación, y que a la vez está vinculada con otros sistemas y realidades sociales igualmente complejos que no pueden mirarse bajo una razón obvia y homogeneizadora.

Con tal responsabilidad, si se pretende ofrecer un sistema educativo con un mínimo de rigor académico, se requiere tomar en cuenta una realidad social histórica con grandes desigualdades, pues tratar igual a los diferentes nos ha conducido a profundizar una diferencia académica entre las instituciones.

Actualmente, la preocupación central de nuestro tiempo insiste en lograr articular un modelo de desarrollo que incluya a todos y que desarrolle a un hombre íntegro, capaz de desenvolverse adecuadamente en un presente lleno de transformaciones. Varios congresos y conferencias de instituciones internacionales, a pesar de poner en la mesa de discusión esta problemática y poner énfasis en la gravedad del momento histórico actual y fijar buenos propósitos, evidencian una nula preocupación por definir acciones efectivas de educación que procuren un cambio de conciencia en los individuos para favorecer un desarrollo económico, político, pero sobre todo social.

El gran desafío al cual se enfrenta la educación superior es producir conocimientos que retomen una formación humana que sea pertinente en el contexto donde se desarrolla con el propósito de dar dirección y sentido a la construcción de un futuro con individuos autónomos, libres, críticos y responsables de su entorno. En este sentido, hablar de pertinencia tiene estrecha relación con el compromiso de una generación de conocimiento y formación al servicio de un proyecto a favor de la sociedad.

En todo caso, una formación pertinente es la función sustantiva de la educación, sin dejar de lado las visiones éticas, económicas, políticas y

sociales. El reto es entender la calidad en términos de formación que correspondería el intentar lograr el mayor desarrollo posible de los sujetos en las múltiples dimensiones de la vida humana. La calidad en educación debe ser social y pública para convertirse en instrumento del bienestar común y no en motor esencial del individualismo. La calidad en la educación superior debe estar claramente referida a los compromisos de las instituciones sin olvidar el sentido social de los conocimientos y la formación de valores necesarios para el bienestar colectivo.

Por lo anterior, cuando se evalúa la calidad de una institución educativa o un programa, cabe reflexionar sobre los propósitos de dicho proceso, es decir, analizar si se trata de una evaluación que retome la formación de individuos adaptados e instrumentados a los intereses del sistema económico o si se trata de un proceso que retome una formación de sujetos conscientes, críticos y activos en la construcción de una sociedad más democrática y justa.

En este caso, la formación humana y profesional son dimensiones importantes de la pertinencia y responsabilidad social, pero no pueden acotarse a ser instrumentales al servicio sólo del mercado. Más que eso, la formación por la que debiera trabajarse dentro de las Instituciones de Educación Superior es una formación integral y permanente de las personas en todas sus dimensiones, ya sea profesionales, intelectuales, políticas y éticas, siempre comprometida con proyectos de desarrollo humano.

Los criterios de calidad referentes a la formación profesional y humana deben ser contruidos a partir del contexto de las instituciones, es decir, de las realidades de los actores educativos concretos, con sus imaginarios, necesidades, peculiaridades, resistencias, miedos e identidades.

Así, la calidad, la formación y los conocimientos, además de ser rigurosos, requieren ser pertinentes con la sociedad para la cual son generados; se requiere que tengan una utilidad y un valor social. Sólo así la promoción de una educación con calidad, pertinencia y relevancia social será

entendida no sólo como un derecho, sino también como una necesidad social y un deber del Estado.

La falta de este tipo de educación representa la violación de un derecho fundamental, además del desperdicio de potencialidades que producen perjuicios económicos, políticos y sociales irrecuperables.

La educación en su conjunto debe ser pertinente a la construcción de sujetos socialmente responsables, por ello la comunidad académica tiene la responsabilidad de integrarse crítica y activamente en la construcción de una conceptualización del término de calidad utilizado en las prácticas de evaluación.

Las evaluaciones llevadas a cabo con el propósito de mejorar continuamente y que toman en cuenta la participación de la comunidad educativa tienen más potencial de enriquecer sus prácticas y crear mayores compromisos con la responsabilidad social de la educación.

Es por ello que mirar al proceso de evaluación educativa como un tema de moda, es reducirla a una mera apreciación simplista, si bien sus políticas son derivadas de la ideología neoliberal, que cada vez invaden con mayor impacto nuestra realidad social, económica y cultural, puede ser vista como la oportunidad para subsanar, analizar y poder corregir todo aquello que se ha convertido en un obstáculo para el mejoramiento de la comunidad educativa en su conjunto.

Para desarrollarse de mejor manera, la evaluación debe apoyarse en un marco teórico-conceptual explícito y consistente, que retome la participación de todos los involucrados en el quehacer educativo y que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, filosófico, psicológico y antropológico.

En la evaluación de los CIEES es clara la ausencia de indicadores de evaluación que retomen aspectos tales como pertinencia social de un programa, tipo de formación, entorno socio-económico, así como de un aná-

lisis de la historia y evolución de cada institución. La bondad del programa de evaluación al demostrar indicadores como modelos ideales a los cuales aspirar, queda contradicha en los hechos.

Si bien un indicador tiene como finalidad poner a prueba o validar un modelo educativo a partir de ciertos criterios en cuanto a precisión, utilidad, factibilidad y ética, la mayoría de las veces originan que los distintos actores implicados en estos procesos tengan algunas dificultades para comprenderlos, originándose múltiples interpretaciones sobre la forma de determinarlo y sobre el uso de la información que se genere.

Por tanto, es necesario, para evitar confusiones dentro del proceso evaluativo, adentrarnos, conocer y comprender cada uno de los elementos y factores que intervienen dentro de este proceso, así como valorar el impacto que ésta pueda tener para mejorar a las instituciones, pues de nada sirve que los evaluadores expertos traten de convencer al personal de una institución acerca de las bondades de la evaluación si no se comprenden los procesos vinculados a ella.

REFERENCIAS

- Alarcón, L. (2007) *México, políticas públicas en educación superior, en Educación Superior y globalización, reflexiones y perspectivas*. México: BUAP.
- Blanco, R. (Coord.) (2008). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC)*. Santiago de Chile: ORELAC / UNESCO
- Carranza, C. (2003). Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional. en *Perfiles Educativos*, no. 6 (25), pp. 43 – 48. México: UNAM-CESU
- Diario Oficial de la Federación. (2013a, 26 febrero). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea] Recuperado el 27 de Noviembre de 2013, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2013b, 11 septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea] Recuperado el 15 de Septiembre de 2013, de

- http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013
Diario Oficial de la Federación (1996, 19 de febrero). Programa de Desarrollo Educativo. pp. 21-104. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea] Recuperado en 19 de Mayo de 2019, de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4871357&fecha=19/02/1996&cod_diario=209045
- Diario Oficial de la Federación (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. pp. 4-14. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea] Recuperado el 3 de Mayo de 2019 de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (1990, 29 de enero). Programa Nacional para la Modernización Educativa. pp. 6-71. *Diario Oficial de la Federación*. [En línea] Recuperado el 3 de Mayo de 2019, de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=199819&pagina=7&seccion=0
- Díaz Barriga, A. (2007). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós
- Díaz Barriga, A. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el conformismo. Recuperado el 3 de Mayo de 2019, de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/evaluacion_edsup.pdf
- Domínguez, G. (2000). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Argentina: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- Fuentes, O. (2013). Momentos de desenvolvimiento de políticas educativas. En Seminario Políticas para la educación básica. México
- Fundación Este País (2008), Perfil de egresados de la Educación Superior en México: indicadores en Revista Este país (208), México. Recuperado el 3 de Mayo de 2019, de http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/208/14_indicadores_perfil%20de%20los%20egresados.pdf
- IESALC-UNESCO (2005). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC): informe de actividades, Mayo 2001-Mayo 2005. Recuperado el 03 de Mayo de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145371_spa
- Ley General de Educación. (1993, 13 julio). IJ-UNAM. [En línea] Recuperado en 16 de Agosto de 2018 de <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/ley-general-de-educacion>
- Martínez, F. (2012). El futuro de la evaluación educativa en Sinéctica (Revista electrónica de educación) [En línea] Recuperado el 15 de Enero de 2014 de www.sinectica.iteso.mx/?...el_futuro_de_la_evaluacion_educativa
- Plan Nacional de Desarrollo (2007). Recuperado el 03 de Mayo de 2019 de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>

- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995–2006: un balance*. México: FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México
- Serna, J. (2018). La evaluación de la educación superior en México y el modelo de los CIEES. Recuperado en 03 de Mayo de 2019 de https://ciees.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/LA-EVALUACION%CC%81N-DE-LA-EDUCACION%CC%81N-SUPERIOR-EN-MEXICO-Y-EL-MODELO-DE-LOS-CIEES_21-NOV-2018.pdf
- Torres, M. (2011). *Conocimiento y participación de la comunidad (académicos y alumnos) de la carrera de pedagogía en la Fes–Acatlán en la evaluación del programa educativo*. Tesis de Licenciada en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villanueva, E. (2010). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles educativos*, 32(129), 86-101. Recuperado el 9 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300006&lng=es&tlng=es.
- Zemelman, H. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.

Recibido: 30 de julio de 2019

Aceptado: 18 de agosto de 2019

ENSAYO

EDUCACIÓN POPULAR Y ÉTICA DOCENTE

Popular Education and Teaching Ethics

Mauricio Dimeo Coria

Universidad Salesiana (México)

mau_dimeo@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual pareciera que todo el mundo está en contra de la educación, muchos estudiantes detestan ir a la escuela, hay profesores que van con desgano a dar clases (si no es que estafan o acosan al estudiantado), muchos administradores de la educación sólo se preocupan por escalar puestos, los contadores y dueños de empresas de educación sólo buscan la ganancia económica, hay padres de familia que sólo ven guarderías en vez de escuelas. Eso sin mencionar que la educación es cada vez más deficiente, debido a su mercantilización y al escaso acceso para la mayoría de la población que está sumergida en la pobreza.

Ante esto cabe preguntarse, ¿es posible transformar la educación? ¿Existe alguna guía para superar este estado de farsa educativa? La propuesta a la que me sumo es la educación popular. En este escrito buscaré contrastar algunos métodos de educación vigentes con la propuesta de la educación popular, así como dar una propuesta de ética docente y de sentido de vida.

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia y la competencia es el principio de cualquier guerra

Pablo Lipnizky

Bajo un discurso de formar estudiantes competentes para saber hacer, saber conocer y saber valorar, la educación por competencias tiene por objetivo que el aprendizaje se ajuste a las exigencias laborales, “En esta concepción educativa corresponde a maestros y estudiantes acoplarse a esas exigencias: el ser humano es un “animal laboral” que debe desarrollar sus competencias para serle útil al productor” (Galindo, 2013).

En otras palabras, pese a que la educación por competencias pretende abarcar gran parte de las competencias humanas: la lingüística, la matemática, la artística, la ciudadana y la pedagógica entre otras; todas ellas son reducidas unilateralmente a la competencia laboral. Incluso si esta última competencia fuera fruto de realización personal, donde el trabajador pudiera desarrollarse integralmente y beneficiar a su entorno, la educación por competencias sería rescatable, pero esto no es así, dado que el objetivo que subyace a la educación por competencias es moldear al estudiante para que salga apto para el campo laboral, donde la mayoría se ve obligada a trabajar en largas jornadas, con un gran desgaste físico o intelectual, en detrimento de su salud y de su tiempo libre, con bajos salarios, pocas prestaciones y una endeble estabilidad laboral.

En pocas palabras, la educación por competencias está diseñada en favor de los empresarios para forjar trabajadores dóciles que generen mucha riqueza, pero no exijan que les sea retribuida. Donde los más competentes sean los más productivos, los que abandonen sus sueños y aspiraciones en beneficio de las empresas y consuman sus vidas, energías y juventudes bajo el yugo de la jornada laboral. Que se sientan ajenos a sus compañeros trabajadores y sólo los vean como rivales más o menos “competentes” que ellos, luchando por un aumento o un ascenso, en un sistema piramidal donde sólo unos cuantos pueden alcanzar una vida digna.

En consecuencia, la educación por competencias nos prepara para la guerra, pero no sólo a un nivel bélico, sino que propicia competir a toda costa, sin importar cuántos se queden sin alimento, sin salud, sin educación, sin empleo o sin techo, pues las empresas compiten entre sí para generar ganancias ante todo.

CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo pedagógico no sólo es falso. También es perjudicial a causa de que niega la verdad objetiva, elimina la crítica y el debate y hace prescindibles a los docentes.

Mario Bunge

El constructivismo sostiene que, a partir de los conocimientos previos de los educandos, el docente guía para que los estudiantes logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje. Esto es preferible comparado con la educación por competencias, dado que el objetivo de la educación ya no sería forjar individuos meramente aptos para el mercado laboral, sino que propicia seres humanos integrales y autónomos que aprendan por sí mismos.

Esta metodología representa un gran avance, pues se rompe con el esquema vertical en donde el docente tiene toda la verdad y los “alumnos” (etimológicamente: sin luz) reciben pasivamente el conocimiento. Además, retoma la propuesta de Kant, de que el sujeto no conoce a partir de cero, sino de ciertas estructuras mentales que poseemos de antemano. Es decir, el constructivismo acierta en el sentido de que el aprendizaje es un elemento emergente, producto del contexto y del educando en su interacción con el medio.

Sin embargo, uno de los efectos contraproducentes del constructivismo es que minimiza el papel del docente a un simple facilitador, donde puede perder su carácter de ejemplo a seguir, debido a que su función es mediatizada por la presunta autoconstrucción en los estudiantes.

Además, darle toda la libertad a los estudiantes para que aprendan por sí mismos puede resultar contraproducente, por no decir anárquico, dado que cada estudiante aprenderá lo que crea mejor bajo su criterio y difícilmente adquirirán el rigor metodológico que requieren las ciencias para alcanzar objetividad, lo que minimizará el debate y la crítica, dado que todas las posturas serán “igualmente válidas” bajo la construcción pedagógica de cada estudiante.

Por último, los estudiantes no construyen su propio conocimiento al margen de su contexto histórico, por lo que su aparente autonomía reproducirá los valores imperantes en la sociedad actual, tales como el consumismo, el individualismo y la competitividad rapaz. De modo que el constructivismo presume autodidactismo, pero produce estudiantes acrílicos y repetidores del sistema.

EDUCACIÓN POPULAR

La neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que se dicen neutros están “comprometidos” contra los hombres, contra su humanización.

Paulo Freire

La educación popular puede definirse como un enfoque que entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Las características más importantes de la educación popular son: crítica de la realidad social, propósito de emancipación, sujeto popular como actor, concientización y práctica organizativa, las cuales explicaremos en adelante.

a) Crítica de la realidad social.

Pareciera ser que la educación y la política son ámbitos totalmente distintos, que un educador puede no saber de política o no posicionarse po-

líticamente y ser un buen educador, pero esto es una ingenuidad. Quien no se posiciona políticamente es cómplice de un sistema social excluyente donde la vida digna sólo es alcanzable para una minoría. Por el contrario, sostener una posición política clara y bien fundamentada, permite al docente brindar una educación integral que esté comprometida con su contexto histórico y propicie la reflexión crítica en los estudiantes. Muchos están en favor de una educación crítica, pero pocos llevan esta apuesta hasta sus últimas consecuencias pedagógicas y políticas.

b) Propósito de emancipación.

