

revista de la
**universidad del
valle de atemajac**

19

La Pedagogía Interactiva un Reto de las
Sociedades Democráticas

Baltasar Castro Cossio

Educación y Sociedad: La Emergencia de la
Educación Superior en la Antefala al
Tercer Milenio

Julio C. Tre Sierra

La Violencia en el Escenario Social

Gerardo Pacheco Santos



Contenido

Editorial

2

La Pedagogía Interactiva un Reto de las Sociedades Democráticas

4

Baltasar Castro Cossio

El Desarrollo Curricular: Otro Intento por Alcanzar la Calidad en la Educación

20

Armando Martín Ibarra López y Beatriz Echeveste García de Alba

Tres Percepciones en Torno al "Mejor Maestro" UNIVA

32

José Vidales

Educación y Sociedad: La Encrucijada de la Educación Superior en la Antesala al Tercer Milenio

54

Julio C. Tresierra

La Violencia en el Escenario Social

61

Gerardo Pacheco Santos

La Democracia Funcional, Base de Nuestro Sistema Electoral

70

Luz Lomelí Meillon

Síndrome de Maltrato Social del Menor en los Países Deudores de América Latina. II y Última Parte

81

Ma. de Jesús Durón Segovia

Editorial

El tiempo dibuja, desdibuja, crea, aniquila, desborda y desgasta. Nada de lo que hacemos los hombres es válido para siempre. Todo lo que genera nuestro quehacer y nuestra mente hay que estarlo rehaciendo y repensando a cada instante.

Esta Revista de nuestra Universidad, concebida para ser una expresión del pensar y sentir del quehacer académico, hoy sale renovada.

Dieciocho números han fatigado su estampa, sus caracteres, sus contenidos. Comenzaba a verse vieja. Se sentía ya incómoda.

Este número diecinueve es todo distinto. Parece recién nacido. Busca estar acorde a esa constante novedad que es la Universidad, a ese constante caminar de búsqueda propio del ser académico de toda institución de educación superior.

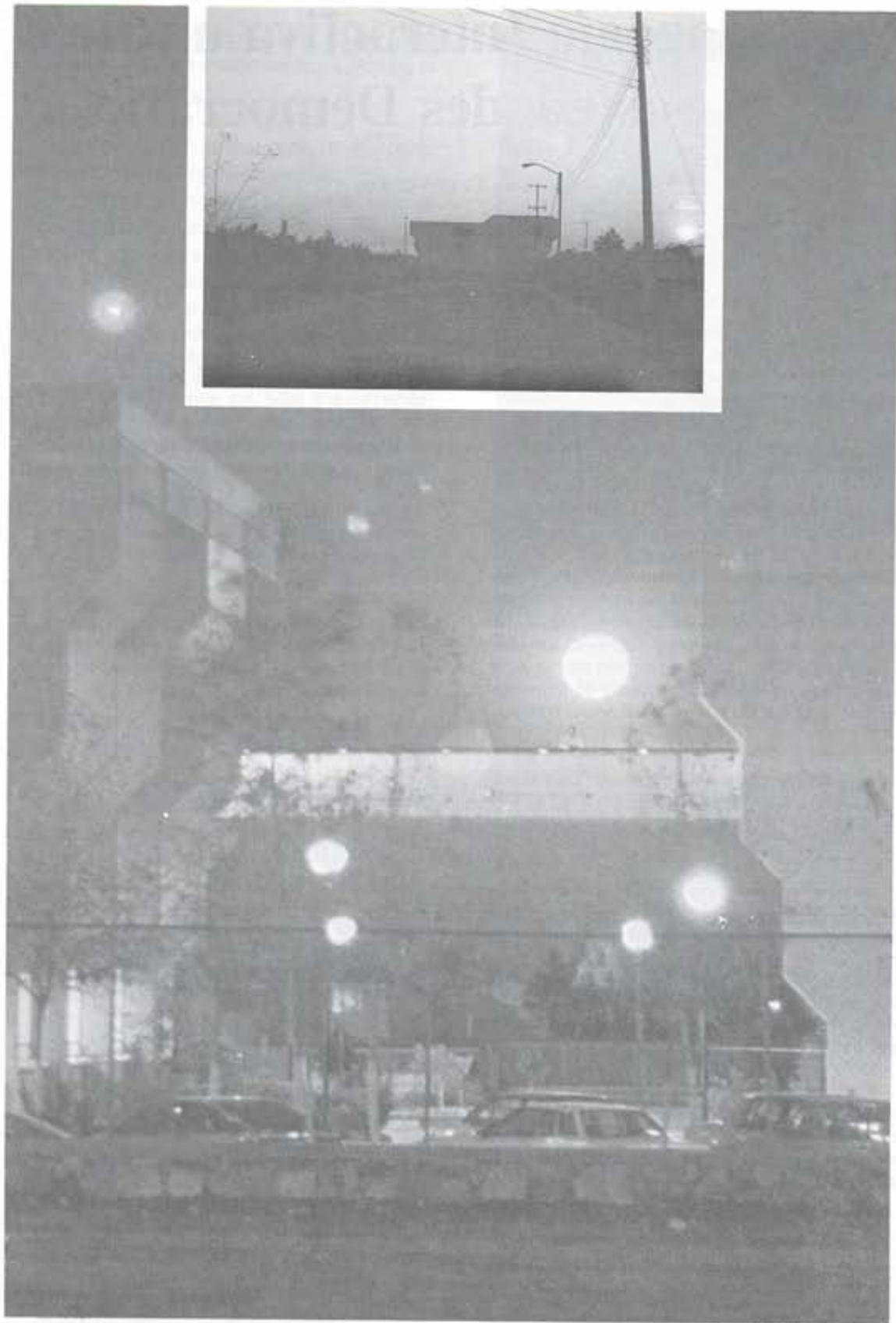
Se ha revestido de nuevos colores, imágenes, estructura y contenidos. Quiere ser vista, leída, entendida, buscada no sólo por los maestros e intelectuales de arcano lenguaje, sino también, por los jóvenes estudiantes y todos los que en el lenguaje llano y la imagen transparente encuentran el sentido del universo.

Esta nueva forma de presentarse de la REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC, sin dejar de ser una expresión del pensamiento académico de nuestra Institución, intenta poner el producto de la investigación y reflexión de maestros y alumnos al alcance de todos los que se interesan por el progreso científico y tecnológico.

Ojalá que este nuevo vestido y ser de nuestra Revista, satisfagan las inquietudes académicas de los expertos y la curiosidad y ansias de saber de alumnos y público en general que ve a la Universidad como un centro fontal del saber humano.



LIC. SANTIAGO MÉNDEZ BRAVO
RECTOR



HERBERTO CANO JIMÉNEZ

La Pedagogía Interactiva un Reto de las Sociedades Democráticas

Baltasar Castro Cossio

La Pedagogía Interactiva un Reto de las Sociedades Democráticas

Resumen

La Pedagogía "Pasivo-Reproductiva" que se preocupa sólo por adecuar a los individuos a las instituciones sociales del grupo al que pertenecen, sufre de una profunda crisis. La posmodernidad como una toma de conciencia de la responsabilidad personal ante la historia individual y de grupo, no puede aceptar el que los sistemas educativos sólo reproduzcan las condiciones del presente como una validación de la cultura dominante. El autor de este ensayo propone una forma distinta de concebir el hecho educativo para que sea más acorde a las aspiraciones de la posmodernidad y de todos los hombres que luchan por un orden social distinto.

Interactive Pedagogy: A Challenge for the Democratic Societies

Abstract

Passive-reproductive pedagogy, interested exclusively in adjusting the individuals to the social institutions, is experiencing a deep crisis. The post-modernity, as an awareness of the person's responsibility before the individual and the group history, cannot accept educative systems oriented just to reproduce present conditions as a way to validate a dominating culture anymore.

This paper's author offers an appealing way to conceive the educational deed, for it to be more congruent with the aspirations or post-modernity and with that of all the people struggling for a fairer social order.

La Pédagogie Interactive: Le Pari Des Sociétés Démocratiques

Résumé

La pédagogie "pasivo-reproductiva" dont la préoccupation est seulement adapter les individus aux institutions sociales du groupe auquel elles appartiennent subit une profonde crise.

La posmodernité, en tel qu'une prise de conscience de la responsabilité personnelle devant l'histoire individuelle et du groupe ne peut pas accepter que les systèmes éducatifs reproduisent seulement les conditions du présent comme une validation de la culture dominante.

L'auteur de cet éssai énonce une forme différente de concevoir le fait éducatif pour qu'il soit plus d'accord aux aspirations de la posmodernité et de tous les hommes qui se battent pour un nouvel ordre social.

Introducción

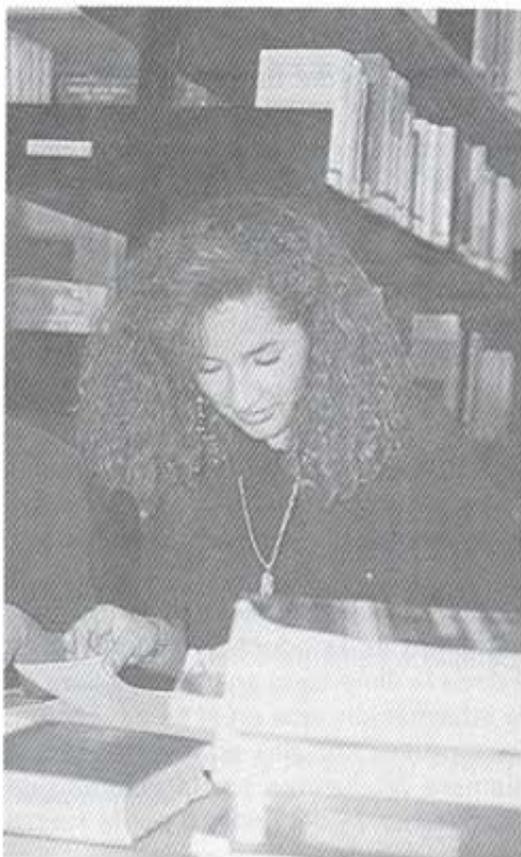
H ablar de Pedagogía es hablar de la Cultura y hablar de Cultura es tomar contacto con todos los elementos de institucionalidad social que definen las características y el devenir de una sociedad concreta.

La Pedagogía, como la concreción del hecho educativo que conforma la conciencia de los individuos en su relación con el mundo más allá de su propia totalidad, es el espejo en donde se refleja lo que un pueblo es, tiene, desea, e ilusiona.

Conocer cómo un pueblo se educa nos lleva al conocimiento de su ser y estructura sociopolítica. De igual forma, tener contacto con la institucionalidad

sociopolítica de un pueblo, nos hace conocer la forma cómo se lleva a cabo el proceso educativo.

Educación y sociedad es un binomio inseparable. Cuando se verifica una ruptura brusca entre los dos factores, el equilibrio social se convulsiona y se produce la caída de las instituciones que permiten la subsistencia del Estado como núcleo generador de la estabilidad social. Esta es la razón por la cual el Estado busca asegurar su existencia a partir del control de las instituciones educativas. En nuestra nación, el Artículo Tercero Constitucional sacraliza la potestad del Estado para regular y mantener el control del hecho educativo.



HERIBERTO CANO / IMENET



La educación como fuerza social conformadora puede, si se lo propone, cambiar la estructura de la Sociedad y del Estado mismo. Gran parte de los cambios que hemos presenciado en la última década de este siglo en los regímenes estatales, ha sido producida por la fuerza educadora de los medios masivos de comunicación y por la existencia misma de instituciones educativas que escapan al control del Estado.

Los cambios de modelos educativos suelen darse cuando urge una síntesis entre los cambios que registra la sociedad y los modelos educativos formales.

Cuando el Estado tuvo el control casi completo de la educación formal y no existía la dimensión anárquica y libre de la información, que en sí es educación, los cambios sociales eran lentos y casi siempre producidos por la voluntad de los detentores del poder o por la fuerza carismática de un líder social.

La liberación de la información y, por ende, del conocimiento en el siglo XVI, puso los cimientos para el estatus actual del proceso informativo. Hoy, ninguna sociedad puede jactarse de mantener el conocimiento, la palabra o la información bajo control. Aún en los países de tipo dictatorial que mantienen sistemas rígidos del control de la educación formal, el conocimiento y la información penetran y derrumban poco a poco la racionalidad de un régimen social establecido. China, la ex URSS y Cuba son ejemplos claros de este fenómeno social.

China y la Unión Soviética no cambiaron sólo por la voluntad de un líder. Sus cambios fueron el producto de la presión social que ejerció sobre la institucionalidad la conciencia no sometida por la educación bajo control.

La educación, como un aconteci-

miento modelador-provocador de la conciencia humana, está presente en el mundo de la relación humana desde siempre. Los hombres asimilan el pasado y generan el futuro a través de esta dimensión del proceso educativo. La educación constituye la base del mantenimiento de la identidad humana y del progreso continuo de la cultura. La educación, como acontecimiento modelador-provocador, nunca podrá ser sometida por la burocracia del poder. El hombre, a pesar de las tendencias controladoras del Estado, las iglesias, y demás grupos de poder, seguirá progresando, generando nuevas formas de ver, transformar y vivir su mundo.

Al hablar aquí de la Pedagogía es evidente que no nos estamos refiriendo a la educación como "acontecimiento", sino a la educación como institución social, es decir, al conjunto de reglas y procesos a través de los cuales la sociedad pretende orientar el rumbo de la conciencia de los individuos y de los grupos hacia un destino manifiesto determinado.

Por tanto, la educación como institución social, es una técnica, un conjunto de normas y formas de hacer en orden a la consecución de un objetivo predefinido. Aquí es en donde existen los modelos formales educativos que permiten a la sociedad dirigir intencionalmente la conciencia del hombre hacia una forma determinada de ver y hacer al mundo. Pero a su vez, estos modelos son el producto de la forma de ver y hacer el mundo de los grupos dominantes del conglomerado social; en última instancia, de las instituciones detentoras del poder regulador de la movilidad social.

La relación entre la educación como acontecimiento y la educación como institución social nunca estará en equilibrio. De lo contrario, no se daría el progreso y sería posible que los regímenes estatales

o sociales se perpetuaran, lo cual, hasta ahora, no ha sucedido.

La Pedagogía Interactiva en las Sociedades Democráticas, trata de hacer una reflexión sobre la relación que en este momento se da entre la educación como acontecimiento y la educación como institución social. Se trata de definir una relación adecuada entre la "educación-acontecimiento" y la "educación-institución social" en beneficio del progreso del individuo y de la sociedad. En el fondo es resolver el conflicto entre la forma como se educan los individuos en su vivir no organizado y la forma como la pedagogía o educación institucional pretende organizar el destino del hombre en sociedad.

Este artículo tiene tres partes que intentan provocar la reflexión:

a) La visión cultural de la pedagogía pasivo-reproductiva dominante.

b) El conflicto entre los postulados culturales de la pedagogía pasivo-reproductiva y el ser concreto del hombre contemporáneo.

c) La Pedagogía Interactiva como un modelo de educación institucional acorde al ser y quehacer concretos del hombre actual.

La Visión Cultural de la Pedagogía Pasivo Reproductiva

La Pedagogía Pasivo-Reproductiva

Entendemos por pedagogía pasivo-reproductiva toda aquella forma organizada de valorar la efectividad de la enseñanza en función de que el alumno pueda reproducir lo que el maestro dicta o lo que los libros proponen.

Sería inútil mencionar el aparato nor-

mativo que rige este proceder pedagógico. Todos los que de alguna forma hemos trabajado en la educación institucional sabemos las normas pedagógicas que se nos imponen desde el proyecto educativo del Estado (SEP), la institución concreta en la que se trabaja y los requerimientos mismos del alumno y de los padres de familia.

La normatividad de la pedagogía pasivo-reproductiva dominante está evidentemente sustentada por determinados postulados que son los que le proporcionan racionalidad.

Toda norma siempre presupone un principio sobre el que se sustenta y se supone que es evidente, o al menos aceptado, por todos aquellos a quienes va dirigida dicha norma.

Los Postulados de la Pedagogía Pasivo-Reproductiva

Los postulados sobre los que se sustenta la normatividad de la pedagogía pasivo-reproductiva son de dos tipos: estructurales y coyunturales.

1.- Postulados estructurales.

a) Antropológicos:

El ser humano es un ser con un destino predefinido dentro del universo. No es el responsable de su propio destino, sino la comunidad a la que pertenece. Por naturaleza, el hombre tiende al mal. Está dañado de raíz. No tiene una imagen propia. Nace con la imagen perdida (pecado original). Dejado a su propia iniciativa se autodestruiría. Necesita ser dirigido para encontrar la verdad y la virtud. Los hijos son extensión y continuidad de los padres. Dios conduce a los hombres a través de la autoridad de los padres y maestros. Los padres tienen la responsabilidad del destino de los hijos.

La vida y la racionalidad de los adultos es el criterio de verdad. La verdad es algo que existe independientemente de la actividad mental. La inteligencia encuentra la verdad no la define. La autoridad es el parámetro principal de la verdad y la virtud. La autoridad es privilegio de los adultos y de los sabios.

b) Psicológicos:

El ser humano nace "*tabula rasa*" todo lo aprende de los demás. El hombre es un ser con miedo. Aprende por miedo. La intimidación de la autoridad es un factor importante de aprendizaje. El niño es un adulto en germen, sólo necesita crecer y desarrollarse. Cuando el niño no aprende o tiene "mal comportamiento", es un problema biológico, el maestro, por tanto, debe buscar el origen biológico de tales disfunciones. El mundo del niño y del adolescente no es el mundo real, su sistema perceptual no tiene la capacidad de contactarse con el mundo realmente existente. La adolescencia es un estadio de cambios, de mudanzas, conformado por una serie de estados que se disipan o se desfiguran antes de haber adquirido una configuración definitiva. Todo niño es un ser primitivo. Alimentar sus instintos y sus intereses de primitivo, es mantenerlo en el subdesarrollo.

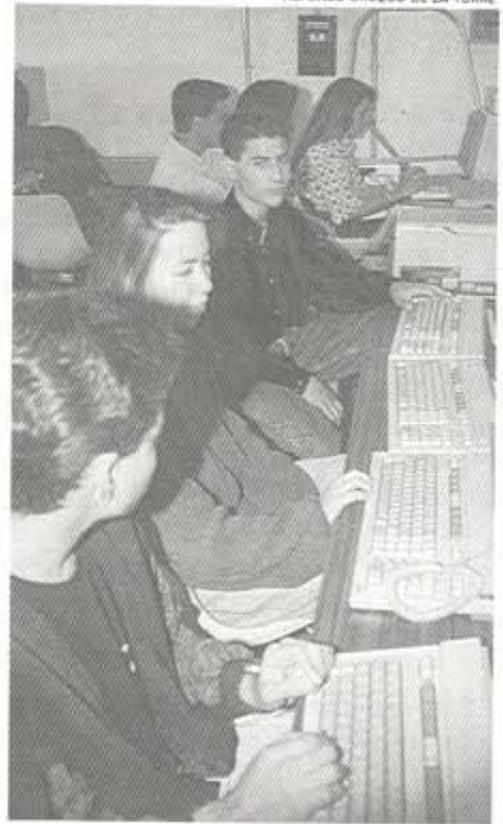
c) Pedagógicos:

El niño aprende por asociación y memorización. La repetición y el condicionamiento son la base del aprendizaje humano. El proceso de aprendizaje es de lo simple a lo complejo, de lo claro a lo confuso. El niño no aprende espontáneamente hay que orientarlo y ordenarle qué tiene que aprender.