De nada sirve ser críticos pedagógica o políticamente hablando, si no se busca una propuesta concreta de práctica liberadora. Es decir, la educación popular parte de una crítica para que los educandos adquieran herramientas que los emancipen de la desigualdad, la injusticia o la exclusión.

c) Sujeto popular como actor.

Como su nombre lo dice, la educación popular no se dirige a las élites, sino al pueblo, a los desposeídos, excluidos y oprimidos, dado que no podemos presumir de grandes avances en la educación, de grandes teorías pedagógicas o de majestuosas universidades a nivel mundial, mientras la mayor parte de la población es excluida sistemáticamente de la educación.

d) Concientización.

Para la educación popular no basta con aprender conocimientos o con saber aplicarlos, sino que busca que tomemos conciencia de las relaciones sociales y del contexto histórico en el que vivimos, es decir, la labor de la educación popular es despertar nuestra inquietud por conocer el papel que jugamos en el entorno, donde la mayor parte de la población vive en la precariedad.

e) Práctica organizativa.

Si en el mundo unos cuantos controlan la riqueza y el poder, es porque están organizados, de modo que el mejor contrapeso de los desposeídos debe partir de la organización. Es por eso que la educación popular propicia y educa para que el pueblo aprenda a organizarse, pero no de un modo llanamente verticalista como los poderosos, sino de un modo democrático donde los dirigentes respondan y obedezcan al pueblo. En ese sentido, la educación debe romper con el individualismo y forjar educandos con espíritu de colectividad, pues sólo de ese modo es posible actuar en conjunto sin caer en un excesivo verticalismo u horizontalidad.

En resumen, la educación debe ser crítica, propositiva, popular, concientizadora y organizativa, dado que esas son las herramientas que requerimos para incidir en la realidad social y construir una sociedad justa en lo económico, político y cultural. Contrario a la educación por competencias que se somete al sistema y la pedagogía constructivista que carece de una propuesta de transformación social.

ÉTICA DOCENTE Y RELACIONES DE PODER

Una vez analizados algunos de los principales métodos pedagógicos, veamos sus implicaciones sociales. Partiremos de que toda relación humana implica una relación de poder, es decir, nuestra posición social, económica o académica condiciona el modo en que nos relacionamos con los demás. En tal sentido, no basta con asumir una ética docente despolitizada, dado que la docencia constituye una relación de poder que influye en el aprendizaje. La educación por competencias aplica este poder de modo vertical, imponiendo a los docentes y estudiantes lo que le exija el mercado. La pedagogía constructivista distorsiona la relación de poder minimizando la labor docente y dejando el campo demasiado abierto para los estudiantes. En contraste, la educación popular concientiza a docentes y estudiantes en las relaciones de poder que juegan, buscando equilibrarlas y ubicándolas dentro de su contexto histórico, lo que trae las siguientes consecuencias. En la sociedad actual es muy frecuente el caso de soborno

o acoso sexual en la práctica docente, lo que muchas veces implica la complicidad de las autoridades. En vez de rasgarnos las vestiduras, tenemos el deber de criticar a fondo dicho problema.

Bajo la perspectiva de la educación por competencias, donde lo que importa es forjar estudiantes aptos para el mercado laboral, acrílicos y prescindibles, no debería sorprendernos que se den casos de soborno, dado que los estudiantes han sido formados bajo los valores de la oferta y la demanda económica, donde deben subir a toda costa por un sistema de empleo piramidal y donde sólo unos cuantos pueden disfrutar de una vida digna. Sobornar no es para ellos una excepción a su formación, sino la norma, dado que simplemente están reproduciendo un sistema social donde los valores humanos son subordinados a los valores económicos. En el mercado laboral esto es muy claro, pues los trabajadores están sometidos a la oferta y demanda de empleo, sin importar que no tengan qué comer cada día. Por otra parte, tampoco debería sorprendernos que los docentes abusen sexualmente del estudiantado, dado que la educación por competencias propicia una visión de la educación como mercancía, donde en el peor de los casos el docente ve al estudiantado como una mercancía sexual intercambiable por calificaciones.

Bajo la perspectiva de la pedagogía constructivista, no es posible tomar una postura crítica ante el soborno o el acoso, dado que el estudiante es quien tiene que decidir, bajo la construcción que haga él mismo del fenómeno, si éstos son repudiables o aceptables. Y como el docente es un mero facilitador de aprendizaje, no posee la autoridad suficiente para sancionar el soborno o asumirse plenamente responsable del acoso. Lo que deja abierta la puerta para que el estudiantado vea bien el soborno o se someta al acoso, pero no porque él mismo lo haya decidido, sino porque está condicionado por su contexto histórico, donde la corrupción es lo imperante, la legitimidad es tan sólo una pantalla y la sexualidad suele ser moneda de cambio en el mundo laboral.

Por el contrario, bajo la perspectiva de la educación popular, el docente hace explícitas las relaciones de poder, de modo que muestre a los

estudiantes que utilizar el dinero o el acoso sexual va en detrimento de su integridad, pues implica que reproduzcan las relaciones sociales que propician la marginación, el abuso de poder y la misoginia. De modo que el educador popular no sólo rechazaría cualquier tipo de soborno, o evitaría cualquier tipo de acoso, sino que buscará generar las condiciones pedagógicas para que los estudiantes comprendan la importancia de la integridad y la honestidad, como valores fundamentales para una vida digna. La mayor responsabilidad en un acoso o un soborno la tiene el docente, pues es quien tiene mayor poder y autoridad en relación con el estudiantado. Otra parte de la responsabilidad la comparte la sociedad, por propiciar un contexto favorable a la corrupción y otro tanto la institución académica, ya sea por negligencia en sus criterios de contratación o por brindar precariedad laboral al docente, lo que explica (aunque no justifica) su necesidad de dinero extra. En ese sentido, el acoso o el soborno son igualmente graves sin importar el género o la preferencia sexual, tanto de docentes como de estudiantes, dado que lo que está en juego no es una relación equitativa, sino un abuso de poder. Dado que el docente no es sólo un “prestador de servicios” como pretende la educación por competencias o un “facilitador” como propone la pedagogía constructivista, sino un ejemplo de vida como sugiere la educación popular, de modo que tiene la responsabilidad de hacer consciencia de su relación de poder y concientizar a los estudiantes para que se den cuenta de que el soborno y el acoso sólo reproducen relaciones de subordinación, y propician una visión de la educación y de la sexualidad como mera mercancía.

CONCLUSIÓN

Ser un buen docente es mucho más que saber pedagogía o tener ética, dado que requiere un profundo compromiso con el estudiantado y con el pueblo. En tal sentido, la labor docente sólo es congruente cuando se tiene una posición política clara y se es crítico con el sistema, pues de otro modo se es cómplice de una sociedad injusta y excluyente, y de una educación mercantil que propicia abusos de poder como el acoso y el soborno. El docente tiene el deber de ser un ejemplo de vida para el estudiantado, pues sólo así propiciará valores como la justicia, la integridad y el amor por el conocimiento.

REFERENCIAS

- Comité Cerezo (2013). La Educación Popular hoy; ni dogmática, ni abierta. Recuperado de <http://comitecerezo.org/spip.php?article1434>
- Galindo, C. (2013). La reforma educativa, empleados a la medida. Recuperado de <http://www.siempre.com.mx/2013/09/la-reforma-educativa/>
- Ramírez Toledo, A. (s.f.). El constructivismo pedagógico. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/El%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

PREVENTIVIDAD SALESIANA, CAMINO DE HUMANIZACIÓN. LA PEDAGOGÍA SALESIANA EN LA FORMACIÓN HUMANA DE JÓVENES

Salesian Preventivity, way to humanization. Salesian Pedagogy in human formation of young people

Marcelo Escalante Mendoza
Universidad Salesiana (México)
marcelosdb24@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación tiene como uno de sus fines principales el de la humanización. Frente a otras alternativas, en el artículo se presenta la educación salesiana, basada en el criterio de la preventividad, como una alternativa válida para lograr este objetivo. La experiencia pedagógica salesiana se inició con Don Bosco hace más de 150 años, a partir de allí se ha extendido mundialmente. Gracias al trabajo de actualización que se ha realizado a esta experiencia fundante, se afirma que hoy la pedagogía salesiana es una herramienta útil para la construcción de personalidades libres y responsables, es decir de alta calidad humana.