2.- Postulados coyunturales.

a) Sociológicos:

ALFONSO OROZCO DE LA TORRE



Los contenidos y procesos educativos conformadores de la conciencia de los individuos, deben organizarse alrededor de los usos, costumbres, hábitos, tradiciones, leyes, instituciones, religiones, ciencias, tecnologías, artes, etc. como elementos determinantes de la cultura del grupo en el que está inmerso un educando.

b) Políticos:

Uno de los fines importantes de la educación es el justificar el régimen de poder político imperante en la sociedad a la que pertenece el educando. El Estado, por tanto, es el principal determinante curricular.

c) Económicos:

La educación debe capacitar para que los individuos se incorporen a la división

social del trabajo y acepten incondicionalmente sus postulados sociales, científicos y tecnológicos.

Como conclusión respecto a este punto, podemos decir que la Pedagogía Pasivo-Reproductiva, simplemente busca reproducir las condiciones sociopolíticas y económicas que determinan la identidad de la sociedad a la que pertenece el educando y ser congruente con los postulados estructurales que suponen un destino predefinido por Dios para el universo y el hombre. La conciencia de los individuos sólo debe ser un espejo en donde se refleje lo que el mundo es indefectiblemente.

El Conflicto entre los Postulados Culturales de la Pedagogía Pasivo-Reproductiva y el Ser Concreto del Hombre Contemporáneo

La Decadencia de la Pedagogía Pasivo-Reproductiva.

Es un hecho, por todos sentidos, la crisis por la que atraviesa nuestro sistema pedagógico fundamentalmente pasivo-reproductivo.

La crisis económica de los ochentas nos puso de frente a un hecho: México vivía sumido en el pasado. Dicha crisis, desnudó gran parte del ser de la nación mexicana mostrando, a todas luces, su primitivismo político, social, científico y tecnológico. En el aspecto educativo descubrimos que éramos un pueblo de analfabetas.

El estudio y reflexión sobre los factores puntuales de la crisis nos llevó a concluir una verdad de perogrullo: El progreso y bienestar de una nación está cimentado sobre la calidad de su educación. Si México deseaba ser una nación capaz de valerse por sí misma, de ser interlocutora de las demás naciones, tendría que acelerar el desarrollo y modernización de su

institucionalidad educativa. El Gobierno de De la Madrid soñó con una "Revolución Educativa" como proyecto nacional prioritario. Fue sólo un sueño. Las circunstancias sociales, la fatiga del engaño y la burocracia política, no hacían posible tal revolución educativa. Es hasta el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en el que se emprenden acciones concretas para renovar la educación a partir de una renovación de la dinámica del poder y de las estructuras económicas imperantes.

La apertura cuestionadora de la modernidad de las instituciones sociales mexicanas ha provocado la expresión de ilusiones, ideas y esperanzas que de alguna manera existían ya en todos pero que estaban reprimidas por la falta de la libertad de expresión.

Por otra parte, la apertura de la nación mexicana a la continentalización de la cultura, ha hecho que sobre el horizonte de México se presenten retos que nunca podrán ser superados dentro de un sistema educativo propio de países en los que el subdesarrollo es aceptado como destino.

Cuáles son estos retos:

a) Democratización de la Institucionalidad Mexicana

La democracia, como corresponsabilidad en el ser y devenir de una nación, implica no sólo la conciencia de pertenencia responsable a un conglomerado social, sino, y sobre todo, la conciencia del propio valor individual y del papel que juega la opinión de una persona en el consenso nacional de un destino elegido.

En una sociedad democrática los individuos no son piezas de ajedrez que las instituciones pueden manejar a su antojo, sino seres conscientes de que el destino de una nación lo hace el consenso

de todos los individuos.

Desarrollar la conciencia del valor de la totalidad del individuo abierta a la alteridad, no podría lograrse dentro de una pedagogía pasivo-reproductiva en la que el individuo se concibe como parte de una totalidad y la alteridad funcionaría como el criterio para valorar la propia totalidad.

La democratización de la institucionalidad mexicana implica un sistema educativo que favorezca el desarrollo libre de los individuos, sin más trabas que el respeto a la alteridad del otro y del bien común como misión compartida.

b) La Globalización de la Economía, la Ciencia, la Tecnología y la Cultura

La globalización que aparece ya como un hecho, sobre todo a partir del TLC, pone a México frente a retos difíciles de alcanzar en los próximos diez años.

Entrar a formar parte activa de una economía, ciencia y tecnología de los países de punta, requiere, en verdad, una revolución educativa que propicie un rápido desarrollo de la conciencia nacional, de la creatividad, de la solidaridad, de la responsabilidad y del esfuerzo de todos y cada uno de los mexicanos.

Este fenómeno no puede darse dentro de una pedagogía pasivo-reproductiva que enajena, por hipótesis, la creatividad de los individuos y los libera de la responsabilidad ante el desarrollo científico tecnológico.

c) La Libertad y el Respeto a los Derechos Humanos como Hipótesis de Organización Social.

Una sociedad en la que el respeto de los derechos humanos es un privilegio de los privilegiados económica y cultural-

mente, no puede generar una conciencia de solidaridad y pertenencia nacionales.

Una educación que favorece la estratificación social como destino humano, no puede dar nunca una sociedad libre e igualitaria.

La educación pasivo-reproductiva nunca podrá con estos retos que la nación se ha propuesto como eje fundamental de la modernización institucional.

La Pedagogía Interactiva como un Modelo Educativo Acorde al Ser y Quehacer del Hombre Actual

En esta parte trataremos de definir y proponer la estructura fundamental de lo que es una pedagogía interactiva, que, desde nuestro punto de vista, pone al individuo frente a su propia responsabilidad como persona, como ser creativo y responsable de su propio destino y del de la nación.

La democratización de la institucionalidad mexicana, la globalización de la cultura, la libertad y el respeto a los derechos humanos como ejes fundamentales de una nueva sociedad, sólo podrán lograrse dentro de un sistema educador, en donde la autoridad como criterio de verdad, la intimidación como medio de aprendizaje y la repetición como excelencia de aprendizaje, no tengan cabida.

Veamos qué se entiende por pedagogía interactiva, cuáles son sus hipótesis pedagógicas, sus procesos y sus ambiciones como productos terminales.

El Concepto

Las palabras "Pedagogía Interactiva" pueden aparecer como una redundancia. La Pedagogía, por sí misma, es una actividad que implica una serie de interac-

ciones entre un maestro y un alumno, un emisor y un receptor, una relación de interlocución dialogal.

Con todo, la palabra interacción en el contexto contemporáneo, indica algo más que una simple relación de causa-efecto, de emisor-receptor. La **Interactividad**, tal como queremos entenderla, es una relación dialéctica en donde emisor, receptor y mensaje sufren una modificación continua en cada segmento del proceso comunicativo, a través de una acción mutua de adaptabilidad y avance.

En la "**Interactividad**", el receptor sufre una modificación al recibir el mensaje del emisor, pero a su vez el emisor sufre una modificación en la respuesta del emisor a través del cambio en la codificación del mensaje, o del mensaje mismo.

En realidad todo proceso de comunicación, por lo general, implica el concepto de la interactividad, de tal forma que al final de todo proceso comunicativo, el emisor sabe algo más de sí mismo, al igual que el receptor y el mensaje 1 con el que inicia el emisor, sufre una modificación en el mensaje 2. El mensaje final, en el término de un proceso comunicativo, es diferente de los mensajes a través de los cuales se hace la comunicación, pero de alguna forma los incluye.

Cuando hablamos de pedagogía interactiva estamos buscando que suceda un proceso verdadero de comunicación dialogal, antes que una simple transmisión unilineal de emisor a receptor, como suele suceder en lo que llamamos Pedagogía Reproductiva. En la "**Pedagogía Pasivo-Reproductiva**", el propósito del pedagogo es transmitir al alumno, con la mayor fidelidad posible, un mensaje pedagógico y el alumno habrá aprendido, si repite de igual forma, con la mayor fidelidad posible, el mensaje pedagógico emitido por el maestro.

En la Pedagogía Interactiva, el maestro transmite con la mayor fidelidad posible su mensaje pedagógico, pero con el propósito de que el alumno no lo repita idéntico, sino que su respuesta sea mejor cuantitativa o cualitativamente. Este propósito cambia naturalmente las características del mensaje, la disposición anímica de los interlocutores, el sistema de procesamiento de información y la forma de evaluar la acción pedagógica de maestro y alumno.

El Mensaje

El mensaje en la Pedagogía Interactiva antes que un mensaje ilustrador, conformador, es un **mensaje provocativo**, un mensaje dialéctico que invita a la duda, a la búsqueda de algo nuevo. Una acción comunicadora que siempre queda incompleta porque exige del receptor encontrar algo que falta. Es una invitación a un encuentro, antes que el término, la síntesis de un encuentro.

Un mensaje de estas características tiene que ser estructurado, pensando de una manera muy distinta a una orden, un mandato, o un dogma. Se presenta como una hipótesis, un supuesto que tiene que ser confirmado como una parte de algo que no sabemos todavía cómo es en su totalidad, hasta que no llega la aportación del interlocutor.

La Disposición de los Interlocutores

Los interlocutores en una Pedagogía Interactiva no tienen la disposición anímica de alguien que enseña y de alguien que aprende, sino de alguien que ni quiere enseñar ni quiere aprender sino **buscar**. El maestro busca lo que el alumno desde su posición puede encontrar y el alumno busca lo que el maestro desde su posición no puede encontrar.

El Procesamiento de la Información

El sistema de procesamiento de la información no se fundamenta en la **comprensión-afirmación-asimilación**, sino en la **comprensión-negación-afirmación-proposición**. La comprensión no implica el entender que ese predicado corresponde a tal sujeto, sino que ese predicado sólo es parte de un predicado mayor. La negación significa aceptar, por eso mismo, que ese predicado no es la totalidad sino que detrás de él está una "alteridad" que hay que buscar, es decir una relación que sólo insinúa el predicado y que debe buscarse para completar el ser del sujeto.

La afirmación establece que lo nuevo que se ha encontrado puede ser predicado de tal sujeto; o negando totalmente al predicado anterior o completándolo. De ahí surge la proposición de una nueva afirmación que puede iniciar en el interlocutor el mismo proceso de comprensión-negación-afirmación-proposición.

La Forma de Evaluación

En la Pedagogía Pasivo-Reproductiva, la evaluación es sólo un proceso de conciliación cuantitativa entre lo dicho por el maestro y lo repetido por el alumno. En la Pedagogía Interactiva, la evaluación es un proceso crítico en donde la calidad del mensaje magisterial está en función de su capacidad provocadora y la respuesta del alumno es valorada en función de la calidad de su respuesta a la acción provocadora del mensaje recibido. Ni siquiera se busca, como en la pedagogía reproductiva, que el alumno aprenda a solucionar un problema desde la perspectiva del maestro, sino que pueda proponer una **solución nueva**, o genere un **problema nuevo**. Sobra decir que, dentro de esta perspectiva, la evaluación es un continuo antes que un segmento del proceso de enseñanza aprendizaje.



PSICOLOGÍA EDUCACIONAL INTERAMERICANA México 1986



PSICOLOGÍA EDUCACIONAL INTERAMERICANA México 1986



PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL UNIVA

Las Hipótesis Pedagógico-Didácticas

A) Los medios tecnológicos de comunicación interactiva, están modificando el sistema perceptual de los usuarios habitúndolos al aprendizaje por **insight**, es decir por descubrimiento, antes que por repetición-asimilación.

B) El aprendizaje por **insight** provoca alta motivación para proseguir en la búsqueda. El afán que muestra un niño por proseguir jugando en un Nintendo, es un ejemplo claro.

C) El aprendizaje por **insight** es exponencial antes que sumativo, como lo es el aprendizaje reproductivo.

D) El aprendizaje por **insight** tiene mayor duración y profundidad: lo que se encuentra por propio esfuerzo se olvida más difícilmente que lo que se nos da.

E) El aprendizaje por **insight** desarrolla la capacidad creativa ya que se fundamenta sobre el pensamiento lateral.

Los Procesos

La búsqueda de los procesos que favorezcan el desarrollo del aprendizaje por **insight** interactivo es una labor que tiene que ser planificada e investigada por los pedagogos. A modo de sugerencia proponemos los siguientes procesos:

- A) Proceso de inclusión-confirmación.
- B) Proceso de decodificación-codificación de información propositiva.
- C) Proceso de autoaprendizaje-investigativo.
- D) El proceso de aprendizaje cooperativo grupal.
- E) El proceso de aprendizaje por tutoría personal.
- F) El proceso evaluativo del aprendizaje por **insight** interactivo.

A) Proceso de Inclusión-Conformación

Este proceso que llamamos de inclusión-conformación lleva como objetivos:

a) Conocer cuáles son las expectativas del cliente (alumno-sociedad, padres de familia, etc.), que permitan conformar el currículum. El compromiso de una educación de calidad total, implica buscar que las necesidades de los usuarios sean parte determinante del currículum y no sólo los requerimientos institucionales. En un proceso verdaderamente de calidad; los requerimientos del proveedor no pueden estar absolutamente por encima de los requerimientos del cliente.

b) Por ser el proceso educativo un proyecto social institucional, el alumno debe conocer y aceptar estos requerimientos voluntariamente para comprometerse con ellos. De aquí surge el siguiente objetivo: lograr que el alumno acepte las reglas burocráticas y curriculares que la institución no puede soslayar, puesto que forman parte de un sistema nacional.

De acuerdo a estos objetivos, el proceso de "inclusión-conformación" consiste básicamente en una "interacción-transacción" entre necesidades burocráticas y necesidades coyunturales del cliente. En los sistemas departamentales generalmente eso se logra a través de la elección de materias opcionales que dan oportunidad a los alumnos de satisfacer sus necesidades personales, en tanto que los requerimientos institucionales, vienen definidos por las partes estructurales del currículum que se presentan como obligatorias.

B) Proceso de Decodificación-Codificación de Información Propositiva

Este proceso tiene como finalidad capacitar a los alumnos para comprender

la información que les propone el maestro en la clase, o conferencia, así como saber expresarla adecuadamente con su propia aportación.

Sus objetivos serán:

a) Lograr que los alumnos manejan las técnicas adecuadas para comprender, asimilar y cuestionar la información que el maestro propone en clase.

b) Capacitar a los alumnos para utilizar las técnicas de comparación de la información que reciben con la información escrita respectiva, así como la consulta con otros maestros para llegar a proponer algo adicional a lo recibido a través del maestro.

C) Proceso de Autoaprendizaje- Investigativo

Este proceso debe capacitar a los alumnos en la autogogia como estrategia para mantenerse siempre actualizado y en un avance sostenido de progreso intelectual y de auto-realización.

Sus objetivos puntuales son:

a) Aprender las técnicas fundamentales del proceso investigativo.

b) Desarrollar habilidades de pensamiento creativo (pensamiento lateral), para buscar soluciones alternativas a las propuestas por el maestro o por la disciplina en cuestión.

D) Proceso de Aprendizaje Cooperativo-Grupal

En el proceso de aprendizaje cooperativo grupal no sólo se intenta utilizar al grupo como facilitador del aprendizaje, sino sobre todo desarrollar su sensibilidad para trabajar en equipo (como grupo orientado a la tarea), así como su capacidad comunicativa y de liderazgo.

Sus objetivos serán:

a) Entrenar y sensibilizar para el trabajo de equipo.

b) Utilizar al grupo para discutir, analizar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

c) Desarrollar por el grupo habilidades de comunicación y liderazgo.

E) Proceso de Aprendizaje por Tutoría Personal

La tutoría como medio para motivar, analizar y evaluar el proceso de aprendizaje y sus logros, es inherente a la pedagogía interactiva del sistema departamental. El alumno debe familiarizarse con la tutoría desde sus primeros contactos con la Universidad. El tutor introduce desde el principio en lo que será la pedagogía interactiva, ayuda al alumno en las dificultades que tiene en cada uno de los procesos, analiza y evalúa sus logros.

Sus objetivos serán:

a) Desarrollar en el alumno capacidad autocrítica y heterocrítica, a través del análisis conjunto (tutor-alumno) de los procesos en los que el alumno está participando.

b) Acompañar al alumno en la aventura del aprendizaje, comprometiéndose en él en cada uno de los procesos.

F) Proceso Evaluativo del Aprendizaje por Insight

Los métodos y parámetros de evaluación de la pedagogía reproductiva por condicionamiento (aprobación-desaprobación), no pueden aplicarse al aprendizaje por *insight* en el cual los procesos son algo más importante que los productos.

Por tanto, habrá que diseñar sistemas

de evaluación propios de este tipo de aprendizaje.

Sus objetivos serán:

a) Diseñar sistemas de evaluación que correspondan al proceso de aprendizaje por **insight**.

b) Adiestrar a los alumnos en el uso del sistema de evaluación propio de este proceso.

G) *El Currículum Interactivo*

Ante todo hacemos notar que el currículum lo entendemos como el instrumento a través del cual se logra un proceso que conduce hacia la meta propuesta en los fines pedagógicos (pedagogía teleológica).

Desde esta perspectiva el Currículum Interactivo deberá ser un conjunto de recursos que consiguen el logro de la pedagogía interactiva: **Proporcionar al alumno estados superiores de conocimiento de la realidad, de la ciencia y la tecnología a través de un contacto interactivo con los mismos.**

A.- Los Fundamentos Teóricos del Currículum Interactivo

Nuestra concepción del currículum se aparta de las tres concepciones clásicas: de la eficientista pragmática de Tayler, Taba, Gagné y Meyer que busca generar individuos útiles a la sociedad.

No aceptamos que sean las necesidades científicas y tecnológicas de la sociedad los determinantes del contenido del currículum, ni que por lo mismo sean los especialistas (Tayler) los determinantes del currículum, o bien, las necesidades sociales las que definen los contenidos (Taba).

Tampoco nos inclinamos por la teoría del Currículum Oculto de Jackson, Eggleston, Young, Apple y Giroux, según la cual los determinantes del currículum son los grupos sociales de poder que buscan mantener el control social a través de una educación que fortalezca y mantenga el *status quo*. De tal manera que la escuela trasmite un Currículum Oculto que mantiene la hegemonía ideológica de la clase social dominante y el profesor aparece como un instrumento alineado al poder.

De igual forma no enfocamos el Currículum Interactivo hacia la teoría sociologista latinoamericana desarrollada por Díaz Barriga y Roberto Fullari, según los cuales el currículum es una forma de vincular a los individuos con la sociedad y así incorporarse al quehacer científico y tecnológico del progreso humano, por eso mismo, la didáctica se estructurará en base a objetos de transformación como problemas de la realidad, antes que a disciplinas o áreas científicas.

El Currículum Interactivo tendrá su fundamento teórico en la Epistemología Genética de Piaget. Según Piaget el sujeto cognoscente es un sujeto activo, constructor de su propio conocimiento y en constante interacción con su medio ambiente.

Las preguntas fundamentales de Piaget en el campo del desarrollo cognoscitivo son: ¿Se puede alcanzar un conocimiento real?, ¿Cuáles son los orígenes del conocimiento?, ¿Adquirimos el conocimiento a través del razonamiento o mediante la experiencia directa con el mundo exterior? El camino que siguió Piaget para resolverse en la antigüedad, sino el científico. Reformula las preguntas clásicas arriba mencionadas y se pregunta científicamente: ¿Qué es el conocimiento?, ¿Qué es lo que conocemos? ¿Por qué se pasa de un estado menor de

conocimiento a otro de mayor conocimiento? Nace así su "Epistemología Genética" que consiste en el estudio de la constitución de los conocimientos válidos.

Para Piaget "entender es inventar" y todo estudiante que logre ciertos conocimientos por medio de la investigación libre y del esfuerzo espontáneo habrá adquirido una metodología que le servirá el resto de su vida.

Aun cuando Piaget no encauzó su investigación hacia la educación y mucho menos a la enseñanza superior, su teoría de cómo adquieren el conocimiento los niños y cómo se desarrollan intelectualmente, contiene muchos conceptos importantes para la educación de cualquier nivel.

Es evidente que la doctrina de Piaget no puede reducirse a una serie de procedimientos operativos, tipo receta de cocina, es, ante todo, una perspectiva que puede conducir a los maestros a buscar métodos y procedimientos que propongan el "desarrollo" de la persona como objetivo fundamental de la educación, antes que su simple adaptación a una ideología, a un mercado o a simples imperativos sociológicos.

Para la Epistemología Genética de Piaget, el conocimiento es el resultado de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto que se conoce. El conocimiento depende de la acción y la acción es la productora del conocimiento. Este principio es el que utilizamos como fundamento para la descripción de lo que llamamos Pedagogía Interactiva.

El postulado de Piaget, desde su psicología constructivista, es el de que los niños construyen el conocimiento a partir de sus acciones en el medio. El conocimiento físico se construye por medio de

sus acciones con los objetos.

B. La Estructura del Currículum Interactivo

Entiéndase el currículum como el conjunto de acciones a través de las cuales se llevan a cabo los procesos de aprendizaje; dentro de nuestra perspectiva, deberá contener la siguiente estructura:

1. La relación humana alumno-maestro
2. El conflicto cognoscitivo
3. Las interacciones sociales
4. El interés y los intereses espontáneos
5. El insight (descubrimiento)
6. Las diferencias individuales
7. El contacto con el objeto del conocimiento

1.- La Relación Humana Alumno-Maestro

Uno de los primeros elementos que debe contener la estructura del currículum interactivo, es la relación horizontal entre alumno y maestro. La definición de los contenidos y condiciones del aprendizaje no puede ser producto exclusivamente del maestro como especialista y como único determinante de aquello que debe saber el alumno o que puede interesarle.

Esta es la razón por la cual, en la definición de lo que será el currículum, tiene que existir una interactividad entre los intereses institucionales representados por el maestro, y los intereses de los alumnos.

En los intereses institucionales estarán representadas no sólo las necesidades de la burocracia educativa (SEP-Universidad) sino también las necesidades de las instituciones sociales a las que sirve el sistema educativo (Empresa,

Estado, Familia, Iglesia y otras).

Los intereses individuales incluyen las necesidades de los alumnos surgidas de su individuación y de su vocación en prospectiva.

Del consenso de estos dos focos de interés surgirá siempre el currículum definitivo que habrá de operarse en un curso determinado.

Esto presupone un diálogo entre el maestro como representante del currículum institucional y los alumnos como actores de su propio destino profesional.

2.- El Conflicto Cognoscitivo

El maestro, dentro de la Pedagogía Interactiva, debe ser un provocador de la reestructuración de los conocimientos del alumno. Deberá ponerlos frente a observaciones que no casan con sus predicciones, o frente a problemas cuya solución ignoran. Piaget llama a este fenómeno y a su resultado **desequilibrio**.

Dentro de esta perspectiva, el maestro diseñará métodos que estimulen el **desequilibrio** y les provoquen la búsqueda. Generalmente, el método más adecuado es la **exploración crítica** que ayuda a que el alumno entre en un conflicto cognoscitivo. La mayéutica como pregunta exploratoria pedagógica es la base técnica de este método.

3.- Las Interacciones Sociales

Las interacciones sociales dentro de la comunidad humana, no sólo son fuente de nuevos conocimientos, también ayudan a generar capacidad autocrítica y a estimular los conflictos cognoscitivos. El trabajo en grupo provoca la curiosidad, el anhelo por superarse, por ser competitivos. La asesoría que un alumno más avanzado puede dar a otros es algo que

muchas veces no se aprovecha para el desarrollo intelectual de los menos capacitados.

Asignar tareas de enseñanza a un alumno, aun cuando no fuese el mejor, provoca en él una mayor dedicación y superación de sus limitaciones. Enseñar a otro generalmente nos obliga a clarificar nuestras ideas y buscar mayor información sobre lo que hemos de enseñar. El proceso de aprendizaje cooperativo grupal, es uno de los procesos fundamentales de la pedagogía interactiva.

4.- El Interés y los Intereses Espontáneos

En la Pedagogía Interactiva es muy importante que los maestros faciliten y provoquen que los alumnos concentren parte de su tiempo a la solución de sus intereses personales. La experiencia pedagógica nos demuestra que somos más productivos en las cosas que nos interesan que cuando trabajamos en cosas que nos han sido asignadas y no nos interesan.

Para lograr esto, es necesario que el maestro esté en contacto con el alumno para descubrir qué es lo que realmente le interesa y le gustaría saber. Dedicar una parte del trabajo del estudiante a resolver sus intereses personales, es algo muy valioso para el desarrollo intelectual de los alumnos. El proceso de aprendizaje investigativo, en la Pedagogía Interactiva, es el instrumento valioso para atender esta necesidad de los alumnos.

5.- El Insight (Descubrimiento)

El **insight** como descubrimiento, generalmente ocurre ante un evento sorpresivo. Para inducir el **insight**, suele ser muy útil que el maestro estructure experiencias de aprendizaje cuyos resultados y acontecimiento no estén ya predichos.

Lo desconocido y lo impredecible suelen producir interés y conflicto cognoscitivo.

6.- Las Diferencias Individuales

El currículum de una pedagogía interactiva debe ser lo suficientemente flexible para que tengan cabida el desarrollo de las diferencias individuales de los alumnos. Muchos de los problemas de interés y aprendizaje que presentan los alumnos se deben a que no se toman en cuenta sus características de personalidad en lo que respecta a su inteligencia, situación social, estados caracteriológicos, etcétera.

El Currículum Interactivo, por su flexibilidad, permitirá a los alumnos su desarrollo intelectual de acuerdo a las diferencias individuales de ellos mismos. El proceso de asesoría individual es el recurso pedagógico que incidirá más en este aspecto del currículum.

7.- El Contacto con el Objeto del Conocimiento

Este aspecto del currículum es uno de los más puntuales dentro de la Pedagogía Interactiva. De acuerdo a nuestra teoría del aprendizaje, el conocimiento se da por el contacto experiencial que el alumno tiene con el objeto mismo del conocimiento.

La vinculación con el objeto que se intenta conocer o transformar, es un postulado de la Pedagogía Interactiva que no puede evitarse.

El currículum, por consiguiente, facilitará y estructurará una serie de experiencias por las que el alumno desarrollará su aprendizaje en vinculación real con sus objetos: la fábrica, la comunidad humana, la tecnología, la biblioteca.

Los Criterios de la Evaluación del Conocimiento

La evaluación dentro de la Pedagogía Interactiva, puesto que está centrada en los logros establecidos por la interacción de los intereses institucionales y los intereses del alumno, es evidente que no puede establecerse a partir de los principios y métodos de la pedagogía reproductiva.

La evaluación es un proceso complejo que implica juicios de valor y calidad. Dice, por eso mismo, relación o metas, propósitos objetivos. No se centra como la medición en aspectos meramente cuantitativos en función de un rango, característica o símbolo preestablecido. La medición es impersonal y por eso puede definirse con suma precisión en términos operacionales. La evaluación en cambio, abarca aspectos de valor y calidad, a los que incorpora datos cuantitativos para elaborar los juicios propios de su función.

La medición se refiere a cantidad y su significado depende de la elección de las características que se van a cuantificar y de la naturaleza de los símbolos que se utilicen. La evaluación por el contrario, utiliza parámetros y criterios que conducen a un juicio, antes que a un dato cuantitativo.

En la Pedagogía Interactiva, puesto que las metas, objetivos y propósitos, así como los contenidos de aprendizaje, son una decisión del grupo, la evaluación del logro tiene igualmente que ser el resultado del consenso grupal.

Por otra parte, dado que la Pedagogía Interactiva tiene en cuenta la capacidad diferenciada de cada uno de los alumnos para el establecimiento de procesos y logros, es evidente que la evaluación estará centrada en juicios de valor, más

que en datos cuantitativos.

Los juicios de valor cualitativo tienen por lo general, como simbología e instrumento de elaboración, paradigmas referenciales que definen una relación, una connotación a un objetivo o meta no cuantificada. Por eso mismo, dichos parámetros tendrán que ser determinados por los involucrados en el proceso evaluatorio, es decir alumnos y maestros. Tendrán como marco referencial no sólo las metas, objetivos y propósitos que se han establecido, como logros del proceso educativo, sino también las necesidades sociales a las que debe orientarse todo proceso de educación superior, sobre todo en estos momentos en que la sociedad espera de la educación superior una respuesta concreta a los retos de competitividad de la nueva dinámica de desarrollo.

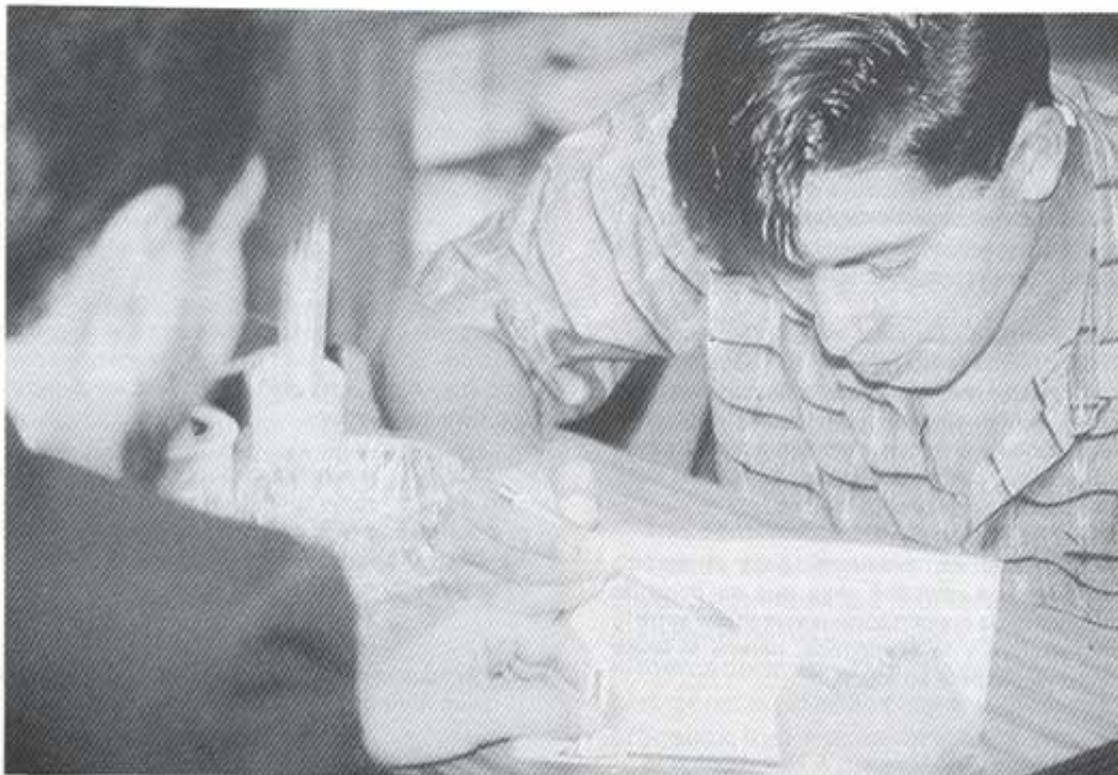
Los métodos y pruebas para aplicar la paramétrica, surgirán igualmente del con-

senso entre alumnos y maestros.

Es preciso hacer notar que la evaluación en la pedagogía interactiva, no puede ser un momento del proceso sino algo sistemático y continuo.

Conclusiones

Es cierto que la Pedagogía Interactiva es un reto difícil. Romper con los hábitos, desechar lo aprendido, lo que nos ha dado resultado durante mucho tiempo. Con todo, creemos que las universidades poseen la voluntad y los recursos de inteligencia necesarios, así como un cuerpo docente dispuesto, que harán posible, en el momento que se lo propongan, adecuar su pedagogía a las necesidades de nuestro tiempo y dar por finiquitada la pedagogía pasivo-reproductiva que por el momento no parece la más oportuna coyunturalmente.



El Desarrollo Curricular: Otro Intento por Alcanzar la Calidad en la Educación

Armando Martín Ibarra López y
Beatriz Echeveste García de Alba

El Desarrollo Curricular: Otro Intento por Alcanzar la Calidad en la Educación

Resumen

El concepto de Desarrollo Curricular surge como una respuesta educativa ante el agotamiento de modelos tradicionales y la necesidad de nuevos paradigmas que desmitifiquen las fórmulas rígidas de calidad importadas de la Administración.

El Desarrollo Curricular integra elementos de las disciplinas administrativas buscando la efectividad del hecho educativo, haciendo suyo el reto de ser el eje que vertebré las funciones universitarias y el apoyo y gestión administrativa en un proceso que comprende a los agentes de la educación en un proyecto integral.

La Calidad es, entonces, para el ámbito educativo, una novedad vieja que se pone de moda cuando la concertación universitaria entre lo administrativo y lo académico, parece el único camino viable para su logro.

Curriculum Development: A New Attempt to
Attain Quality in Education

Abstract

The concept of curriculum development emerges as an answer of education to the impoverishment of traditional models and to the need of new paradigms to demythicize rigid formulae for quality, imported from administration.

Curriculum development integrates elements from the field of administration to pursue the effectiveness of the educational process by assuming the challenge to be the vertebrating center of higher education and of the university's administrative functions, in a total project involving all the educative actors.

Quality is, therefore, an old novelty in the field of education, come to fashion in the sense that a compromise between University's academy and administration seems to be the only available way to achieve it.

Le Développement Curriculaire: Autre Tentative
pour Aboutir à la Qualité Dans L'Éducation

Résumé



Le concept de Développement Curriculaire naît comme une réponse éducative face à l'épuisement des Modèles Traditionnels et le besoin de nouveaux paradigmes pour démystifier les formules rigides de qualité importées par l'Administration.

Le Développement Curriculaire contient éléments des disciplines administratives à la quête de l'effectivité dans le fait éducatif et en acceptant le défi d'être le pivot central qui rassemble les fonctions universitaires, l'appui et la gestion administrative, dans un procès réunissant les agents éducatifs dans un projet intégral.

La Qualité, donc, est une ancienne nouveauté pour le milieu éducatif et devient d'actualité lorsque la concertation entre l'administration et l'académie semble être l'unique voie viable pour la réussir.

Introducción



Actualmente, el concepto de calidad se utiliza como la nueva utopía educativa, las disciplinas afines intentan, cada una desde su trinchera explicar el cómo llegar a dicha concepción y hacerla vida en las instituciones de enseñanza. La administración, desde sus posturas estáticas, controladoras y lineales de la organización escolar parece despertar en este nuevo amanecer donde, los modelos academicistas encuentran cada vez más eco en los foros universitarios.

Los cambios internacionales, las agrupaciones de países en mosaicos comerciales, agrandan las fronteras político-culturales de los implicados. La lucha por el mercado se abre, las universidades deben generar alianzas para mejorar sus procesos, los microambientes institucio-

nales se rompen y dan paso al intercambio académico y administrativo de las casas de estudios.

La concertación de los focos polares en las instituciones -administrativos y académicos- parece el único camino viable. El entendimiento de lenguajes, métodos y técnicas de trabajo, tendrá que interconectarse en un mismo sistema. La realidad se hace más compleja, los agentes de la educación exigen definiciones, misiones, retos, el estudiante se hace más exigente, todos pedimos más.

Se argumenta también el agotamiento de muchos de los modelos tradicionales que dominaron las disciplinas de la administración y la educación, modelos inspirados en lo que se puede llamar el "paradigma newtoniano-cartesiano" de la ciencia mecánica, tales como la administración científica, por objetivos, por resultados, la didáctica, la matemática, entre otros.

Se discute así la necesidad de un cambio de paradigma. La física cuántica al poner en duda la existencia de un orden lineal en la naturaleza, logra explicar "...que la imagen que generalmente tenemos del mundo, la imagen de la realidad objetiva, medible, observable y sobre todo ordenada, estructurada, jerarquizada y lógica, dicha imagen es al menos incompleta" (1).

La Educación por su parte, en la evolución de sus planteamientos, ha entendido que el conocimiento que ofrece de la realidad no es más que una invención dada por las diferentes posturas teórico-ideológicas, con o sin conciencia de ello.

Los movimientos por explicar y accionar el acontecer educativo han sido vastos, la concepción curricular en sus albores, fue un intento por racionalizar el proceso educativo. Los consecuentes cambios en este enfoque conllevan al común denominador de satisfacer a cada uno de los agentes implicados en el currículum universitario: unos se centran en la planeación estratégica de los programas, otros en los insumos educativos, otros más en el alumno, en el profesor, en la organización de tiempos, situaciones, hechos, etcétera.