A lo largo de la historia de la humanidad el hombre se ha preguntado de distintas maneras sobre sí mismo. Las llamadas “preguntas existenciales” han estado presentes de manera ininterrumpida en la mente, labios y escritura de todas las culturas de las cuales tenemos conocimiento. Si bien éstas no han sido formuladas en las clásicas formas helénicas (¿Qué es el hombre? ¿Cuál el sentido de su existencia?), la cantidad de mitos, por ejemplo, nos dan cuenta de esta inquietud. Ahora bien, resulta interesante comprobar que dentro de la concepción antropológica de las distintas culturas no hay unanimidad en aceptar la igualdad fundamental de los seres humanos. Es decir, no son pocas las culturas que aceptaron (¿y hoy aceptan?) que hay humanos de primera, segunda o inclusive tercera categoría. No nos interesa ir más profundo en este asunto, pero si nos llama la

atención que desde tiempos antiguos se acepte que hay distintos modos de “ser humano”. Esto nos lleva a la pregunta ¿Se puede humanizar al ser humano?

Si la respuesta a la pregunta planteada es afirmativa, la siguiente pregunta lógica será ¿Cómo? Afirmar que se puede humanizar al ser humano no significa aceptar que hay humanos que son más humanos que otros, pero sí aceptar que hay modos de existir que responden de manera más coherente que otros a la naturaleza humana. ¿Gozan de la misma calidad humana los que viven en el primer y en el tercer mundo, o los que sufren hambre frente a los saciados, o aquéllos que son privados de la libertad de pensamiento, expresión y de acción?

Muy probablemente las anteriores preguntas nos llevan a creer que no es tan ilógico pensar que el haber nacido humano no asegura una calidad humana. Entendemos pues humanización, como el camino hacia la construcción de personalidades libres y responsables, expresión de una alta calidad humana. Éste es un camino que no tiene fin, pues el ser humano es un ser siempre perfectible. ¿Cuáles son los caminos para la construcción de tales personalidades?

Podemos encontrar hoy muchas respuestas, prácticamente todas incluyen a la educación dentro de sus perspectivas. Y es que sí, efectivamente, la educación es el mejor camino para la humanización de los individuos y de la sociedad. Ahora bien, frente a una tan amplia variedad de ofertas educativas, no resulta baladí preguntar ¿qué tipo de educación puede asegurar la meta que se persigue? No es el objeto del presente artículo hacer un recorrido exhaustivo sobre el tema, por el contrario, nos interesa mostrar una alternativa en particular.

Mediante el presente escrito pretendemos mostrar el origen y características del sistema educativo salesiano, presentándolo como opción válida para el trabajo de humanización de la juventud. Partiendo de la experiencia paradigmática de Don Bosco en su Oratorio, se desarrollan brevemente los elementos característicos de su pedagogía, en la que se

observa que el objetivo perseguido, *formar buenos cristianos y honestos ciudadanos*, bien puede ser hoy entendido como esfuerzo por dar a los jóvenes una mayor calidad humana, esto es un esfuerzo de humanización.

A lo largo de ciento cincuenta años, en los más diversos lugares y circunstancias, la puesta en práctica de esta pedagogía ha arrojado resultados satisfactorios. Creemos, pues, en la validez de la propuesta avalados por un razonamiento lógico-coherente y por la experiencia que da en sí misma un testimonio veraz y verificable. Sin embargo, somos conscientes de que la realidad se encuentra en cambio perenne, por tanto, creemos que esta validez se mantendrá en la medida en la que sepamos actualizar y adecuar nuestra propuesta a los nuevos desafíos que la sociedad nos lanza.

¿HUMANIZAR AL SER HUMANO?

En el momento histórico en el que nos encontramos, la pregunta que planteamos podría parecer no sólo paradójica, sino ilógica. Por definición, sabemos que el ser humano nace como tal. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR, por sus siglas en inglés), en el Artículo 2º, reconoce la *igualdad fundamental de todos los seres humanos*, expresados en sus derechos y libertades, bajo una explícita independencia de “raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (ONU, 1948). De modo alguno podemos poner en tela de juicio esta verdad tan evidente. Sin embargo, lo que nos preguntamos es si “el ser humano no sólo nace, sino si es que también se hace”.

La Filosofía clásica nos ha enseñado a hacer una distinción entre esencia y acto, en términos platónicos diríamos: idea y realidad. La *esencia*, será pues lo que es en modo ideal o conceptual. El acto es cómo eso existe en modo concreto. Hablando antropológicamente podemos decir que si, efectivamente uno nace humano, pero también llega a serlo. No se puede esperar que un no-humano llegue a convertirse en humano, pero si se espera que un ser humano lo sea auténticamente. En este sentido, la

condición necesaria e indispensable para ser más humano es la de haber nacido primero como tal.

En el pensamiento filosófico, los que han marcado una línea muy importante en este sentido son los así llamados *filósofos existencialistas*. Entre los nombres más representativos de esta corriente se encuentran personalidades tales como Sartre, Heidegger, Marcel, Ortega y Gasset, entre otros. Ahora, si bien es cierto que dentro de esta corriente filosófica no hay unanimidad de criterios (compárese, por ejemplo, el pensamiento de Sartre con el de Marcel), el denominador común es que todos ellos aceptan que *la existencia precede a la esencia*, es decir que es posible hacerse (o no) auténticamente humano. Surge entonces la pregunta: ¿Y cómo definir lo auténticamente humano?

Generalmente se dice que lo que nos distingue de los demás seres es la capacidad de pensar, amar, producir y comunicarnos entre nosotros. Ahora bien, los descubrimientos científicos nos han mostrado que existen animales que se comunican entre sí, o que son capaces de producir herramientas básicas, incluso hay quien afirma que son capaces de amar y, en modo animal, razonar. Por otro lado, la historia (y las noticias) nos enseñan que la capacidad de razonamiento y producción del ser humano puede llevarle a actos *inhumanos*. Por tanto, si bien es de suma importancia, la capacidad de pensar, amar, producir y comunicarse no puede ser tomada como criterio último de lo verdaderamente humano.

Dentro del pensamiento existencialista, lo que define lo auténticamente humano es la *libertad y la responsabilidad* -ambos términos mutuamente incluyentes. Un acto libre es ciertamente responsable y la verdadera responsabilidad, viene del ejercicio de la libertad. Desde una perspectiva creyente, la célebre frase de Agustín “ama y haz lo que quieras”, puede bien sintetizar lo que buscamos expresar. Dentro del problema que nos hemos planteado, entonces nos preguntamos: Quien por cualquier razón no actúa con libertad y responsabilidad ¿Lo hace de un modo auténticamente humano? En consecuencia ¿Se va haciendo más humano? Según lo que hemos expuesto, creemos que no.

De este modo nos atrevemos a afirmar que los que a causa de la pobreza material, la ignorancia, la opresión ideológica-política, la dependencia de criterio, etc. se ven imposibilitados de pensar y actuar de modo libre y responsable, se ven al mismo tiempo vulnerados en su misma humanidad. Ciertamente siguen siendo humanos *en esse*, pero ¿lo son *de facto*?

En este sentido, creemos firmemente que la educación es un camino ineludible en la búsqueda de humanización de los pueblos y de cada una de las personas. Sólo la educación es capaz de formar sujetos libres y responsables. Hoy en día no hay ente serio que ponga en duda este razonamiento. Ahora bien, la siguiente pregunta que surge espontánea será ¿Qué tipo de educación? Pues hoy en día la oferta educativa es amplia y variada. En medio de este abanico de posibilidades, se encuentra la propuesta de educación salesiana.

“PREVENTIVIDAD”. ACERCAMIENTO SALESIANO AL CONCEPTO

Hablar de *preventividad* en el horizonte salesiano es hacer referencia a un hecho fundante y paradigmático: la experiencia educativo-pastoral de Don Bosco (1815-1888). La vida de este sacerdote se desarrolla en el s. XIX, en la Italia que comienza a dar sus primeros pasos en la vida independiente. Es el tiempo pos-napoleónico inmediato, cargado del despertar de ideas políticas independentistas radicales, proclamadas con fuerza contra todo aquello que pudiese atentar contra la eventual soberanía del pueblo y del territorio, en aquél momento específicamente: Austria y la Iglesia. Es también el tiempo de la revolución industrial, aunque aún lejana espacialmente, contemporánea en sus consecuencias. Estos factores, que venían con historia de luchas sangrientas, están también acompañados de guerras. La inestabilidad política era tan preocupante como la económica; ciertamente, un periodo nada sencillo para un educador.

1 Don Bosco es el nombre familiar, fruto del cariño y el aprecio con que sus hijos se han referido a él desde que fue joven sacerdote. En la Italia de aquel entonces, el “Don” seguido del apellido era el modo común de llamar a los sacerdotes.

No es difícil demostrar con gran adhesión a la realidad histórica que los otros grandes problemas, además de aquellos que aquejaba a la juventud, les estaban subordinados o coordinados, estas condiciones y condicionamientos mantuvieron a Don Bosco ocupado y angustiado; problemas de siempre y problemas de su tiempo (Braido, 1964, p. 74).

Una vez terminados sus estudios y ordenado sacerdote (1841), Don Bosco llega a Turín, la capital del Piamonte, para realizar una experiencia de formación ministerial-pastoral en el Convictorio Eclesiástico, bajo la guía del P. José Cafasso². “Aquí se aprende a ser sacerdote” (Bosco, 2003, p. 86) dejó escrito Don Bosco. Hasta ese entonces, no había tomado conciencia de la magnitud de los cambios que se vivían y de las inmensurables consecuencias, especialmente para la juventud. En Turín, Don Bosco se encontró con un sinfín de niños y jóvenes que habían migrado de sus pequeños pueblos a la gran ciudad, en búsqueda de mejores oportunidades, el “sueño ciudadano”. La realidad era muy distinta. Los pocos que lograban conseguir algún empleo lo hacían a costa de su salud, soportando trabajos de hasta 18 hrs, o a costa de su integridad moral. Los que no conseguían un empleo en las fábricas se dedicaban a buscar trabajos esporádicos en talleres, negocios o casas particulares. Otros se dedicaban a mendigar, no pocos a la delincuencia. Las cárceles estaban atestadas de jóvenes infractores, quienes, en general, robaban para comer. El encuentro con esta realidad fue un punto de quiebre en la vida de Don Bosco.

Don Cafasso (...) empezó por llevarme a las cárceles, en donde aprendí en seguida a conocer cuán grande es la malicia y la miseria de los hombres. Me horroricé al contemplar una muchedumbre de muchachos, de doce a dieciocho años; al verlos allí, sanos, robustos y de ingenio despierto, pero ociosos, picoteados por los insectos y faltos de pan espiritual y material. Esos infelices personificaban el oprobio de la patria, el desho-

2 El Convictorio Eclesiástico, podría ser considerado como una especie de “*Instituto de complementación académica y pastoral*” para los sacerdotes recién ordenados. La formación en los seminarios presentaba algunas deficiencias que podrían afectar seriamente la labor pastoral de los sacerdotes jóvenes. De allí nace la idea de fundar un centro en el cual ellos gocen de una experiencia que complemente los estudios en el seminario. El énfasis se daba en pastoral, predicación y estudio de moral práctica.

nor de las familias y su propia infamia (...) ¿Si estos muchachos tuvieran fuera un amigo que se preocupara de ellos, los asistiera e instruyese en la religión los días festivos, quién sabe –decía para mí- si no se alejarían de su ruina o, por lo menos, no se reduciría el número de los que regresasen a la cárcel? (Bosco, 2003, p. 88).

El joven sacerdote sintió la necesidad de responder a un problema concreto de un modo concreto. Con cierto aire devoto y poético, Don Bosco, haciendo una mirada retrospectiva, nos dice que toda su obra comenzó con “una catequesis y un Ave María”. Lo cierto es que sin un plan pre-establecido y sin una meta aún del todo clara, el celo de su corazón de pastor-educador le llevó a emprender obras caritativas en favor de la juventud, las mismas quedaron consolidadas en “el Oratorio”. Éste fue la respuesta concreta a la necesidad de los jóvenes de aquel entonces.

Con el tiempo, el Oratorio asumió un desarrollo complejo. En la década de los ochenta en el espacio físico se podían encontrar salones de clase, iglesias, dormitorios, talleres, patios, casas de formación para religiosos, salones para los superiores mayores de la naciente congregación. Aquella primera catequesis se convirtió en un auténtico complejo educativo que brindaba servicios integrales de educación humanística, de formación para el mundo del trabajo y formación religiosa. Pero más que el desarrollo espacial o institucional, o más bien junto con éste, llama la atención el desarrollo pedagógico. Don Bosco es considerado uno de los más grandes educadores de la historia. Ciertamente, él no es un teórico de la educación, no nos dejó teorías o conceptos educativos inéditos³. Más su ejemplo, su vida, ha sido, y es, inspiración de bibliotecas enteras, incluso de tesis doctorales, que se han escrito para mostrar la magnitud de una obra sencilla en apariencia, pero profunda en motivaciones. Dentro de nuestro

3 Don Bosco nos dejó un único escrito en el que explícitamente habla sobre su estilo y método educativo. Éste no es sino el “índice de una pequeña obra” que tenía en mente escribir, pero que nunca lo hizo. Con motivo de la inauguración de la casa salesiana en Nizza (Francia) en 1877, Don Bosco preparó un pequeño discurso que luego se convirtió en el texto del que hablamos, que no supera las tres páginas. En éste se puede apreciar su estilo pedagógico: claro, simple, concreto, familiar, exigente, humano, cristiano. Es, sin lugar a dudas, una referencia ineludible para conocer su pensamiento pedagógico y su estilo educativo. El texto es fácil de encontrar en internet bajo el título “El Sistema Preventivo en la Educación de la Juventud”.

horizonte conceptual, bien podríamos calificar al Oratorio de Don Bosco como un *lugar de humanización*.

El Oratorio de Valdocco, aquél de la experiencia fundante en la vida de Don Bosco, ha pasado a la historia como el lugar y modelo paradigmático de toda la obra salesiana. Este lugar fue su *laboratorio pedagógico*, en el que poniendo lo mejor de sus dones natos de educador, se formó y perfeccionó como tal. Hoy, entendemos aquella experiencia paradigmática como un auténtico sistema en el que interactúan una “*casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida y un patio donde se comparte la amistad y la alegría*” (SALESIANOS, Art. 47). Todo aquello en un ambiente –*sitz im leben*– de familiaridad tal, que no fueron pocos los que entendieron qué es una familia cristiana en aquel lugar. Los resultados sobrepasaron cualquier expectativa.

En el contacto cotidiano con sus jóvenes, Don Bosco llegó a vislumbrar una meta clara para su obra y un camino para alcanzarla. La meta: formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. El camino: el Sistema Preventivo. Siendo un hombre tan práctico y realista, sabía que una educación religiosa es auténticamente cristiana sólo cuando facilita al joven la posibilidad de vivir en sociedad con dignidad, de un modo honesto. “El apóstol de Turín –Don Bosco– insistía no solamente en la salvación eterna, sino también en la utilidad social de la catequesis” (Wirth, 2002, p. 191). De allí que su esfuerzo de evangelización haya sido al mismo tiempo uno de educación, dentro de su mentalidad educar es evangelizar y evangelizar es educar. Las pedagogías contemporáneas hablan de *educación integral*, Don Bosco no conoció ese lenguaje, pero lo aplicó a cabalidad. Su Oratorio era el lugar en el que bien se sabía que el primer deber de un buen joven cristiano es el de cumplir exactamente con sus deberes, es decir, formarse para ser una persona útil a la sociedad y a la Iglesia. En uno de sus escritos invitaba a “Ser buenos ciudadanos en la tierra y, después, moradores felices del cielo” (Bosco, 1978, p. 509). Buenos Cristianos y Honestos Ciudadanos, esos son los hijos de Don Bosco.