El mejoramiento, la satisfacción, el ahorro y el valor agregado medido de la acción educativa, cumplan con la creencia de que la eficiencia se da por separado y en cada una de las unidades que hacen funcionar a la educación. La satisfacción de los diferentes clientes -mercadeo universitario- se plantea como máxima de este enfoque, la postura inicial de este trabajo es precisamente desmitificar las fórmulas rígidas de calidad importadas de la administración, a concepciones más flexibles que trasciendan el mundo actual de la Educación.

1. De la Calidad en la Administración a la Calidad en la Educación

Modernización, planeación, evaluación y calidad educativa son términos que en los últimos años se han convertido no sólo en parte del discurso educativo, sino en su principal contenido y acción; las instituciones educativas en el afán de mejorar, han hecho suyas estas premisas sin siquiera precisar o delimitar el alcance del significado de estos conceptos.

Está de moda que en la promoción y publicidad universitaria, sobre todo en la privada, se haga referencia al tema de la calidad como elemento mercadotécnico y al mismo tiempo como sinónimo de actualización, de eficiencia y de estar a

(1) MORENO PARADA, FRANCISCO. 1992. "La Ciencia Descubre al Espíritu: Una Apertura de las Fronteras del Conocimiento". Universidad de Guadalajara, S.P.

tono con el lenguaje empresarial. El uso indiscriminado de esta expresión en el ambiente educativo invita a una reflexión mucho más profunda que la que plantearemos en este momento.

El que nunca se defina o aclare lo que entendemos por calidad en los ambientes educativos, pudiera ser una postura clara de evasión de responsabilidad y compromiso que permite la divagación en el discurso y la ausencia de una estructura instrumental que la haga vida.

En esta línea, la disciplina administrativa o empresarial, lleva una ventaja en su marco conceptual y su instrumentación, generando productos y programas paulatinos de mejoramiento que le han permitido definirla y medirla.

1.1. La empresa, autoridad oficial de la calidad.

En el lenguaje educativo la expresión de calidad no tiene una tradición entre los autores clásicos parece que, como lo sostiene Díaz Barriga, "...este concepto tiene un fuerte sesgo productivista. Esto es, procede de otro lugar social donde se requiere calidad; éste es la fábrica..." (2).

Calidad entonces tiene un significado que intenta explicar la educación desde concepciones empresariales, creemos que por dos razones sustanciales:

1) La pedagogía de este siglo surge de un modelo positivista, conductista y de la administración científica, generando un enfoque que cuantifica, sistematiza, ordena, comprueba y establece metas en los procesos educativos. De aquí deriva una teoría del currículum, de la eva-

luación, de los objetivos de aprendizaje y del rendimiento escolar.

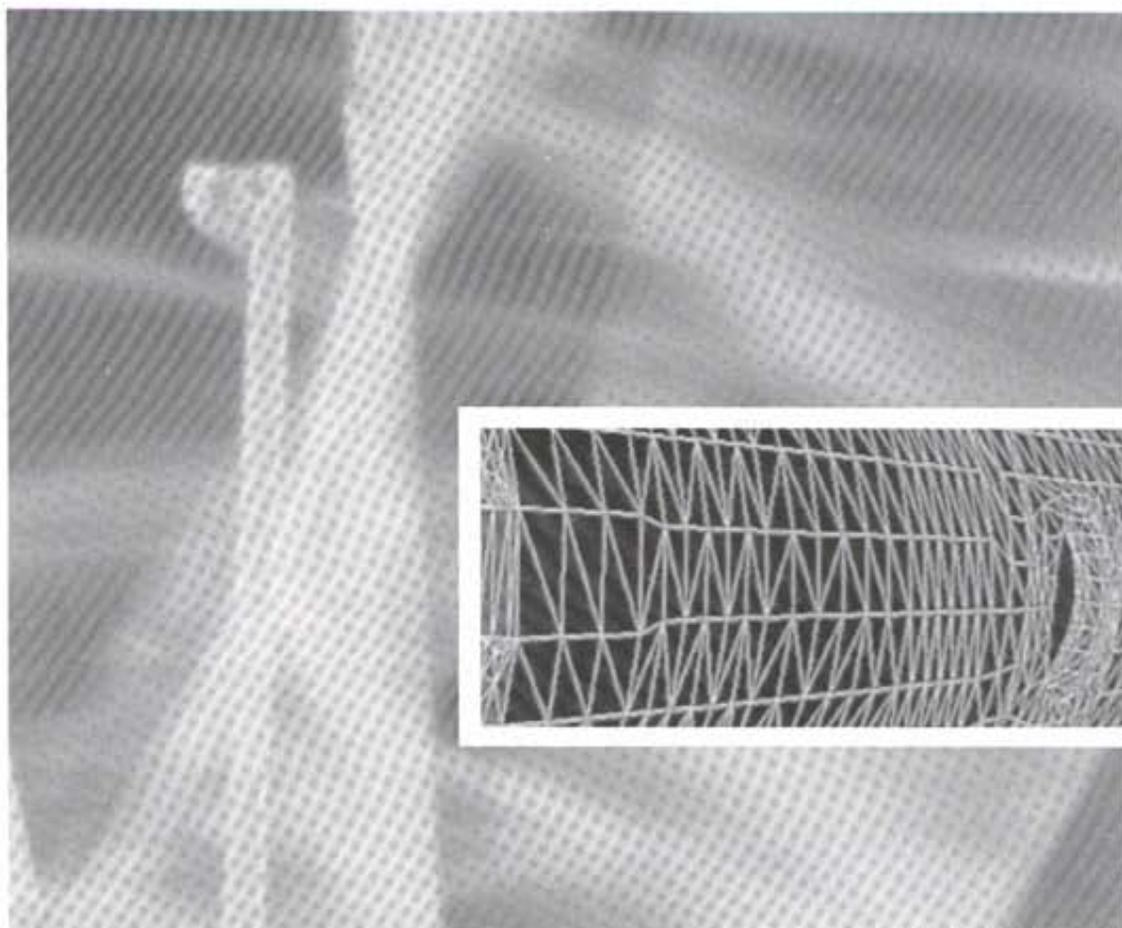
2) El intento del empresario por establecer un modelo de realidad compatible con el desarrollo industrial, en donde el sistema educativo juega un papel primordial como proveedor al proporcionar trabajadores y profesionistas altamente calificados, y de acuerdo a sus necesidades específicas.

El afán por racionalizar hechos que antes caían en el ámbito de lo humano y social, y donde era un sacrilegio parametrizar sus comportamientos, tuvo sus reacciones discursivas provocando posturas de carácter cualitativo donde la percepción, la comprensión, el activismo, pulsión, repetición, motivación, generalización y refuerzo, formaban parte de su fundamentación. De cualquier manera el primer enfoque adquirió más peso por el poder que tomaba progresivamente el empresario, dado el crecimiento de las industrias sobre el trabajo manufacturero y artesanal. La utilidad como máxima de la empresa conlleva a la búsqueda de formas de racionalizar los recursos para mantenerse en un mundo cada vez más competitivo y es precisamente en los insumos humanos donde esta postura ha intentado maximizar su ganancia: "a mayor preparación y adiestramiento, mayor productividad".

En el ámbito escolar penetra esta concepción a partir de la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje que organiza el quehacer educativo con modelos curriculares que responden de manera inmediata a las necesidades del mercado laboral.

Dadas las circunstancias generadas en ese momento por el empresario y su búsqueda de ahorro inmediato y de "hacer más con lo mismo o con menos", traspasa la responsabilidad de socializar y educar

(2) DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. 1988. "Calidad de la Educación: Un Adjetivo más en la Política Educativa 1938-1988". Educación y Cambio, A.C., Cero en conducta. No. 11/12, Marzo-Junio.



SCIENTIFIC AMERICAN Febrero 1993

a su personal en instituciones como la Escuela y el Estado, instituciones por tradición generadoras de patrones sociales que responden a su llamado. De esta manera, los parámetros del discurso pedagógico tradicional reemplazaron sus terminologías por otras que dan cuenta de un enfoque que aborda la educación de una manera técnico-instrumental, dentro de la lógica productivista de dispersión, división y especialización del trabajo.

Al considerar el empresario a la escuela como su principal proveedor de potencial humano, se interesa por los planteamientos de las universidades y en el contexto actual de la globalización donde la competitividad se eleva a niveles internacionales y/o continentales, se integra a

comités y patronatos, que promueven la calidad con la intención de no recibir egresados con bajo nivel profesional.

Y es precisamente en este coqueteo donde surgen compromisos de vinculación y generación de programas entre empresa y universidad. Programas que por sus cualidades conceptuales se enfrentan de nueva cuenta con esa vieja conocida llamada calidad.

1.2. *La Calidad: Una Moda Vieja*

La continúa búsqueda por establecer una definición de calidad, actual e integrada al contexto de las instituciones educativas ha llegado a plantear una serie de consideraciones convirtiendo el significado de este concepto en un ente

polisémico donde de nuevo las acepciones administrativas han encontrado eco.

De esta manera, al confrontar la corriente que afirma que la calidad se encuentra en los insumos, se pone especial énfasis en la selección de los alumnos y maestros como solución; cuando se afirma que la calidad se encuentra en los productos, se hace un seguimiento de egresados y se comprueban sus éxitos en el campo laboral por el lugar que ocupan en las organizaciones; o cuando se busca en la satisfacción del cliente se tiene que definir quien es éste -el alumno, las unidades organizacionales, la sociedad, los empleadores- y buscar su satisfacción "*per se*". Por otro lado cuando se centra la atención en la calidad del proceso, interesa abocarse al aula, al proceso enseñanza-aprendizaje y se regresa a la didáctica. Todavía podrá surgir la decisión de que la calidad se encuentra en el diseño y entonces los esfuerzos se orientan hacia el diseño curricular o instruccional, asegurando con esto la tan nombrada calidad.

Asegurar que la calidad es una moda vieja nos lleva a considerar cuántos años tenemos tratando de alcanzar lo mejor en la educación, aún sin haber preocupación -como se hace ahora- por nombrar y definir el trillado concepto de calidad. De cualquier modo la calidad es, en estos momentos, el tema del día y de ahí la continua búsqueda de su sentido y medición, ese último aspecto muy heredado del eficientismo administrativo que busca la comprobación de los resultados y desviaciones.

2. El Desarrollo Curricular y la Calidad

Las estadísticas y las técnicas cuantitativas intervienen cada vez menos en el Desarrollo Curricular, a pesar de reconocerse su carácter de instrumentos que

ayudan a medir la adaptación de la escuela a los avances tecnológicos, las necesidades empresariales y los intereses políticos y económicos que se conjugan en estos momentos.

Lo anterior se debe a que la calidad en la educación está dejando la concepción positivista y su enfoque de lo cuantitativo y científico para adherirse como elemento que ayuda desde su ángulo a una explicación más compleja y explícita de la excelencia académica -como también se le ha denominado a la calidad total en la educación-.

En la Educación Superior, la agresividad por competir en el mercado curricular ha roto con la lógica científicista de las décadas anteriores. En el afán por definir la demanda vocacional de sus futuros clientes, desarrolla y promueve nuevos productos curriculares con un tiempo menor de estancia en la institución, bajo costo de las colegiaturas y el ofrecimiento de tecnología de punta en la enseñanza.

Los directivos y tecnólogos de la Educación Superior, apenas habían logrado entender o explicar su realidad y ésta, volvía a ofrecer resistencia en un pandemium de intereses económicos por conquistar el espacio académico.

La desorganización en la información de la competencia educativa se concreta en el incremento de ofertas curriculares, sobre todo en las áreas económico-administrativas y ciencias de la informática. El currículum sufre nuevamente una metamorfosis donde la ciencia de la educación afronta desde adentro y con nuevos conceptos este reto, inicia así una concepción mucho más amplia donde planeación, instrumentación, aplicación y evaluación del hecho educativo se integran para conformar el Desarrollo Curricular.

2.1. Del Diseño Curricular al Desarrollo Curricular

El concepto del currículum se ha aplicado indistintamente a planes de estudios, programas e incluso a la instrumentación o aplicación de la pedagogía y/o didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo hay un esfuerzo latente por conceptualizar la teoría y práctica curricular desde el enfoque de la calidad. Diferentes autores (3) explican desde su óptica la evidente dificultad para establecer los criterios o tan sólo los límites de la calidad en los procesos educativos.

Dentro de este mosaico de definiciones e interpretaciones, encontramos, desde la más clásica que sostiene que la calidad comienza con un buen diseño curricular y que éste por sí solo dará magníficos resultados no importando el contexto de su producción e implementación, como si fuera una tasa bien diseñada que servirá por su valor de uso, para tomar café.

Otros enfoques, con un desarrollo enorme respecto a la tecnología educativa, han ejercido una influencia importante, sobre todo en las instituciones privadas de enseñanza superior; son muy conocidas sus prácticas en el desarrollo de programas sofisticados de aprendizaje, aunque descuidan muchas veces la enseñanza y la lógica del sistema curricular. En ese sentido el currículum no es más que un proceso que asegura el logro de objetivos de aprendizaje con tecnología de punta, cayendo en un ahistoricismo y en una reducción de la calidad educativa.

(3) Ver los trabajos de PANSZA, MARGARITA. 1987. "Notas sobre Planes de Estudio y Relaciones Disciplinarias en el Currículum". UNAM/CISE. *Perfiles Educativos*. No. 36. Y, BRAVO, MA. TERESA. 1988. "Currículum aproximaciones a una reconceptualización". *Educación y cambio, A.C. Cero en Conducta*. No. 11/12, Marzo-Junio.

Otras posturas más críticas del currículum, explican categorías que habían sido relegadas en el discurso oficial, tales como: "ideología y diseño curricular", "autoritarismo y definición profesional". Estas posturas, al introducir sus explicaciones al campo de la teoría, se focalizan metodológicamente en la lucha por la legitimación y la reproducción de los esquemas político-sociales de los grupos institucionales de poder. La noción de currículum oculto dada como el traspaso de valores filosóficos de la universidad a sus docentes y discentes mediante el ser y hacer en el aula, ha sido extendida hasta el territorio del conocimiento, formalizando su inclusión en el currículum formal.

El concepto de calidad, en este marco, tendrá que integrarse en cada uno de estos elementos y en la totalidad del cuerpo curricular, sin desvincularlo de su estancia en la institución y en su trayectoria con la sociedad. La trasposición y no la explicación de su propio entorno, dificulta el establecimiento de parámetros que ayuden a la medición.

Dentro de estos planteamientos, se explica y subraya el papel del docente como parte medular de la calidad. Algunas posturas simplistas definen que "a menor sueldo, menor calidad" así, la respuesta de la calidad se resuelve tautológicamente: "mayores sueldos, mayor calidad en la educación".

Otros autores como Follari (4), con un trabajo excelente, demuestra filosóficamente el papel del sujeto y su reclamo por tomar su verdadero lugar en la cuestión curricular. Al renglón, creemos que el estudiante, el profesor, el directivo, el administrativo y el trabajador de servicio y apoyo, deben ir tomando su espacio en

(4) FOLLARI, ROBERTO A. "Currículum, el Sujeto Reclama su Lugar". UAP. *Crítica*. No. 18.

el sistema educativo y mejorando cada uno su contexto.

Estas contribuciones concedidas al cambio de insumos y productos del proceso educativo y de los que se generan de éste, remiten a la necesidad de revisar si las concepciones curriculares y educativas que subyacen en esta idea, por tratar de responder a un modelo óptimo para alcanzar la calidad, corresponden con la lógica de establecer una fundamentación cargada de nuevas intenciones, pero distanciada de las prácticas reales que potencialmente le darían sustento y viabilidad a una propuesta de calidad.

La intención de este trabajo es presentar algunos elementos de análisis de las implicaciones de orden teórico-práctico del cambio educativo hacia una efectividad sin romper con su riqueza humanista y valoral hacia el entorno, tomando como fundamento para este cambio, que es posible romper con esa lógica de separar el diseño y planeación del currículum de su instrumentación y aplicación.

Para ello se parte del supuesto que el currículum es siempre un objeto de prueba, una propuesta hipotética de educación; vinculada a la creación de un escenario futuro "ilusorio" como lo sostiene Remedi, que ha de ser puesta a discusión y a reflexión crítica por parte de los actores directamente involucrados en el trabajo desarrollado en las aulas.

Tampoco debemos pensar que el "...currículum es el elemento fundamental que da corporeidad y sobrevivencia a la institución educativa a partir de la determinación y estructuración, con fines educativos, de contenidos, propósitos, metodologías, etc." (5). Desde esa perspectiva era lógico deducir que para propiciar cambios en la institución o en

mejorar la práctica educativa se requería tan sólo modificar el plan de estudios, desde donde se pensaba que se comprendía lineal y mecánicamente el quehacer de la universidad.

Con el desarrollo de la teoría curricular se reconoce que el currículum aborda las funciones sustantivas de la universidad desde un enfoque eficientista y vertebrador. El currículum nació como una estrategia que planifica, organiza, sustenta y genera la acción educativa, como un paradigma que aplica planteamientos administrativos a la ciencia educativa. Entendemos el quehacer universitario como el proceso de desarrollo curricular; éste constituye en su conjunto un sistema general que rige y orienta las funciones de la universidad.

El desarrollo curricular elimina la separación entre el diseño y la aplicación, entre los que hacen y los que actúan en la práctica del currículum; va más allá, planeando, evaluando, transformando la naturaleza y formas particulares que adopta el proceso educativo, conduciendo hacia una práctica de valores compartidos entre los agentes universitarios.

La organización de comunidades de profesores e investigadores, comprometidos en el perfeccionamiento de su disciplina, su profesión y su currículum, mediante la actualización e investigación sistemática, que haga posible clasificar las perspectivas sobre los problemas curriculares del presente y del futuro, parece parte medular del desarrollo curricular.

"Pensar en el desarrollo curricular desde esa perspectiva, requiere, entre

(5) GALÁN, ISABELE Y MARÍN, DORA. 1985. "Marco Teórico para el Estudio del Rendimiento Escolar, Evaluación del Currículum". *Perfiles Educativos*. No. 27-28. Enero. ASE/UNAM, México.

otros aspectos: tomar en consideración el vínculo posible entre la docencia, investigación, extensión y, el apoyo y gestión universitaria. Las prácticas, alcances y significados de este vínculo necesitan ser analizados en función de las condiciones institucionales y las históricas particulares de los sujetos, en referencia a la formación previa y las tendencias académicas e intelectuales de su trabajo como docente" (6).

2.2. *El Desarrollo Curricular, Un Intento por Alcanzar la Calidad: A Manera de Conclusión*

El desarrollo curricular considera como punto de partida a los agentes del hecho educativo y propicia una comprensión más profunda del papel y la función de estos en la producción de enfoques de calidad que den pautas para que se constituya un proyecto educativo desde las bases mismas de la institución. En ese sentido, el desarrollo curricular es la columna y la piedra angular donde el trabajo del docente inicia y se termina, retroalimentando su crecimiento y el de su comunidad educativa.

El desarrollo curricular, como lo plantea Díaz Barriga (7): diseño, instrumentación, aplicación y evaluación del currículum, es sin duda un intento de la educación por tomar conceptos de otros campos disciplinarios en su afán por estar a tono con las demandas de "productividad", "eficientismo" y "ahorro", sin pensar que estas máximas puedan no ser válidas en contextos donde la sobrevivencia de las instituciones no dependa de esos criterios.

(6) IBARRA, ARMANDO. 1992. "Desarrollo Curricular: Un Enfoque desde la Práctica Docente". UNIVA, S.P.

(7) DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. 1986. "Didáctica y Currículum". Trillas. México.

Es aquí, precisamente, donde radica nuestra propuesta para acercarnos, por lo menos en este momento, a la construcción, o tan sólo en términos más modestos, a la creación de una infraestructura que nos ayude a entender desde adentro de las ciencias de la educación, este tipo de conceptos como el de calidad, que traídos de otros campos disciplinarios nos han ayudado a perfilar, e ir afinando, modelos educativos que consideren el mayor número de elementos en una concepción mucho más amplia, como lo plantea Luhman (8) en la teoría de sistemas para las Ciencias Sociales. Esto posibilita un campo abierto para que pedagogos, tecnoeducadores, administradores de la educación, educadores y educandos, conformen esta nueva visión de una realidad que reconcilia cada vez más, ciencia y espíritu humano, en el interés por establecer un paradigma que ayude a crecer de manera integral a los agentes implicados en el proceso de educar.

El modelo de desarrollo curricular puede ser, en este contexto de transición, un elemento importante en la definición de políticas y criterios que ayuden a conformar un marco donde la calidad sea una variable más por perfeccionar el sistema educativo y no su fin, como lo han entendido algunos administradores de lo educativo. Este enfoque de calidad, visto desde el modelo del desarrollo curricular, puede ser un elemento importante en la definición de los parámetros y criterios de calidad, por ser éste el único que puede vertebrar las funciones sustantivas y concretarlas de manera racional y sistémica, y operar como facilitador en la solución de necesidades, así como guía de apoyo y gestión

(8) TORRES NAFARRETE, JAVIER Y ET. AL. 1993. "Teoría de Sistemas, Modelo Científico para la Sociología". *Revista Universidad de Guadalajara*. No. 1. Verano. Guadalajara, Jalisco, México.

de la universidad en su conjunto.

Es aquí, en el desarrollo curricular por programas específicos, donde se define la misión y filosofía de la institución, donde se visualiza y aplica la forma más concreta de la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje, es aquí, donde se generan las necesidades para el funcionamiento de la organización universitaria.

Con el desarrollo curricular se generan los escenarios deseados. Dentro de ese ambiente se desarrollan, por un lado los conflictos de poder y, por el otro, las propuestas académicas en su sentido más riguroso. Es en la aplicación del currículum, donde se viven las experiencias que rebasan la mera relación educativa, provocando lo transeducativo. En el desarrollo curricular se conforman los proyectos de vida y esperanza en el mañana de los universitarios y de la sociedad.

Las posturas se han polarizado en sus planteamientos por entender la calidad. La calidad no se encuentra solamente entre los que detentan el poder, está también en el sistema institucional, y es precisamente en el desarrollo curricular donde se hace patente, desde su gestación, dicho interés. Es con la planeación del currículum universitario, desde el diagnóstico de las necesidades sociales, profesionales, de mercado de trabajo, demanda vocacional y competencia en la oferta educativa de las instituciones de educación superior, hasta las posibilidades de inserción en los procesos socio-políticos de globalización, continentalización y norteamericanización con lo que se logra influir en la calidad a través de las fases del desarrollo curricular.

El alumno, como usuario de las instituciones de enseñanza, cada vez se vuelve más exigente hacia el servicio

educativo que se le ofrece, reclamando su lugar central en la universidad. El docente, mediador institucional de la realidad y de la comprensión de ésta por los discentes, juega también un lugar estratégico en la delimitación y alcances del concepto de calidad.

El divorcio entre los discursos y prácticas de lo administrativo y lo académico, transita entre planteamientos parciales; el entendimiento entre ambos deberá partir de la concepción del desarrollo curricular, lugar donde los agentes que inciden en la educación universitaria, toman las decisiones, mejorando así la participación-acción de los resultados cualificados del quehacer educativo.

Es entonces la calidad una vieja novedad que se pone de moda, cuando la concertación para actuar parece el único camino viable para una solución real.

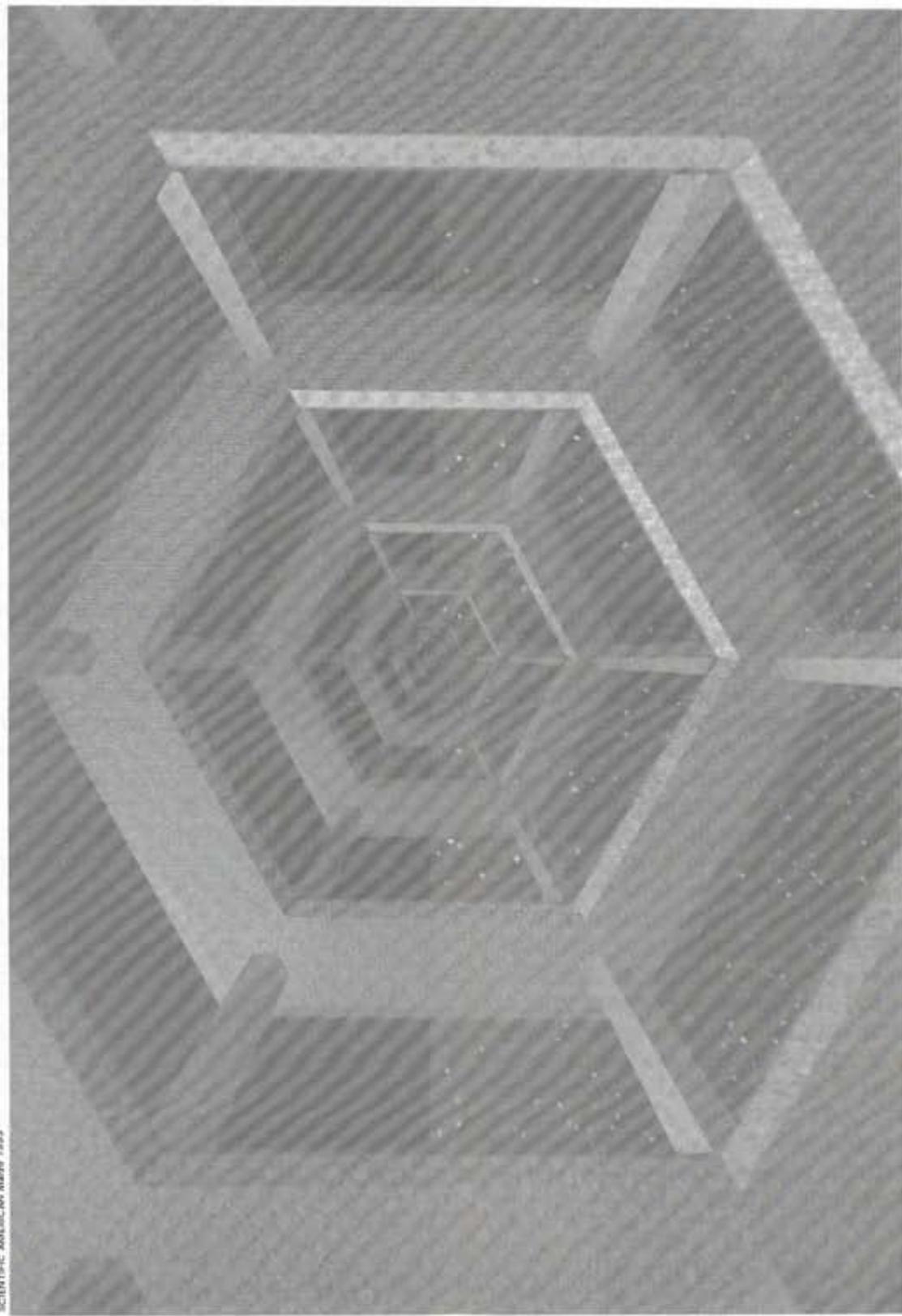
Calidad es participación, es caminar todos, si se quiere, por diferentes rumbos hacia el mismo destino, ése que llamamos educar.

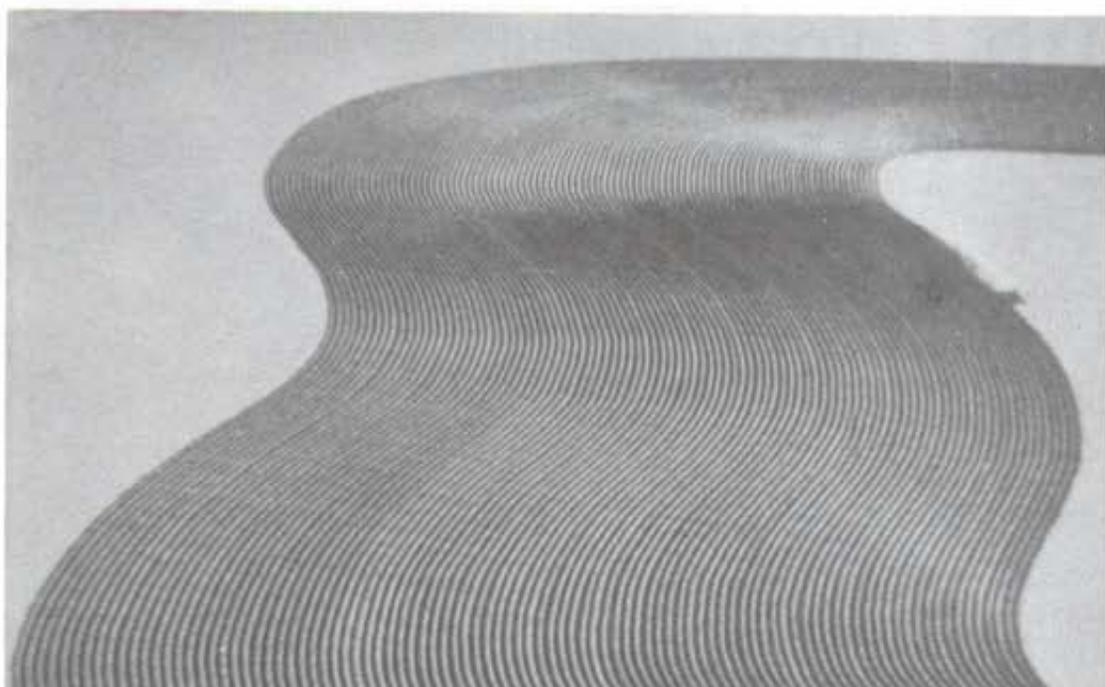


naive simplicity
of the geometry

Revista 19 Mayo - Agosto 93

SCIENTIFIC AMERICAN, March 1993





LO MEJOR DE LIFE © 1972, 1973, 1979

Bibliografía

MORENO PARADA, FRANCISCO. 1992. *"La Ciencia Descubre al Espíritu: Una Apertura de las Fronteras del Conocimiento"*. Universidad de Guadalajara, S.P.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. 1988. *"Calidad de la Educación: Un Adjetivo más en la Política Educativa 1938-1988"*. Educación y Cambio, A.C., Cero en conducta. No. 11/12, Marzo-Junio.

PANSZA, MARGARITA. 1987. *"Notas sobre Planes de Estudio y Relaciones Disciplinarias en el Currículum"*. UNAM/CISE, Perfiles Educativos. No. 36. Y, BRAVO, MA. TERESA. 1988. *"Currículum aproximaciones a una reconceptualización"*. Educación y cambio, A.C. Cero en Conducta. No. 11/12, Marzo-Junio.

FOLLARI, ROBERTO A. *"Currículum, el*

Sujeto Reclama su Lugar". UAP. Crítica. No. 18.

GALÁN, ISABELE Y MARÍN, DORA. 1985. *"Marco Teórico para el Estudio del Rendimiento Escolar, Evaluación del Currículum"*. Perfiles Educativos. No. 27-28. Enero. ASE/UNAM. México.

IBARRA, ARMANDO. 1992. *"Desarrollo Curricular: Un Enfoque desde la Práctica Docente"*. UNIVA, S.P.

DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. 1986. *Didáctica y Currículum*. Trillas. México.

TORRES NAFARRETE, JAVIER Y ET. AL. 1993. *"Teoría de Sistemas, Modelo Científico para la Sociología"*. Revista Universidad de Guadalajara. No. 1. Verano. Guadalajara, Jalisco, México.

Tres Percepciones en Torno al "Mejor Maestro" UNIVA

José Vidales

Tres Percepciones en Torno al "Mejor Maestro" UNIVA

Resumen

El presente artículo se integra a partir de las aportaciones del informe de investigación presentado en la Dirección de Investigación de la Universidad del Valle de Atemajac. El objetivo del proyecto pretendió hacer una aproximación al perfil del "mejor maestro" dentro de la Universidad.

El trabajo se realizó a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a tres grupos seleccionados: alumnos, maestros y directivos.

Como resultado, se presenta su apreciación acerca del docente que mejor ha funcionado. Al final se ofrece un perfil de la visión de cada uno de los tres grupos y se muestran algunas conclusiones.

El concepto del maestro "excelente" en los tres grupos es cambiante y situacional. Siempre se va haciendo y en la realidad se muestra inacabado.

Three Perceptions Around the UNIVA's Best Teacher

Abstract

This article is made-up out of the most relevant resulting data of a study's report by the Universidad del Valle de Atemajac's Direction of Research. Such study's intention is to formulate an approach to the profile of the "best-teacher" within the institution.

The work done through interviews and questionnaires, involved three different groups: students, teachers and authorities.

An evaluation of the best performing teacher and a profile resulting from the specific point of view of each of the three samples is presented along with some conclusions.

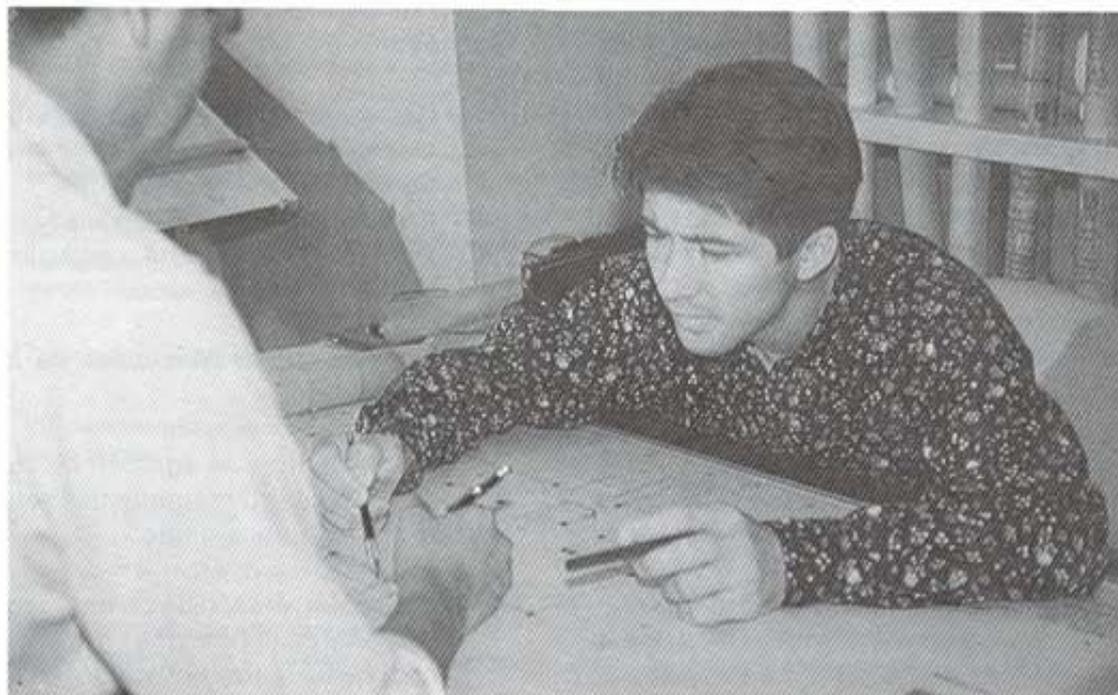
The concept of "outstanding teacher" is a changing and perfectible one: according to that, good teachers are always involved in a continuous improvement process.

Trois Perceptions Autour du "Meilleur Professeur" UNIVA

Résumé

Le présent article est rédigé à partir des contributions faites dans le dossier de recherche rendu à la Direction de la Recherche de l'UNIVA.

Le projet prétendit faire un approche au profil du



HERIBERTO CAMO JIMÉNEZ

"meilleur professeur" dans l'Université.

Le travail a été développé par des interviews et questionnaires soumis aux trois groupes choisis: élèves, professeurs et directifs.

C'est pourquoi on présente ici leur avis sur le professeur avec le plus de succès. La partie finale offre un profil du point de vue de chacun des groupes, dont on dégage certaines conclusions.

Le concept du professeur "excellent" est, dans les trois groupes, changeant et sous la dépendance des situations. Il se fait toujours et, dans la vie réelle, il n'est jamais fini.

Introducción

Durante 1992, la Universidad del Valle de Atemajac, a través de la Dirección de Investigación, aprobó un proyecto en el que se tuvo como objetivo conocer las características profesionales y pedagógicas de los maestros considerados como excelentes; éste for-

ma parte del programa tendiente a realizar autoevaluación continua en la universidad. El presente artículo se forma a partir de las aportaciones del primer informe presentado de esa investigación y se hace una aproximación al perfil del "mejor maestro" en la Universidad del Valle de Atemajac. Se presenta la apreciación de alumnos, directivos y maestros acerca del docente que mejor ha funcionado dentro de la universidad, como resultado se ofrece un perfil de la visión de cada uno de los tres grupos y se presentan algunas conclusiones.

1.- El "Mejor Maestro" Según los Alumnos

En el contexto de las corrientes pedagógicas contemporáneas, se contempla la función del maestro como facilitador del proceso de formación en general y de enseñanza aprendizaje en particular, (Rogers, 1980); se considera que "motivar al estudiante" es una de las actividades básicas que debe de cumplir el maestro así como facilitar la "interacti-

vidad" como conjunto de acciones y actitudes que suponen que las tendencias de la actual Universidad son: enseñar a buscar el conocimiento, re-crearlo y aprender como proceso (Castro Cossío, 1993). Otra de las supuestas funciones por parte del maestro es crear ambientes favorables para el estudio y la formación integral de los alumnos.