En este sentido, la preventividad salesiana no es sólo un modelo pedagógico, sino una actitud vital, un criterio, un paradigma, una filosofía. Tradicionalmente se entiende el prevenir como el conjunto de acciones que se realizan para evitar que algo malo suceda. Hay dos formas de prevenir: 1) reprimiendo; o 2) previniendo. En ambos es necesario sentar las bases de común acuerdo, un reglamento. En el primer caso, el miedo y los castigos son necesarios para hacerlo cumplir. En el segundo, la familiaridad y la confianza son indispensables. Dentro de la pedagogía y el horizonte salesiano, la tarea educativa se entiende como prevenir previniendo.

Hay algunos elementos característicos de la preventividad salesiana⁴. Ciertamente, ni en la Iglesia, ni en la sociedad, somos los únicos que nos dedicamos a esta tarea, pero lo hacemos con características propias. Reconocemos la necesidad de crear un ambiente de familiaridad que engendre confianza. Promovemos la alegría como componente altamente educativo, por lo que los juegos, teatros, paseos, excursiones, campeonatos, etc. son no sólo permitidos, sino además sostenidos. Asumimos que el educador-asistente es un amigo que sabe acompañar, apoyar, corregir y llegado el momento sabe alejarse para posibilitar la formación de la personalidad del joven; de allí la importancia de que esta presencia si bien da atención individualizada, lleve al joven hacia lo comunitario. La labor del educador es, pues, la de compartir con ellos lo que más les agrada, ser parte de sus juegos, de sus diversiones y de sus proyectos pero con *una actitud preventiva*, es decir de escucha, de comprensión, de solidaridad, de amistad.

Pero aún todos estos elementos no nos distinguen dentro del horizonte educativo, faltan dos componentes esenciales que hacen de nuestra praxis educativa única y auténticamente salesiana: 1) Un sistema educativo que en principios, criterios y acciones se basa en la razón, la religión y el amor (Sistema Preventivo) y; 2) El ejemplo de Don Bosco, como fuente inspiradora y paradigma. Don Bosco y su Sistema Preventivo se incluyen mutuamente.

4 Sobre las características del estilo educativo salesiano se ha escrito bastante. Creemos que las obras, disponibles en español, que pueden ser consideradas como referencias insoslayables para conocerlas son: Braido (2001); Cian (2011); Peraza (2010); y Peresson (2010).

El conjunto sistémico salesiano apunta a generar un ambiente humanizador, En una sociedad de anti-valores, el Oratorio salesiano se presenta como un ambiente alternativo y desintoxicador.

Para Don Bosco, la educación que él propone se realiza, en primer lugar, en y a través de un “medio ambiente vital”, en una atmósfera saludable donde los niños, las niñas, los y las jóvenes respiran y viven intensamente los valores humanos y cristianos que oxigenan y revitalizan el cuerpo y el espíritu y donde se desintoxican de cuanto puede atentar contra su salud corporal, psíquica y espiritual. (Inspección Salesiana, 2013, p. 66).

La experiencia ha mostrado que esta propuesta es efectiva.

CONCLUSIÓN: PREVENTIVIDAD SALESIANA, CAMINO DE HUMANIZACIÓN

El trabajo en pro de la humanización de la sociedad y de sus individuos es arduo y necesario. Se necesita de un esfuerzo colectivo. Creemos que todos los colectivos sociales tienen responsabilidad en esta tarea que no es sólo difícil, sino imprescindible. Las lamentables situaciones des-humanizadoras de pobreza, violencia e injusticia no podrán ser superadas sino mediante un esfuerzo complejo múltiple e interdisciplinario. Los salesianos aportan a este esfuerzo con lo que les es más propio, su carisma educativo-evangelizador basado en la puesta en práctica del Sistema Preventivo.

Nos encontramos convencidos de que el camino –tal vez el único, o al menos el ineludible- de humanización es la educación. Educar es humanizar. La educación es el camino por medio del cual se forman personalidades libres y responsables, de vida profunda, personalidades capaces de asumir su propia existencia y proyectarla hacia un bien común. Estos son los generadores de un cambio positivo en su vida y en la de los demás. A una persona tal, en el lenguaje cívico-laico, se le llama *buen ciudadano*; y en el lenguaje religioso, *buen cristiano*. Y es que hoy tenemos muy claro que es posible ser un buen ciudadano sin ser un buen cristiano, pero no es posible ser un buen cristiano sin ser además un buen ciudadano. Que no

nos quede la menor duda, la auténtica educación y la auténtica evangelización es humanizadora; o no es educación, o no es evangelización. Don Bosco lo intuyó así y puso como meta de su obra formar al *buen cristiano y al honesto ciudadano*.

Por tanto, el estilo y paradigma educativo salesiano, el preventivo, es fuertemente humanizador. Educar preventivamente es hacer un esfuerzo intencional y sistemático de humanización. Don Bosco quiso que su obra llevara el nombre de San Francisco de Sales (de allí viene el nombre de “salesianos”), de tal forma que se impusiera un carácter⁵. De este modo, creemos que los que aceptamos el compromiso de ser educadores-evangelizadores de la juventud, bajo este estilo particular, nos comprometemos a: 1) Reconocer, cuidar, fortalecer y/o recuperar lo que es más humano en la vida de los jóvenes; 2) Luchar, evitar, prevenir y sanar aquello que genera deshumanización; 3) Humanizar por medio de la educación.

Don Bosco nos ha mostrado que es posible. La experiencia vivida por él y luego replicada repetidas veces en las situaciones y lugares más inusitados, da testimonio de que es posible formar personalidades libres y responsables. La aplicación del Sistema Preventivo, el criterio de la preventividad salesiana, ha dado resultados impresionantes. Santos reconocidos por la Iglesia, como Domingo Savio, Ceferino Namuncurá, Laura Vicuña, Estaban Sandor, entre otros. Pero son más, muchos más, aquéllos cuyo nombre no ha traspasado las fronteras de su tierra, tal vez ni siquiera la de su familia, pero sin lugar a dudas han sido –y son- no sólo portadores de personalidades libres y responsables, sino que además son agentes formadores de humanización, propagadores de un ideal altísimo. Humanizando nos hacemos más humanos.

5 San Francisco de Sales (1567-1622) ha pasado a la historia de la cultura universal como uno de los más grandes pensadores de la Iglesia, quien le ha reconocido como uno de sus doctores. Hombre de una cultura amplia y bien trabajada, ha marcado el pensamiento eclesial al tiempo que influyó fuertemente en la cultura francesa. Su pensamiento antropológico se conoce como *humanismo devoto*. En el tiempo del Renacimiento, Francisco de Sales fue quien con magistral habilidad supo reconciliar la brecha que se abrió entre el pensamiento eclesial y el laico. Para conocer su pensamiento recomendamos la obra de Ravier (2008).

Hemos dicho que educar en modo auténtico es humanizar, y que del mismo modo evangelizar, auténticamente, no es sino humanizar. El objetivo de la obra salesiana se suele sintetizar de la siguiente manera: *evangelizar educando y educar evangelizando*. No es accidental que Don Bosco pretendiese formar a cada uno de sus muchachos como buen cristiano y honesto ciudadano. Siguiendo la lógica que hemos venido realizando, podemos afirmar que todo nuestro trabajo es altamente humanizador.