Existen perfiles definidos que describen cómo debe ser el maestro ideal, pero, ¿cómo es en la realidad?. Dentro de este contexto se plantearon las siguientes interrogantes en torno a los maestros de la Universidad del Valle de Atemajac:

¿Cuál es el perfil del maestro que mejor ha funcionado dentro de la Universidad del Valle de Atemajac? ¿Cuáles son sus características y cómo las perciben alumnos directivos y maestros?

En primer lugar se pidió a los alumnos que describieran por sus cualidades al maestro que consideraban para ellos el mejor, se hizo hincapié en que pensarán en un maestro real.

La muestra de alumnos encuestados se tomó por accidente, y comprendió a estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Económico-Administrativas, Ingenierías y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Valle de Atemajac. Se realizaron entrevistas con fines complementarios y en algunos casos aclaratorios.

El universo lo conformaron mayoritariamente los actuales alumnos y en forma minoritaria exalumnos. A estos se les pidió, su visión de los que ahora consideran que fueron sus mejores maestros.

Los resultados se sistematizaron en función de la importancia que le dieron los alumnos a las características -cualidades- del perfil de los maestros califica-

dos y se organizaron en los siguientes bloques:

- 1.- Características personales de los maestros.
- 2.- Características pedagógicas.
- 3.- Características profesionales.
- 4.- Dominio de la materia y actualización en la misma.

1.1. Características Personales de los Maestros.

Con este nombre se agrupan las respuestas que aluden directamente a notas propias de la persona como:

- A) El carácter, entendido como el estilo personal de conducirse en la sociedad, como las manifestaciones externas que parecen constantes y a través de las cuales se relaciona el maestro con los alumnos y la institución.
- B) La formación personal del maestro, y la expresión y vivencia de valores personales -entendidos como motivaciones conscientes-.
- C) La congruencia y honestidad consigo mismo.
- D) La ética profesional. Que se expresa en el actuar de conformidad y con respeto al código ético que apoya y norma toda profesión.
- E) Capacidad de escucha como base de la interacción con el alumno.
- F) Trato respetuoso para con las personas con quienes trabaja, especialmente los alumnos.

Este conjunto define operacionalmente las características del mejor maestro. Cuando los alumnos hacen alusión a esta forma de ser, se expresan en frases

y comentarios como los siguientes:

(3) "Un profesor que llegaba al salón y con muy buen modo saludaba al grupo, luego hacía unos comentarios del día; tal vez para quitar la tensión. ... Era muy alegre y jovial su clase y teníamos buenas relaciones con él".

(4) "... fuera del salón era muy buena persona, siempre se llevaba (convivía) con nosotros, se daba a respetar y querer".

De otro maestro comentan:

(5) "Sabe escuchar mucho y se interesa por cada alumno".

(6) "Es un maestro que sabe enseñar y que sabe escuchar, con él aprendes a querer tu clase, por la forma en que te motiva.

Sabe escuchar y se interesa por cada alumno. Te transmite interés en su clase y seguridad de ti mismo".

(14) "Era estricto las primeras veces, pero después nuestro mejor amigo, el se encuentra en otra universidad, tiene gran fama y renombre, aunque el dinero es importante, lo que más le importa es enseñar a sus alumnos, tiene años de experiencia y conoce todas las mañas de los estudiantes. Sus clases son amenas".

Saber escuchar, ser "buena persona", mantener relaciones cálidas y de respeto, parecen una constante que se pide al maestro durante los primeros cuatrimestres, esta petición perdura entre los alumnos del área de Ciencias Sociales.

"... Tener capacidad de escuchar es una característica que se desea que el maestro tenga, no queremos actuar como si el maestro lo supiera todo y nosotros viniéramos aquí por ignorantes. ... como alumno, creo más en la humildad del profesor que estudia, investiga y comparte con los alumnos sus hallazgos, que en el maestro que se muestra autosuficiente".

"En esta universidad te encuentras buenos maestros a los que les puedes platicar de tus cosas personales y puedes convivir con ellos y no son tan arrogantes, son buena onda, ... estoy aquí por los maestros, ...aquí estudié el bachillerato".

"Mira, aquí en la UNIVA hay dos universidades la de los administradores y la de los maestros y alumnos, estoy aquí por la universidad de los maestros (Plática con alumnos, 1992)".

El deseo de los alumnos de que el maestro sepa escuchar, se acentúa en alumnos de los primeros cuatrimestres.

"...Que el maestro sea respetuoso de la persona de sus alumnos y que se manifieste por la forma de tratarlos. Cuando el alumno viene a la universidad sin conocer a nadie, busca que alguien le dé confianza y que le sepa escuchar, y esto lo esperas de un maestro" (Plática con alumnos, 1992).

En lo que se refiere a la forma de llevar la disciplina en el salón de clases se ven dos tipos: el maestro muy estricto y el maestro flexible; el primero muestra incapacidad para adaptarse a la dinámica que supone el cambio, el segundo tiene capacidad suficiente para interpretar y adaptar las normas a la vida saludable del grupo. Estos aspectos parecen influir y determinan un tipo de relación entre el maestro y los alumnos.

(15) "Lo tuve en la prepa, era una persona que dominaba totalmente su materia y era una persona que buscaba aprender más sobre su materia, tenía una forma agradable de dar su clase, le gustaba mucho la disciplina al igual que el desorden a su debido tiempo. Y conforme daba clases, avanzábamos rápido en el programa que nos daba la escuela, su clase no era aburrida, el maestro la hacía amena. El es una persona bajita, de semblante agradable, siempre venía de traje a dar clase, cuando platicabas con él, estabas a gusto, escuchando lo que decía porque lo hacía de una manera especial, y él era maestro de sistemas operativos".

(16) "Tenía una maestra en la prepa que daba la clase de química, era una maestra de un carácter muy fuerte, también era muy estricta, pero a pesar de eso era accesible, sabía escuchar, además de que era una maestra muy preparada".

Otro comentario acerca de los buenos maestros es que saben conjugar la teoría con la práctica profesional:

(7) "El profesor que tiene conocimiento y experiencia es un buen maestro, es una persona que sabe lo que habla y tiene plena seguridad en sus conocimientos y en su vida como profesional. Tiene amor por el estudio. Le gusta saber, busca actualizarse y transmitir sus conocimientos. Crea un ambiente de confianza y de respeto en el grupo. Utiliza métodos adecuados para poder crear un ambiente de estudio".

Lo que el maestro sabe lo ha puesto en práctica en el ejercicio de la profesión, tiene la experiencia suficiente en la vida y en el trabajo. Orientan y motivan al estudiante y son vistos como modelos a seguir por los estudiantes:

(8) "...te ayuda a prepararte profesionalmente, te da consejos para que en un futuro logres lo que te propongas, te hace sentir la materia y te da ánimos para que puedas salir adelante y que no te quedes estancado".

"... Para mí un maestro es un ejemplo viviente, ... como mujer, me refiero a mis maestras, son ejemplo de honestidad y de que viven como piensan, si dicen que son cristianas así lo viven y respetan el pensamiento religioso de quienes no lo son. ...Yo me quedé aquí después de que terminé en el CECYTVA (bachillerato de la universidad) por mis maestras y por el ambiente tan bonito que formamos entre mis compañeras con el apoyo de dos maestras, yo las quiero, me hicieron mucho bien" (Entrevista en Ingenierías, 1992).

1.2. Características Pedagógicas.

Se refieren a los estilos de enseñar y de transmitir conocimientos, a las formas de motivar a los alumnos y de llevar el programa durante el cuatrimestre.

Una constante que los alumnos buscan en el maestro es que "sepa enseñar". Con esta expresión se hace referencia a los métodos pedagógicos del maestro, recursos didácticos que maneja, la diversidad en las técnicas pedagógicas empleadas: dinámicas de grupo, presentación de reportes de investigación bibliográfica, estudio de casos, reportes de prácticas de campo, exposiciones en el aula de temas preparados por los

alumnos. Esperan del maestro que sepa señalar las fuentes de información, hacer uso del pizarrón, uso adecuado de los videos dentro del aula, a este respecto dicen:

"Que sepa enseñar su materia". "Que domine dinámicas grupales aplicadas a la enseñanza". "Que enseñe pero que haga amena su materia". "...Uno puede querer ser ingeniero o matemático y echarle ganas, pero un maestro puede hacer que odies las matemáticas porque te exige mucho y te enseña poco o mal, te muestra lo difícil que es 'aprender matemáticas', así no se vale".

"... Uno busca el menor esfuerzo, y no siempre es lo mejor que hacemos como alumnos, si ponen videos en lugar de la exposición del maestro o de los compañeros, puede estar bien pero a veces se abusa; con alguno de los maestros, vimos los mejores video-estrenos durante la clase... claro, él te decía busquen la relación -con el tema que estábamos estudiando-, ... se puede, pero no se vale maestro..." (Plática con alumnos de CSH, 1992).

Se pide que el maestro, al comenzar su curso presente los objetivos, mencione las formas de evaluación y explique las normas disciplinarias en las que se moverán durante el período de estudio, en casi todos los casos le resulta contraproducente querer 'apretar' disciplinariamente al grupo al final.

El alumno soporta la exigencia de un maestro que se le entrega en su trabajo y dedicación, cuando le muestra su empeño, su cariño y respeto dentro del grupo y en particular a cada alumno como persona, cuando no se cierra al diálogo. A un maestro abierto y respetuoso se le toleran más conductas de exigencia, que a un maestro que sólo exige y no da. A este respecto se comentó:

"Un maestro nos da mucho, y creo que con eso se gana el derecho de exigir... prepara su clase, no falta, nos respeta, nos trata como personas que estamos en formación y nos comprende, ... un maestro así motiva y le permitimos que nos exija..."

"...Un maestro puede ser exigente, pero siempre abierto al diálogo con nosotros, nos escucha... si él se cierra y no quiere escuchar, el grupo se estanca y no responde a las exigencias y entonces se cumple su profecía -la del maestro-, si... él dice "en este grupo son muy flojos y no quieren estudiar", y él se vuelve más exigente y le dice a otros maestros y al director que somos un grupo conflictivo y perezoso, que no estudiamos, ese tipo de exigencia no creo que sea sano... de esa manera se cumple su autoprofecía... (Pláticas con alumnos de Ciencias Sociales, 1992)".

El manejo de la disciplina dentro del curso aparece como auxiliar importante para lo que se identifica como "control de la disciplina en el aula". Un buen maestro sabe ser disciplinado y pedir la disciplina en momentos oportunos, sabe cuando tener conductas permisivas y cuando mantener la norma. Para los alumnos de ingenierías y ciencias económico-administrativas, esta característica llega a ser más importante que la bonhomía y capacidad de diálogo -escuchar/hablar- que se desea tengan los maestros en las carreras de psicología y ciencias de la comunicación.

En Ingenierías se comenta:

"... Es exigente y casi nadie lo quiere, pero yo sé que él me va a enseñar, yo voy a aprender, por eso lo aguanto en sus exigencias, ...casi nunca pone un diez, sé que si obtengo nueve en su clase está bien ..." (Entrevista con alumnos de Ingenierías, 1992).

(5) "Estricto a la hora de estudiar y trabajar dando pausas pequeñas de relajo, de chistes, etc. Dejaba tareas que eran importantes y no cualquier cosa. Sabía escuchar y se interesaba por cada alumno".

(14) "...Tenía las cualidades de una 'buen maestro', porque era dedicada (a su trabajo), sabía escuchar a los alumnos, dominaba perfectamente su materia, era maestra demasiado puntual; como persona era muy culta, era una maestra estricta y sobre todo muy, pero muy trabajadora".

(19) "Un profesor de la prepa,...me impartía la materia de física y matemáticas, considero que fue excelente ya que a pesar de que no me

gustan esas materias, el tenía un carácter amistoso, pero no permitía la indisciplina, nunca faltó, siempre fue puntual, dominaba la materia y era estricto en calificar trabajos y tareas. Además nos escuchaba cuando lo necesitábamos".

En Ciencias Sociales comentan:

(20) "Es una persona muy accesible y amigable, se preocupa por los alumnos, que aprendamos, tiene mucha vocación, da su clase con gusto y ganas, sus materias las maneja y domina muy bien, tiene diversas metodologías grupales. Es de carácter fuerte y en sus pláticas se denota cultura. En realidad, tiene muchas cualidades como catedrático y como persona, considero que tiene la mayoría de las cualidades de (un buen maestro)".

(21) "Era una persona extremadamente culta, con un comportamiento digno, era muy respetuosa de sus alumnos, con gran amor a su carrera y sus clases resultan muy interesantes, me enseñó muchas cosas que me han ayudado a ser mejor como persona, como mujer. Es una maestra llena de principios morales y religiosos, conocedora casi, casi del mundo entero y por ende con mucho que enseñar. Una persona sensata, preparada con orden y disciplina. Con su presencia impone respeto y al mismo tiempo cariño y admiración".

1.3. Características Profesionales

En este bloque se agrupan características de desarrollo y realización personal como profesionista. Se hace distinción entre los maestros de tiempo completo, dedicados a la docencia y los maestros que combinan docencia con el ejercicio de la profesión.

Los alumnos prefieren al maestro que ha ejercido y/o ejerce la profesión y que les enseña a partir de su experiencia. Esperan que el maestro les ponga en contacto con el ejercicio de la profesión. Desean estudiar casos y problemas del país y de la región y no mirar los "ejemplos" que traen textos traducidos.

"...En asuntos fiscales hay que estar al día, un maestro atrasado (no actualizado), no nos puede enseñar gran cosa. Lo que a veces pasa

es que luego sólo te hablan de una sola cosa (un solo tema), de su especialidad. Claro los maestros que están aquí, te enseñan a estudiar y a ser disciplinado, y con los maestros que vienen por horas aprendes su especialidad, y conoces el campo de la profesión para la que te preparas, mira los maestros de tiempo completo te cuestionan y te hacen que veas las cosas más a profundidad, yo digo que eso es estudiar, pero los que vienen por horas te dicen lo que está pasando en la vida real, ... los dos son buenos, yo creo que la universidad los debe de combinar muy bien para que sigamos saliendo bien de la escuela..." (Pláticas con alumnos de CEA, 1992).

1.4. Dominio de la Materia y Actualización en la Misma

Característica deseable en los maestros y distintiva de los mejores, es la actualización constante del maestro en su profesión y en su materia ... "es culto, lee y se actualiza, no habla de memoria ni al 'ahí se va'".

(39) "Sí; en la prepa tuve un maestro admirable pero muy puntual, tenía amplio conocimiento sobre su materia e inclusive dominaba otros campos, tenía mucha integridad y lo más importante para él era que aprendiéramos a pensar y razonar. 'Lo admiro mucho'".

"... El maestro que de veras desea ser maestro se actualiza y lee... mira, dos de mis maestros siempre están actualizándose, se preparan, aquí en la UNIVA toman cursos al final de los cuatrimestres, ...ellos de por sí están al día, eso me da gusto" (Pláticas con alumnos de CEA, 1992).

A partir de las aportaciones anteriores se elaboran los siguientes dos cuadros, el 1, válido para Ciencias Sociales y Humanidades y el 1.1, válido para Ingenierías y Ciencias Económico-Administrativas.

En ambos cuadros se incluyen las características consideradas como más significativas y tipificantes del maestro UNIVA.

El orden de los enunciados dentro de los cuadros 1 y 1.1, se da por prioridad

de importancia según la tendencia de los encuestados. Aunque se llega a considerar que dentro de la personalidad del maestro estas cualificaciones se consideran deseables no importando el orden, son las circunstancias las que piden cuál será primero y cuál después. En el presente caso se estructuran de esta manera sólo con fines de mayor comprensión de la dinámica del perfil del maestro UNIVA.

Entre los alumnos de Ingenierías y en las áreas Económico Administrativas el orden en las prioridades de estas características en el maestro, se estructuran de forma diferente, sobre todo con los alumnos de los últimos cuatrimestres y se "jerarquizan" de la siguiente forma:

Algunas conclusiones:

1.- Existen expectativas más o menos claras entre los alumnos, relacionadas con el perfil del maestro "ideal".

Por un lado, algunos alumnos siguen considerando al maestro como "formador" y esperan que el ejemplo de vida sea un modo de "enseñanza-formación", en este sentido, los conocimientos y la cultura del maestro son elementos que tienen dimensión y trascendencia según el respaldo que le da la vida de autenticidad y congruencia de la persona.

Por otro lado está la postura del alumno que va a aprender los conocimientos y habilidades de una profesión, al que no le importa tanto la vida privada del maestro, sino sus conocimientos y que sepa transmitirlos, sus habilidades y destrezas de profesionista.

2.- Existe una actitud de exigencia de parte de los alumnos en torno a la congruencia entre lo que se dice oficialmente en la Universidad y lo que se hace. Esta se vuelve actitud demandante frente a los maestros.

CUADRO 1

Apreciación de Alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades y CECYTVA
Capacidad de escucha y comprensión Calidez y respeto en el trato -bonhomía- Flexibilidad en el manejo de la disciplina en el aula Dominio de técnicas y métodos de enseñanza Dominio de la materia y actualización permanente Que tenga experiencia por el ejercicio de la profesión Que sea líder reconocido en el medio por sus conocimientos

CUADRO 1.1

Apreciación de Alumnos de Ingenierías, Ciencias Económico-Administrativas y Últimos Cuatrimestres de Licenciaturas
Dominio de la materia y actualización permanente Que tenga experiencia en el ejercicio de la profesión Que sea líder reconocido en el medio por sus conocimientos Flexibilidad en el manejo de la disciplina en el aula Dominio de técnicas y métodos de enseñanza Capacidad de escucha y comprensión Calidez y respeto en el trato -bonhomía-

3.- No puede hablarse de un perfil estático y con estructuras jeraquizadas, sino de una serie de cualidades que emergen según las circunstancias lo requieren, con tino, cordura y prudencia de parte del maestro que las aplica y vive.

4.- Los alumnos parecen responsabilizarse más con el maestro que se compromete con ellos, -este compromiso se manifiesta en la preparación de clases, desarrollo de la clase en el aula, apoyo, orientación y motivación a los estudiantes-. No responden de la misma forma al maestro que es exigente pero que no se compromete.

Limitaciones:

Desde luego, no es válido generalizar las características aquí enunciadas como descripción del perfil del maestro que mejor ha funcionado para los alumnos entrevistados; se puede hablar de un acercamiento a lo que puede identificarse como maestro tipo en un ambiente semejante al de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA). Sin embargo, cada grupo perfila a su mejor maestro y cada carrera hace lo propio y en cada generación pasa lo mismo, existen características que perduran pero las circunstancias le dan su peculiaridad.

Esto puede ser una explicación al por qué un maestro resulta ser excelente en un grupo y no aceptado en otro. El maestro sabe que cada grupo es único y que no pueden ser tratados todos por igual. Quien desarrolla flexibilidad para comprender y adaptarse a cada grupo y su contexto, mantiene más consistencia dentro de la excelencia.