Este es el aporte más significativo del carisma salesiano a la sociedad. El esfuerzo por lograr personalidades capaces de decidir en libertad y con responsabilidad. Personas capaces de comprometerse en la superación de las situaciones lamentables de pobreza, injusticia y violencia. Personalidades que gozan de una alta calidad humana. Y además, interesados en involucrar a otros en esta tarea. A quien logra esta meta, muchos le llaman persona con compromiso social, nosotros podemos calificarlo como *simplemente ser un buen cristiano*.

REFERENCIAS

- Bosco, J. (2003). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Madrid: CCS.
- Bosco, J. (1978). *Obras Fundamentales*. Madrid: BAC.
- Braido, P. (1964). *Il Sistema Preventivo di Don Bosco*. Roma: PAS.
- Braido, P. (2001). *Prevenir, no reprimir*. Madrid: CCS.
- Cian, L. (2011). *El Sistema Educativo de Don Bosco*. Madrid: CCS
- Inspección Salesiana San Pedro Claver. (2013). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano*. Bogotá: Salesiana.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado del sitio de la ONU: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Peraza, F. (2010). *Sistema Preventivo de Don Bosco. Pedagogía nacida de la vida para la vida*. Quito: CSRFP
- Peresson, M. (2010). *Educación con el corazón de Don Bosco. El Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano inspirado en el Sistema Preventivo de Don Bosco*. Bogotá: Salesiana.
- Ravier, A. (2008). *Francesco di Sales. Cio in cui credeva*. Brescia: Morcelliana
- Salesianos de Don Bosco. (1985). *Constituciones y Reglamentos*. Madrid: CCS.
- Wirth, M. (2002). *Don Bosco et la Famille Salésienne. Histoire et nouveaux défis*. Paris: Don Bosco.

RESEÑA

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

The university in the 21st century

Joel Hernández Martínez

joelhdez.mtz@gmail.com

Santos, Boaventura de Sousa (2015). *La universidad en el Siglo XXI*. México: Siglo XXI. 173 págs.

Un conjunto de reflexiones reunidas en el libro *La universidad en el Siglo XXI*, de Boaventura de Sousa, intentan responder a cuestiones de suma importancia en el auge de la educación virtual, que tiene como soporte la red de redes o el Internet y por consiguiente, tiene sus fundamentos en postulados distintos a la Universidad. Por los cambios vertiginosos que padece la sociedad, Boaventura de Sousa, sociólogo de formación, se plantea: ¿Cuál es la función de la Universidad en el siglo XXI? ¿Cómo la Universidad es funcional cuando sus fundamentos son escolásticos y su contexto contemporáneo post industrial? Si antes la Universidad tenía la hegemonía del saber, de la formación y la validación del conocimiento, otros puntos fuera de dicha institución actualmente se disputan ese privilegio: los blogs, los youtubers, centros empresariales, etc.,

Boaventura de Sousa presenta algunas luces. En este libro reúne textos escritos en el transcurso de más de 10 años, reflexionando acerca de la Universidad y los retos que enfrenta en el Siglo XXI, dividido en 4 capítulos.

En el primero, “Para una pedagogía del conflicto”, despliega un conjunto de argumentos para defender la idea de que “es necesaria otra teoría de la historia que devuelva al pasado su capacidad de revelación, [...] nuestra capacidad de asombro e indignación y, a través de ella, recuperar nuestro inconformismo, nuestra rebeldía”, (p. 13). Por eso expone tres conflictos que deben ser necesarios atender: i) la importancia de la técnica que ha prevalecido en la ciencia, ii) el conocimiento como regulación social y no como emancipación; por último, iii) el dominio cultural frente al auge de las diversas culturas que tienen su propio punto de vista. Pretende con este análisis, sentar las bases de una educación que construya nuevos rumbos formativos, sobre todo, en la Universidad.

En la sección “De la idea de Universidad a la Universidad de las ideas”, plantea el siguiente eje: ¿cuál es el fin de la Universidad? Para responder a esta pregunta que subyace al escrito, brinda datos tomados de Bourdieu y Passeron, Ortega y Gasset y Jaspers, para abrirnos paso al análisis de cómo la Universidad enfrenta una pérdida de hegemonía, debido a que su productividad se está dirigiendo a los cánones de calidad industrial, la falta de relación Universidad-Comunidad y la crisis que padece dicha institución, ya que pretende demostrar la necesidad de su existencia, dejando ver la fragilidad de la estructura institucional universitaria.

Después de hacer esta exégesis de las condiciones actuales de la Universidad, plantea una serie de tesis para consolidar las bases de una universidad de lo que Boaventura de Sousa llama “La ciencia posmoderna”, la cual plantea: “transformar sus procesos de investigación, de enseñanza y de extensión según tres principios: la prioridad de la racionalidad moral-práctica y de la racionalidad estético-expresiva sobre la racionalidad cognoscitivo-instrumental” (p. 79). Para dar por terminado el capítulo, Boaventura de Sousa, da una serie de pautas para aplicar sus propuestas, por ejemplo: evitar seguir inercias del momento y dejar de lado un proyecto a largo plazo, integrar el equilibrio entre las ciencias tanto naturales como sociales, o bien, aportar elementos para sustituir el aspecto simbólico (el ritualismo universitario) de la Universidad por otros que sean viables en la actualidad.

En “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora”, Boaventura de Sousa hace una revisión del estatus de la Universidad en un periodo de 10 años, donde sentencia que esta institución no pudo superar la crisis de hegemonía, de legitimidad y la institucional. Plantea, por consiguiente, una revisión de las razones que llevaron a esos resultados, es decir, al estancamiento; además, propone algunas directrices para dar nuevo rumbo a los estudios de nivel superior.

En primer lugar, establece que la crisis institucional se agudizó debido a que la prioridad del Estado por la educación pública dejó de existir. Lo anterior determinó que la Universidad perdiera el respaldo financiero del gobierno y, por ende, tenía que subsistir de otra forma. Es decir, tenía que enfrentarse al mercado universitario donde se favorecía la privatización educativa, restando importancia a las políticas sociales, dentro de las cuales estaba la educación. Hoy en día tiene prioridad el aspecto mercantil, más que el desarrollo humano. Considerar a la universidad como un producto mercantil conlleva: i) tener que privatizar algunos servicios que presta la Universidad; ii) ir desvaneciendo paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada. Para lograr este cometido mercantil, dice el autor, se tiende a descapitalizar la universidad pública, transnacionalizar el mercado universitario debido a que vivimos en la sociedad de la información que requiere de gestión, calidad y velocidad en la información; asimismo, capital humano para ser creativos en el uso de la información, sin embargo, debido a que el paradigma universitario es de antaño, es necesario un modelo de gestión empresarial para introducirse al mercado rentable. Haciendo uso de las tecnologías de la información se logra la transnacionalización sin tener que trasladarse físicamente el estudiante; en otros casos, sí.

En segundo lugar, la legitimidad de la Universidad se fragmentó cuando se cuestionó el conocimiento disciplinar, dice el sociólogo, debido a que no había relación con las necesidades sociales; por ello, surge otro modelo de conocimiento: conocimiento pluriuniversitario, que consiste en relacionar saberes o tender a la transdisciplinariedad.

Esta contraposición, entre conocimiento disciplinar y pluriuniversitario, ha llevado a desestabilizar a la universidad, pues tiene que lidiar con las tendencias privatizadoras del saber, así como la exigencia pública de ser más responsable socialmente hablando. Frente a estas circunstancias, se plantea la cuestión: ¿es el fin del proyecto de nación? Si la universidad se reconstruye sobre bases neoliberales, entonces, la nación queda desvanecida ya que la Universidad ha estado relacionada con la construcción del nacionalismo. Por lo tanto, habrá que reformular los proyectos de nación en los países, sobre todo, periféricos. Por último, hay otra causa que desestabiliza a la Universidad: las tecnologías de la información que cuestiona la territorialidad, base de aquella. La enseñanza a distancia o virtual va desvaneciendo el dominio espacial de la Universidad.

¿Qué hacer frente a estas circunstancias para lograr una educación emancipadora?, pregunta Boaventura de Sousa. Ante todo, definir qué es la crisis y en cuál está inmersa la Universidad para que ésta no esté a la ofensiva cuando se hable de reforma, asimismo, construir una definición de “Universidad” hoy en día; por otra parte, buscar sentar bases firmes de su legitimidad partiendo de brindar acceso a quienes quieran ingresar para estudiar. Para lograr el acceso a la educación superior es necesario buscar alianzas con las instituciones de educación básica y media superior, ofrecer una educación gratuita, equilibrio para lograr la integración étnica y racial; y, por último, evaluar si realmente se logra el ingreso de quienes buscan formarse en algún área disciplinar. Por otra parte, es necesario que el departamento de extensión no sólo busque fomentar cursos que sean rentables, también buscar solucionar problemas como los discriminatorios o raciales. Además, se debe buscar integrar conocimientos que no están dentro del currículum y, sin embargo, son parte de saberes que orientan el comportamiento humano. Además, se tiene que fomentar más la responsabilidad social de la Universidad, así como incrementar sus relaciones con la industria y con otras instituciones para mover los saberes. Incluso, se debe fomentar la democratización interna y externa que permitirán que las líneas de investigación no estén subordinadas al mercado, las evaluaciones sean reguladas tanto por los miembros de las instituciones como por personas externas. Por último, salvaguardar el bien público

que es la educación por parte del Estado y éste, tener que financiarlo, ya que en los últimos años ha privilegiado al sector privado.

Boaventura de Sousa, después de esta propuesta para construir una educación emancipadora, hace una reflexión latente en la Universidad mundial. En eso discurre su último capítulo del libro, “La encrucijada de la Universidad: a propósito de la Universidad europea”, un texto del 2010. Se puede resumir sus observaciones en la siguiente frase: “podemos afirmar que la universidad se encuentra, al igual que el resto de las sociedades contemporáneas, en un periodo de transición de paradigma. Esta transición puede caracterizarse de la siguiente manera: nos topamos con problemas modernos para los que no tenemos soluciones modernas” (p. 154). Para llevar a profundidad la reflexión que hace de la universidad en este último capítulo, arroja una serie de preguntas, entre las cuales se encuentran: “¿cómo es posible refundar la misión de la universidad en un mundo globalizado, un mundo en el que la soberanía del Estado es cada vez más una soberanía compartida o simplemente una elección entre dos tipos diferentes de dependencia, en la que la propia idea de un proyecto nacional se ha convertido en un obstáculo para las concesiones dominantes del desarrollo global?” (p. 156). Boaventura de Sousa nos invita a reflexionar sobre el estatus de la Universidad en el siglo XXI, sus direcciones posibles, a partir de sus propios cuestionamientos como docente.

SEMBLANZAS

Alejandro Rodríguez Rodríguez

Doctor en Educación por la Universidad de San Francisco en San Francisco, California; Maestro en Teología y Mundo Contemporáneo por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y Licenciado en Filosofía por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores. Fue rector de la Universidad Salesiana México. Ha sido profesor invitado en el posgrado en Educación de la Universidad Mesoamericana de Guatemala, Guatemala. Profesor del Seminario de Formación Humanista, de Investigación Pedagógica y de Desarrollo Organizacional en la Universidad Salesiana México. Profesor en el Doctorado en Investigación Educativa y en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad de Puebla. Profesor en la Maestría de Alta Dirección en el Centro de Posgrados del Estado de México. Y ha publicado diversos libros y artículos arbitrados relacionados con la educación superior y el liderazgo.

Tany Giselle Fernández Guayana

Licenciada en Pedagogía Infantil por la Universidad de La Sabana, especialista en Desarrollo Personal y Familiar, por la misma universidad, y Maestra en Educación y Desarrollo Humano por en el CINDE en alianza con la Universidad de Manizales. Ha laborado como docente en la Universidad de La Sabana, en el Colegio Teresiano y el Gimnasio Henry Fayol. Ha publicado artículos arbitrados sobre temas educativos y actualmente es asistente investigadora del Instituto de la Familia de la Universidad de La Sabana. Nancy Elizabeth Sánchez Fuerte

Rubiel del Rosal Melo

Doctorante en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestro en Docencia por el CESE, Especialidad en Tecnología Educativa por parte de la Universidad Autó-

noma del Estado de Hidalgo, Licenciado en Pedagogía por la UNAM y Licenciado en Educación Básica Secundaria con especialidad en Psicología Educativa por la Escuela Normal Superior de México. Actualmente se desempeña como docente de Educación Básica Secundaria, así como de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Salesiana (México). Es miembro activo de la Sociedad Mexicana de Psicología, A. C., la Sociedad Mexicana de Computación en la Educación A. C. y la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación.

Mauricio Dimeo Coria

Estudió la Licenciatura y la Maestría en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con tesis relacionadas a la metafísica de la ciencia. Imparte las materias de lógica, ética y doctrinas filosóficas en el Centro Cultural Anáhuac, además imparte asignaturas a nivel licenciatura en la Universidad YMCA y en la Universidad Salesiana, cursos para docentes como: Técnicas pedagógicas con enfoque de género, Educación popular y Ética docente. Ha publicado varios artículos en la revista *Revue*, dedicada a la promoción de los derechos humanos y tiene dos libros publicados, el primero se titula: *Problemas fundamentales del universo* y el segundo: *La filosofía fuera de la academia*. Ha dado ponencias en la UNAM, la UAM, la ENAH y la UNIYMCA con temáticas como la divulgación de la filosofía, la violencia hacia las mujeres, la religión y el deporte. También colabora con el Comité Cerezo en la defensa de los derechos humanos.

Marcelo Escalante Mendoza

Es Salesiano Diácono de Bolivia, se encuentra en preparación al ministerio ordenado como Presbítero (sacerdote). Licenciado en Filosofía (Universidad del Valle-Bolivia) y Teología (Universidad Javeriana – Colombia). Ha realizado estudios de especialización en salesianidad en el *Institute of Salesian Studies* (Berkeley – USA).

Joel Hernández Martínez

Licenciado en Filosofía egresado del Instituto Salesiano de Estudios Superiores, ha formado parte del claustro de profesores del área de formación humana de la Universidad Salesiana México.

VITAM
REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EN HUMANIDADES

ISSN 2448-6124 (versión impresa)

ISSN 2594-2107 (versión en línea)

Vitam acepta diversos tipos de colaboración:

- artículos de investigación
 - ensayos
 - traducciones
 - reseñas

Las políticas para su publicación pueden ser consultadas en
la página:

<http://www.revistavitam.mx/>

Para suscripciones y adquisición de ejemplares comunicarse
al correo:

revistavitam@universidadsalesiana.edu.mx

o dirigirse a la dirección de la Universidad Salesiana, A.C.

Laguna de Tamiahua no. 97

Col. Anáhuac, Alcaldía Miguel Hidalgo,

CP. 11320, Ciudad de México

Tels. 5341 9931 y 5341 9823

INVESTIGACIÓN

El profesor universitario motivado: la condición para ambientes de aprendizaje

Alejandro Rodríguez Rodríguez

La docencia universitaria como una experiencia del encuentro

Tany Giselle Fernández Guayana

La pertinencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior y su responsabilidad social en la evaluación y calidad de la Educación Superior

Rubicel del Rosal Melo

ENSAYO

Educación popular y ética docente

Mauricio Dimeo Coria

Preventividad salesiana, camino de humanización. La pedagogía salesiana en la formación humana de jóvenes

Marcelo Escalante Mendoza

RESEÑA

La universidad en el Siglo XXI, de Boaventura de Sousa Santos

Joel Hernández Martínez