2.- El Mejor Maestro Según los Directivos de la Universidad del Valle de Atemajac.

Las instituciones públicas y privadas del país dedicadas a la educación supe-

rior, como la Secretaría de Educación Pública, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior -ANUIES- ostentan como una de sus funciones, emitir normas y políticas en relación a la educación superior, entre estas, se difunden una serie de criterios de selección de maestros, en donde se pide, por ejemplo, que un maestro de licenciatura, mínimo haya cursado la licenciatura y esté titulado, actualmente se suele pedir como deseable y en función de la excelencia el grado de Maestría, se les pide además, experiencia como docentes, capacitación específica que les permita desempeñarse pedagógicamente bien. Cada institución matiza estos criterios y los maneja según sus circunstancias, observándolos en lo fundamental. Sin embargo, existen otros parámetros mas o menos entendidos que hacen que un maestro sea calificado de excelente, regular o mal maestro, no importa que cubra los requisitos generales de la SEP.

Dentro de este contexto se busca conocer a través del ejercicio del magisterio, cuáles son las características funcionales que hacen un buen maestro, o el mejor maestro. En este caso se trata de mirar bajo la lente del personal administrativo de la universidad los parámetros con los que hacen la selección y contratación de maestros, y luego otorgan la calificación y permanencia de los mismos dentro de la universidad.

Este objetivo llevó al planteamiento de preguntas en torno a las características de los mejores maestros (calificados de excelentes), de acuerdo a la observación de los directivos y/o administradores de la universidad. Para esto se realizaron entrevistas con los directivos que hacen la contratación de los maestros en las diferentes carreras de la universidad.

Se insistió en que las respuestas se

dieran pensando en los mejores maestros de la Universidad del Valle de Atemajac. Algo que facilitó este trabajo fue que ellos mencionaran nombres, e incluso los criterios personales de clasificación de maestros.

Algunas de las preguntas que se hicieron por igual a todos los entrevistados fueron las siguientes:

¿Cuáles son las características de los mejores maestros con quienes has convivido y/o convives dentro de la UNIVA? y, ¿Cómo te das cuenta de que son los mejores maestros?

Las respuestas se organizaron de acuerdo a los criterios coincidentes de los entrevistados. Una vez transcritas las entrevistas, se tuvo la oportunidad de comentarlas y posteriormente matizar algunos puntos de vista.

2.1. Sistematización de las aportaciones

Criterios generales:

Desde la perspectiva de los directivos (directores y jefes de carrera) entrevistados, las características más importantes que se requieren de los maestros son: responsabilidad y cumplimiento de los mínimos administrativos que se les piden. Luego liderazgo académico; el liderazgo se expresa fundamentalmente a través de la personalidad "académica" -ésta se entiende como el conjunto de conocimientos, experiencia profesional, habilidades y cualidades para la docencia; disciplina científica y métodos propios de la investigación, que permiten al maestro presencia constructiva y creativa en su medio-. Este tipo de liderazgo sirve como modelo para los alumnos y otros colegas de profesión:

2.1.1. El buen maestro es responsable, en el sentido de cumplir con lo esti-

pulado por la administración y lo esperado por los alumnos.

"La responsabilidad del maestro se manifiesta principalmente en el cumplimiento de los requerimientos -administrativos- de puntualidad y asistencia; que los alumnos estén satisfechos con los conocimientos del maestro y contentos con sus conductas en general. Suelen estar a gusto con los maestros que no son prepotentes, quieren a los maestros que se actualizan en sus conocimientos. Maestros que escuchen a los alumnos y mantengan cercanía con ellos. El buen maestro es una especie de guía para los alumnos, es como un padre, mantiene contacto directo con cada uno de ellos. Es un buen orientador" (Conversaciones con directivos de Ciencias Económico-Administrativas, 1992).

"Los mejores maestros son responsables, cumplidores, sinceros, claros en su hablar y en sus promesas con los alumnos, no engañan a nadie, aman su actividad -si hablamos de vocación- tienen vocación y la aman, no son venales, son rectos, ante todo son buenas personas". (Entrevista Rivera, R. 1992).

2.1.2. Saben manejar la disciplina dentro del salón de clases:

"Los alumnos aprecian la firmeza, rechazan al despotismo, aceptan al maestro exigente, capaz de tener relación con ellos pero no ser como ellos, que sea capaz de entenderlos, de comprenderlos. ...Debo decir que es un arte saber aplicar la disciplina, ni ser 'manga ancha' que todo lo permite y se hace de la 'vista gorda', ni ser una especie de militar frustrado, ya no estamos en tiempos del autoritarismo y despotismo magisterial" (Entrevista Ramírez, R. 1992).

Refiriéndose a Ciencias y Técnicas de la Comunicación se comenta:

"Esta es una carrera humana: para nosotros es muy importante la relación entre el maestro y el alumno, lo que hemos descubierto es que cuando tenemos mayoría de maestros competentes pero calificados como tecnócratas, nos desequilibran. Debo mencionar que nuestros alumnos son particularmente sensibles a la problemática humana afectiva, necesitan del contacto directo en el diálogo con el maestro, necesitan de la persona del maestro no sólo de sus conocimientos... hay que tener maestros de todo tipo, pero que

prevalezcan los de corte más humanista".

"Los mejores maestros antes que todo son personas y enseñan a ser personas. Antes que técnicos son seres humanos".

...Partiendo de esta afirmación, las características son como las partes accidentales de la persona, -lo esencial es ser persona-, y a partir de esto podemos agregar o quitar adjetivos (Directivos CSH, 1992).

2.1.3. El liderazgo es otra característica sustantiva que se busca en los maestros UNIVA. El maestro modela a los alumnos a través del liderazgo personal.

"El alumno aprende de los maestros con liderazgo y con reconocimiento de su personalidad académica, con esas dos características es suficiente, ...lo demás: la profesión, la manera de presentar los contenidos, la profesionalización de la enseñanza, son manifestaciones de su liderazgo y personalidad profesional.

Otros maestros son destacados en su profesión, y tienen personalidad profesional ante los alumnos, aunque no tengan personalidad científica, tienen liderazgo profesional. Los mejores maestros combinan esas dos cosas: personalidad académica y liderazgo profesional" (Ramírez, R. 1992).

2.1.4. El buen maestro es reconocido por sus productos: conferencias, artículos

escritos, libros, pero sobre todo por su trabajo en el aula y en los pasillos universitarios.

Logran cambios conductuales significativos en los alumnos. Los alumnos se vuelven productivos, los improductivos disminuyen notoriamente. Son buscados por los alumnos para consejo, orientación o asesoría académica. Son reconocidos por otros maestros. Asesoran buenas tesis.

"Hay otro elemento: los productos de los alumnos; por ejemplo...quienes han funcionado como mejores maestros son aquellos que han logrado cambios significativos en los alumnos pienso en, un alumno inquieto, rechazado por otros profesores y de repente un maestro le escucha, le motiva y descubre capacidad en él, con esto logra que el alumno se interese en las clases, que trabaje, que escriba en los periódicos. ¿Qué quiere decir?: que este maestro logra que el alumno cambie de actitud y sea un alumno que produce, estudia, cumple con sus materias; el cambio de conducta se dio en el alumno por la visión de un buen profesor" (CSH, 1992).

2.1.5. El maestro excelente tiene actitudes definidas de investigador en su campo, que de alguna manera se expresan en productos que se sistematizan y comparten en el medio.



"Nuestros maestros actuales no han hecho suficiente investigación y si quieren mantener o conquistar un liderazgo en el medio tienen que hacerla; cuando un maestro con personalidad académica como investigador de una área profesional es reconocido por otros comunicadores por sus productos, que pueden ser: artículos, conferencias y libros, entonces comienza a tener liderazgo indiscutible entre los alumnos, en ese sentido se puede decir que es una personalidad académica científica".

2.1.6. Presencia física normal aceptable, no repulsivos, ni descuidados, ni sofisticados en el vestir. Sin defectos físicos notorios. Poseedores de buenos modales. Hombres y mujeres con "educación". Con buen ánimo constante y con sentido de magnanimidad.

"La presencia física, para unos es algo muy importante, entiendo por presencia física, que no sea repulsivo, que no tenga algún defecto tan notable y anormal que lo haga repulsivo, que vista normal, puede ser de traje o de mezclilla, ni mal vestido ni muy bien vestido algo que puede ser como normal porque para el alumno los maestros son parte de su vida cotidiana, no son algo ajeno a ellos, son parte de su vida cotidiana y entonces se acostumbran a un trato con ellos, los aprecian" (Ramírez, R. 1992).

2.1.7. El buen maestro se caracteriza en su relación con los alumnos, sabe motivarlos para el estudio y la superación

personal; interactúa con los estudiantes y suele estar muy cerca de ellos, incluyendo su vida personal académica, familiar y emotiva, vive como un facilitador del desarrollo del alumno:

"El buen maestro se reconoce porque sabe motivar a sus alumnos. Sabe descubrir sus centros de interés. Descubre habilidades y destrezas que puede desarrollar" (CSH, 1992).

"Es un maestro facilitador, atento orientador, descubre potenciales. Apoya la iniciativa, la originalidad. Tienen otros atributos como: facilidad de palabra, convive con los alumnos, los quiere y los respeta. Conoce su misión de maestro y se entrega a ella, no se porta como mercenario, ni es faltista, comienza puntual sus clases sin ser exagerado en este punto" (CEA, 1992).

"El buen maestro impulsa a los alumnos, nunca los inhibe, no les entorpece su proceso, facilita el aprendizaje y modela a los alumnos en este campo; ofrece sus conocimientos, no los impone. Vive en constante postura personal de cambio, de crecimiento personal; ofrece las fuentes del conocimiento. Acompaña al alumno en su formación, siempre está a su lado. Congruente consigo mismo, en su vida personal y profesional. Confronta y facilita el proceso de formación del estudiante. Hace pensar a los estudiantes. Mantiene una postura de diálogo permanente con los alumnos. Mantiene contacto con todos los alumnos. Ofrece y da a quien le pide de su experiencia. (Vega, A. Conversaciones, 1993)".



2.2. Características Didácticas y Metodológicas

El buen maestro tiene recursos didácticos y se maneja con metodología. La mayoría de los actuales maestros han aprendido y desarrollado su propia didáctica-estilo y recursos propios para transmitir sus conocimientos, investigar a partir de un problema junto con los estudiantes y poner en común los descubrimientos. La universidad ha sostenido programas continuos de capacitación didáctica para los maestros, desde hace poco más de diez años se inició con los cursos de final de cuatrimestre dedicados totalmente al aprendizaje de técnicas didácticas, métodos de aprendizaje, evaluación del aprendizaje en el aula, etc., luego se desarrollaron los módulos de autoaprendizaje, cursos y talleres especiales (Valdéz, Adolfo, 1992).

2.2.1. El buen maestro sabe combinar y aplicar los diversos recursos didácticos, por su experiencia y sensibilidad, sabe que cada grupo es único y así lo trata.

"El maestro ideal es el que combina los recursos y responde a necesidades situacionales sin menoscabo del contenido ni del desarrollo o del proceso de aprendizaje, posee un perfil didáctico, -cuando digo perfil didáctico, me refiero a las formas, a los 'métodos didácticos' que los maestros tienen para enseñar-. Mira, la didáctica es cíclica en los maestros, hay temporadas en que el maestro entrena una didáctica y hay temporadas en donde el maestro ha leído y ha reflexionado más, entonces parece volverse más magistral, o tiene muchas clases y entonces hace uso del recurso de repartir los temas entre los alumnos para que sean expuestos por ellos. Mientras el maestro conserve el control del grupo esta bien, cuando lo pierde, disminuyen sus posibilidades de guía y facilitador del aprendizaje" (Ramírez, R. 1992).

En el bachillerato (CECYTVA) se comenta:

"El buen maestro se identifica por: a) sus conocimientos; b) porque sabe transmitirlos -tiene

recursos pedagógicos y buena metodología como docente; c) flexibilidad en su relación con los estudiantes; d) capacidad de adaptación a las diferentes formas de pensar y a las circunstancias y generaciones de estudiantes; e) se hace uno con la institución donde trabaja; f) muestra satisfacción consigo mismo; g) los muchachos están contentos" (Casillas, H. 1992).

Dentro de Ciencias Sociales y Humanidades, refiriéndose a características pedagógicas hacen la siguiente clasificación:

"Características pedagógicas reales de los maestros:

1) Los maestros que emplean la investigación como técnica didáctica piden a los alumnos investigación bibliográfica y hemerográfica, en todos los casos se solicita un reporte por escrito, reparten el trabajo para exponer conclusiones.

2) Los maestros tradicionales en donde el maestro es el que habla y expone, dicta, corrige, examina y guarda su lista de asistencia, tiene poca comunicación con los alumnos.

3) Los maestros que emplean con frecuencia los recursos didácticos: audios, videos, películas, dinámicas y todo lo que parezca novedad didáctica.

4) El maestro situacional, el que combina los recursos y responde a las necesidades de cada grupo.

Este suele ser en nuestro medio el maestro ideal, responde a necesidades situacionales sin menoscabo del contenido ni del desarrollo del proceso de aprendizaje, y en Ciencias Sociales tenemos algunos maestros con esta habilidad didáctica" (Conversaciones en Ciencias Sociales, 1993).

2.2.2. El maestro que ve de forma integral al alumno:

"El alumno no es un cero caminando ni un diez, los números manifiestan algo pero pienso que el ser humano tiene tantas riquezas y potencialidades que no se le puede medir con números, he visto a mis alumnos de veinte años atrás, dar la vuelta y me he dado cuenta que algunos parámetros no se tomaban en cuenta: como iniciativa, creatividad, origina-

lidad. El maestro que lleva al alumno a la fase de 'descúbrete a ti mismo', 'desarróllate a ti mismo' que permite que el alumno vaya emergiendo y se vaya proyectando a sí mismo, él es el buen maestro, excelente... El medio a través del cual se logra todo esto es la presencia y la convivencia del maestro dentro de la universidad... se necesita mayor presencia del maestro" (Suárez, J. Conversaciones, 1993).

2.3. Entrega y trabajo del maestro dentro de la institución, es una nota que no hay que olvidar:

"Lo que en mi área he visto, como nota principal en el maestro es la entrega a su trabajo y a la institución, le gusta el trabajo docente, y tiene un alto índice de altruismo" (Rivera, R. 1993).

Esta característica suele entenderse como un supuesto de todo aquel maestro que trabaja dentro de la universidad, con frecuencia se entiende como disponibilidad de horario dentro del trabajo. A los maestros de planta se les requiere, cada cuatrimestre, que mantengan esta actitud y gracias a esa disponibilidad de horario, se pueden cubrir las horas que de otra manera sería difícil amparar.

Algunas conclusiones:

1.- Entre los directivos entrevistados existe una preocupación que se origina en la "poca presencia" del maestro en la universidad; con frecuencia se refieren a: "maestros que vienen, dan su clase y se van". Esto genera que al inicio de cada curso se programen pláticas y reuniones de trabajo con los maestros del área, en torno a buscar mayor presencia dentro de la universidad, sobre todo de quienes son de planta, en consecuencia, la búsqueda de lugares para mayor vida académica se torna también preocupación colateral para los jefes de carrera.

2.- Se ha creado un ambiente de exigencia en torno al cumplimiento de normas de la administración escolar, tales como el inicio y fin de la clase a tiempo -no antes-, firma de asistencia, nombrar lista de asistencia, reporte puntual de aplicación de exámenes y de resultados, etc. Esto ha centrado la atención de los directivos en los aspectos administrativos y desvían las funciones de apoyo dejando

CUADRO 2

Características Importantes de los "Buenos Maestros" Según los Directivos
Cumplimiento de requisitos administrativos
Manejo adecuado de la disciplina
Productividad académica
Liderazgo académico
Personalidad académica
Presencia física aceptable
Manejo de recursos didácticos
Conocimientos actualizados
Capacidad para motivar a los alumnos

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL UNIVA



de lado el desarrollo de la vida académica universitaria.

3.- Existe una visión más o menos clara acerca de cuál ha sido el tipo de maestro que mejor ha funcionado en la universidad.

4.- Los entrevistados son personal que tiene en promedio poco más de nueve años de antigüedad, han vivido el proceso de desarrollo de la UNIVA en sus diferentes fases como institución de educación superior, de las que se pueden señalar tres marcadamente diferentes, y en las mismas se ha tenido un modelo de maestro que ha funcionado como el mejor. De 1978 a 1984 se ubica la primera etapa, señalada por las relaciones directas y cálidas entre el personal, dentro de un esquema administrativo simplificado; la segunda etapa de 1984 a 1992, en donde la característica sobresaliente ha sido marcada por el estilo administrativo predominante del trabajo por objetivos y el paso al campus como inmueble propio; las relaciones dentro del personal se marcan por la norma administrativa, y

una separación entre el personal directivo y el personal académico. La tercera etapa de la UNIVA moderna está iniciándose y se perfilan algunas de las características funcionales de los maestros, organizados en departamentos y con tendencias de mayor vida académica. Estos antecedentes ofrecen las pautas de criterio personal a los directivos entrevistados. Es claro que en los momentos de consolidación administrativa se hizo hincapié en la necesidad de apego a las normas administrativas y abandonar el tipo de relación hasta ese momento predominante, ahora se añora la parte saludable de las fases vividas, como la calidez humana en las relaciones y la flexibilidad de la norma administrativa. Estamos al inicio de un cambio que se ve como novedad, en el sentido de que no es un volver a, sino un caminar hacia. Se comienza a vivir la actitud de cambio que se desplaza de lo administrativo hacia lo académico como nuevo centro gravitacional de la vida universitaria.

Limitaciones del presente estudio:

Las apreciaciones expresadas son de un grupo de directivos -directores y jefes de carrera- de la Universidad del Valle de Atemajac. Todos han sido maestros. Actualmente desempeñan funciones administrativas.

Las apreciaciones son personales y en algunos casos se difiere, sobre todo a partir del concepto de administración escolar; en la práctica existe cierta unidad en cuanto la operación desempeñada en el puesto.

Las cualidades enunciadas en el cuadro 2, no expresan un orden jerárquico estricto, son un acercamiento a la percepción de los jefes de carrera y directores entrevistados y se ordenan de acuerdo a las tendencias manifestadas por ellos.

3.- Los Maestros Vistos por los Maestros

De alguna manera sabemos ya los criterios que tienen los alumnos y los administradores de la universidad para calificar de excelente maestro al profesor X. El siguiente apartado busca acercarse a los criterios que tiene el docente para calificar de excelente al maestro.

La resultados siguientes se sistematizaron a partir de las conclusiones de entrevistas realizadas con maestros del área de Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Sociales, Ingenierías y CECYTVA. Previamente se seleccionaron los maestros a entrevistar según criterios de representatividad (Vidales Pulido; Gutiérrez Gutiérrez; Cortés Amaro; Rodríguez Cobián. 1992)

Las respuestas se agrupan por afinidad en tres bloques:

3.1 Preparación pedagógica y experiencia docente.

3.2 Conocimientos y actualización en

su materia.

3.3 Vocación y valores personales del profesor.

3.1. Preparación Pedagógica y Experiencia Docente

La apreciación en la que se coincide es que la parte más importante para un profesor es que sepa transmitir conocimientos. Si hay algo que caracteriza la vocación magisterial es que sepa enseñar; cumpliendo función de guía, de orientador o de maestro a la tradicional, en todas las modalidades lleva como punto sustancial de su profesión, saber enseñar. Si al ingeniero se le piden conocimientos relacionados con la construcción y al médico conocimientos amplios de la biología, al maestro se le requieren conocimientos de pedagogía. Puede enseñar algo ya conocido o puede enseñar a buscar entre lo desconocido, puede reproducir conocimientos o recrear el conocimiento, lo principal siempre será enseñar. Si los valores culturales le exigen ser formador en su sentido más amplio, tendrá que guiar, orientar y enseñar, con las actividades colaterales de corregir, reorientar y otras más.

"Considero que lo más importante para nosotros es saber enseñar a los alumnos, no se requiere ser pozo de ciencia, sólo se necesita saber enseñar".

"Saber enseñar es lo importante, luego cocínalo con todos los adjetivos: pedagogía activa, interactiva, participativa, centrada en el estudiante; con amor, disciplina, tolerancia; investigando, trabajando en campo, en la biblioteca, en el aula de clases. Lo fundamental es saber enseñar" (Conversaciones en Ciencias Sociales, 1992).

Otros comentarios se amplían matizando el verbo enseñar:

"El concepto de excelencia es total, incluye todos los factores en el rango máximo, sus enseñanzas permiten que el estudiante pueda

resolver problemas profesionalmente y esto lo lleve a ocupar un determinado estatus socio-económico en la sociedad, posee un vocabulario extenso, simple y claro, sin rebuscamientos, exposiciones lógicas y coherentes, que incluyen ejemplos reales y comprensibles, aplica el método de casos en la enseñanza lo que aumenta la percepción de los estudiantes, siempre va de lo conocido a lo desconocido y de lo familiar a lo extraño, redacta notas y apuntes que aclaran y complementan el texto, sabe usar el tradicional pizarrón, jamás dicta, elabora casos prácticos que acercan al estudiante a la realidad" (Entrevista con Barragán, R. 1992).

Se incluye la experiencia de docente:

"Al docente lo considero a partir de sus años de experiencia en su vida profesional, tiene la ciencia, pedagogía e investigación, debe emplear todos los instrumentos pedagógicos y prácticas de la vida real" (Entrevista con Barragán, R. 1992).

La preparación diaria de las clases es una parte de la actividad del maestro que con frecuencia es desconocida o ignorada por el administrativo y es, sin embargo, parte fundamental de la actividad del maestro.

"...Mira, en la administración escolar sólo te piden que les cumplas requisitos mínimos, no saben si preparaste bien tu tema, no saben de las horas que dedicas a estudiar, del apoyo personal -consultas, orientación-, que das a los alumnos que te lo piden, ...y si falta una firma te metes en un berenjenal, si olvidas una lista de asistencia, te cansas de oír a la administración" (Conversaciones en Ingenierías, 1992).

3.2 Conocimientos y Actualización en su Materia

Otra parte importante del maestro es el que tenga conocimientos amplios y suficientes en su materia, de tal manera que pueda orientar y corregir al estudiante. Se requiere que maneje adecuadamente el lenguaje y pueda transmitir los conocimientos y unido a todo esto tenga la experiencia por la práctica profesional.

"Al buen maestro se le califica en base al conocimiento, niveles de actualización, habilidad en el manejo del lenguaje, claridad, sencillez en la explicación, paciencia, habilidad de retroalimentación y exposición verbal" (Conversaciones Barragán, R. 1992).

"Su principal preocupación es que los alumnos aprendan, para eso los motiva".

"El maestro excelente es una persona que no falta, es puntual, se preocupa porque los alumnos aprendan, domina la materia, mantiene adecuada comunicación con el grupo, sus métodos son substanciosos pero a la vez tiene sencillez para acercarse al alumno, domina varios procedimientos en la clase, exposiciones magisteriales, trabajos de investigación, exposiciones del grupo, mesas redondas, lluvia de ideas" (Entrevista Maestros CEA, 1992).

"Aquel que conoce por la teoría y la práctica, y además encauza, promueve y escucha, a los estudiantes. Trasmite sus conocimientos en forma conciente, con entrega, constancia, calidad y sencillez" (Conversaciones, Ingenierías, 1992).

3.3 Vocación y Valores Personales del Profesor

Para ser maestro se requiere de vocación, esto es, poseer las habilidades, conocimientos y deseos de realizarse profesional y existencialmente dentro de alguna de la variantes de la actividad de docente. El encuentro del propio camino de realización, parece ser personal y a veces fortuito.

"El maestro excelente se siente feliz siendo maestro, lo único que busca es ser maestro, y lo mismo da clase con gis y pizarrón debajo de un árbol que con alta tecnología -si la hay y sabe manejarla-. El conocimiento está ahí ... en el diccionario, en el video, pero falta el maestro que lo haga accesible, que lo humanice, que lo llene de calor humano y lo haga vida en su persona y en el alumno, ...esta es la misión del maestro".

"El maestro es aquel que no es un simple transmisor de conocimientos de libros de texto o un repetidor, sino el que deja impresa en la mente del alumno una verdadera enseñanza con su experiencia profesional y criterio propio" (Entrevista Barragán, R. 1992).

"La persona del maestro es la parte más importante del proceso de enseñanza aprendizaje, también lo es la persona del alumno; el maestro orienta y enseña con su persona, con su vida más que con su palabra. Nuestra cultura todavía reclama al maestro formador, al mentor, al pedagogo que guía" (Conversaciones en Posgrado, Educación, 1993).

"El maestro tiene un conjunto de valores y con ellos va al aula, son sus motivaciones más concientes. Sin la obsesión del administrador, el maestro va a ser 'puntual', congruente consigo mismo, honesto para con los alumnos", (Conversaciones, Ciencias Sociales, 1992).

Dentro del pensamiento de los maestros entrevistados está presente que su misión comprende el enseñar, pero sólo como una de las actividades sustantivas. La concepción que el maestro tiene de su propia misión es más amplia y se conceptualiza como integradora y formadora de la persona del estudiante. Forma e informa, acompaña y crece junto con el alumno. Con cada alumno y con cada generación el ciclo se inicia y se cierra en un proceso sin fin.

Algunas conclusiones:

1.- Los maestros entrevistados perciben su actividad de manera concreta: saber enseñar como actividad sustantiva y ser formadores al mismo tiempo. La didáctica con sus recursos apoya la función primera, los valores personales y la congruencia de vida entre el pensamiento y la acción sustentan la segunda. Estas dos funciones se entretajan continuamente, y lo ideal parece ser encontrarlas fundidas en la persona del maestro.

2.- La persona del maestro se entiende dentro de un contexto que define la universidad primordialmente como lugar de formación del alumno. Se conjugan en ella valores culturales, éticos, estéticos y científicos; se logran los objetivos a través de información, práctica, estudio, orientación e interactividad humana maestro/alumno. Las universidades suponen recursos y medios que facilitan el hecho educativo como proceso.

CUADRO 3

Características de los Mejores Maestros Según los Maestros
Saber enseñar
Experiencia y prácticas de la didáctica
Conocimientos específicos actualizados y cultura general
Conjunto de valores personales acordes con el ser de maestro

3.- La persona del alumno opera como sujeto activo de la propia formación y como persona de información dentro del proceso general formativo.

Dentro de la Universidad del Valle de Atemajac se habla de la pedagogía participativa como opción y práctica pedagógica propia, esta pedagogía se caracteriza por promover la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo curricular -el estudio del conjunto de asignaturas-, durante la clase se suelen emplear métodos que mantienen activos a los alumnos, por ejemplo, exposiciones personales y en equipo de parte de los estudiantes; búsqueda y desarrollo de temas a partir de revisión bibliográfica o hemerográfica y puesta en común de resultados, en esta metodología de estudio el maestro orienta, dirige y anima a los equipos de trabajo, los alumnos exponen, eligen métodos didácticos y formas de evaluación del aprendizaje. La pedagogía participativa se ha desarrollado también promoviendo la intervención de los alumnos en cuanto a enriquecer el currículum con asignaturas opcionales, señalamiento de normas internas del propio grupo que regulan las actividades y propician el ambiente y la disciplina favorables a la formación y al aprendizaje. En este contexto la persona del maestro se presenta como facilitador del proceso. La característica deseable más importante es la capacidad para "motivar" a cada alumno y al grupo. En las áreas en donde más se ha desarrollado la pedagogía participativa así entendida se concibe al maestro como facilitador del proceso total y se ve al alumno como sujeto activo de su propia formación y sin su participación, el maestro nada podrá hacer, salvo propiciar un ambiente favorable al desarrollo y al aprendizaje.

4.- La característica más importante del maestro se inclina por la flexibilidad que le permite adaptarse a cada grupo y

responder a cada persona. Esta supone desarrollo y crecimiento del maestro, lo que le mantiene un yo saludable y fuerte.

La flexibilidad, entendida como capacidad de adaptación a las situaciones siempre cambiantes de la realidad educativa, le permite al maestro ver en perspectiva. La plasticidad personal le mantiene creativo y expectante, más dueño del presente. En las actuales situaciones de cambio continuo, se requiere mayor capacidad para avanzar hacia las expectativas que le brinda el futuro; el maestro flexible es sabedor de que va haciendo historia y que no debe instalarse en el proceso sin anquilosarse y morir; el proceso le reclama hacia adelante, los retos y el triunfo están por venir.

5.- A la par de la característica anterior, está la capacidad de escucha que supone estar atento a la comunicación verbal y a la no verbal; actitudes, gestos, vestido, lenguaje simbólico, costumbres que se socializan. Esto implica recurrir a una preparación en los maestros que les permita alejarse de la experiencia personal y esquemas de la propia cosmovisión para acercarse a los niveles y cosmovisión de los alumnos, asunto que se antoja difícil. En el contexto rogeriano la escucha "activa" lleva a inferir y a comprobar lo inferido con el interlocutor. Esta actividad de escucha pondría al maestro en la dinámica de la vida total capaz de comprender y respetar las más diversas formas de pensar. Resultado de la capacidad de escucha es la atención al alumno en los momentos de mayor importancia en su desarrollo personal.

6.- La congruencia, -concordancia entre el discurso y la acción; entre el decir, pensar y hacer- se cita como característica que permite vivir valores culturales, éticos, científicos y profesionales. Esta cualidad se concibe como el medio más apto para cumplir una de las fun-

ciones sustantivas del maestro: ser formador. Se supone el viejo axioma: las palabras convencen pero el ejemplo arrastra.

La congruencia se percibe como un reclamo común y urgente dentro de la universidad, los alumnos esperan congruencia de los maestros, los alumnos la desean por parte de la universidad, la universidad la requiere de maestros, alumnos y directivos.

Es precisa la congruencia de todos para vivir los valores -motivaciones conscientes- declarados como propios por la universidad en el discurso hablado y escrito. La fuerza con que se reclama este estilo de vida y la tardanza de la respuesta al nivel esperado, generan la duda y la frustración de las actuales formas de organización y estilos pedagógicos vigentes.

7.- De las aportaciones estudiadas se puede concluir el perfil deseable del maestro UNIVA, lo que fue el perfil del maestro ideal, deseado y requerido, pero se intuye un nuevo perfil acorde a nuevos requerimientos.

Hoy se habla de hacer de la investigación una función sustantiva de la universidad, los más variados documentos oficiales así lo expresan en las normas emitidas. En el momento actual se gesta un cambio que se antoja radical en lo que se considera la misión de la Universidad; hasta el momento ésta ha conservado celosamente el saber y el conocimiento acumulados durante siglos por las diversas generaciones y culturas, ha sido guardiana de la cultura, transmisora de la ciencia que elige cuidadosamente y prepara a las nuevas mentes y conciencias que la preservarán, y a su vez, la entregarán a la siguiente generación. En este contexto, la universidad enseñó la ciencia acumulada, transmitió y re-

produjo el conocimiento de los viejos maestros, enseñó a respetarlos y a enriquecerlos. El viraje que hoy dan las universidades es que toman como actividad prioritaria el plantear preguntas, buscar respuestas, aplicar conocimientos, ponerlos a prueba una y otra vez; crear y re-crear el conocimiento, transformarlo en instrumentos, hacer aplicaciones con mil y una modalidades. Se comienza a tener plena conciencia de la caducidad de la tecnología como ciencia aplicada. Se sabe que los alumnos viven más cercanos al mundo de la cibernética y la robótica en donde la formación que recibió el actual maestro se mira obsoleta.

Se da un cambio de enfoque y de métodos, éste consiste en pasar de enseñar y formar hombres de conocimientos a formar e informar hombres para la búsqueda, la creación y re-creación del conocimiento; con la capacidad de aplicarlo y ponerlo todo a prueba, se busca transmitir el conocimiento, pero también se busca plantear preguntas y encontrar respuestas, crear técnicas y aplicarlas, respetar el entorno y la naturaleza con su diversidad de vida.

Dentro de la Universidad del Valle de Atemajac, se perciben estos cambios, se intuyen respuestas aún no precisas en la operación. Maestros, directivos y alumnos perciben que lo más importante es la persona humana como ente total, y esto es claro, los conocimientos del maestro son sólo una herramienta en sus manos ante los alumnos, pero lo más importante es la formación humana y técnica integrada a la vida y sustentada existencialmente por maestros y alumnos. Se percibe y se dice que centrar la enseñanza en la investigación, es un camino seguro para continuar en este cambio; en la práctica aún es necesario operar este pensamiento, se habla de la departamentalización y todavía se plantea centrada en la docencia; sin em-

bargo, se otea en el horizonte que la investigación como actividad que plantea preguntas, que busca y encuentra respuestas con su metodología y sus recursos, puede ayudar a la formación del nuevo hombre, cabalmente humano, comprometido con su comunidad y con su entorno, amante de la vida en todas sus manifestaciones, trascendente, sin perder contacto con su mundo actual.

Se percibe una tendencia a rescatar la vida académica como centro y razón de ser de la universidad, los tres grupos entrevistados coinciden en esto, se difiere en los medios - con qué-, y en el cómo, mientras que para la administración es el cumplimiento de la normatividad administrativa y "entrega de resultados", para los maestros es la investigación, la preparación de la clase y la interacción directa con el alumno, la flexibilidad y capacidad de escuchar, orientar y motivar en forma personal y grupal al estudiante. Por su parte, el alumno se descubre parcialmente integrado en el proceso, se mantiene expectante y en busca de incorporarse totalmente y de manera activa al quehacer educativo integral.

Parte importante de la universidad ha sido y es la persona del maestro, rescatar su figura dentro de la universidad, de alguna manera es rescatar a la universidad misma, tarea ingente que es de todos: maestros, alumnos y personal de apoyo administrativo.

Referencias Documentales

CASTRO COSSIO, BALTASAR. 1993. *La Pedagogía Interactiva*. Conferencia. Universidad del Valle de Atemajac. Mayo.

ROGERS, CARL. 1986. *Libertad y Creatividad en la Educación en la Década de los Ochenta*. Paidós. Barcelona.

VALDEZ RIVAS, ADOLFO. (Coord.).



HERIBERTO CANO JIMÉNEZ



HERIBERTO CANO JIMÉNEZ



1988/1991. *"Módulos de Autoaprendizaje"*. Documentos de Circulación Interna. Universidad del Valle de Atemajac.

VIDALES PULIDO, JOSÉ, GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, BEATRIZ, CORTÉS AMARO, ELISA Y RODRÍGUEZ COBIÁN, JUAN JOSÉ. 1992. *"Entrevista a Maestros y Alumnos UNIVA"*. Trabajo Presentado en la Maestría en Educación. Universidad del Valle de Atemajac. Guadalajara, Jalisco, México.

VIDALES PULIDO, JOSÉ. 1992. *"Las Características de los Mejores Maestros de la Universidad del Valle de Atemajac, Según los Alumnos, Maestros y Directivos"*. Reporte de Investigación. Diciembre.

Nota: Los números que aparecen entre

paréntesis al principio de las citas textuales, corresponden a la numeración del cuestionario dentro del reporte.

Las citas textuales que aparecen como "Conversaciones con... Pláticas con...", se encuentran en el reporte citado. En el caso de entrevistas grabadas aparece el nombre de la persona entrevistada y se tiene la anuencia para su publicación.

Educación y Sociedad: La Encrucijada de la Educación Superior en la Antesala al Tercer Milenio

Julio C. Tresierra

Educación y Sociedad: La Encrucijada de la Educación Superior en la Antesala al Tercer Milenio

Resumen

La Universidad, concebida tradicionalmente, es una agencia de socialización. Es decir, apoya a través de su quehacer formativo el orden establecido fungiendo de protectora y promotora del *status quo*. En América Latina contemporánea, y especialmente en México, la mencionada concepción de la Universidad requiere de urgente y profunda revisión. Los cambios sociales definidos en forma y contenido por las exigencias de la economía de mercado (léase: globalización; continentalización; privatización; libre comercio; exigen la transformación de la Educación Superior de una instancia socializante a una instancia generadora de "espacios crítico-formativos. Esta necesidad podrá devenir de un proyecto factible en la medida en que la esencia misma de la Institución se cuestione objetiva y sistemáticamente. Deberá superarse el discurso retórico y el interés centralizado en élites de poder. En la base de la redefinición del papel de la Universidad, se ubica el principio de la Calidad Académica como sustento de los parámetros epistemológicos que habrán de construirse y dentro de los cuales se erigirá la "UNIVERSIDAD" como espacio de reflexión productiva y como plataforma creadora de nuevas alternativas sociales.

Education and Society: The Crossroads of Higher Education on the Verge of the Third Millennium

Abstract

The University, traditionally conceived, might be defined as a "socializing agency". As such it is an Institution which protects and promotes the *status quo*. In contemporary Latin America in general, and in Mexico in particular, such definition of the University requires an urgent and profound revision. Social change is being shaped according to the demands of our market economy which are operationalized in terms of "globalization", "continentalization", "free trade", "privatization", among other processes. In this context it becomes imperative to transcend the tradi-

tional view of the University, and re-defined its mandate so as to become an institution which creates critical/formative spaces, rather than properly socialized technicians.

This need will become a feasible project only and insofar the very essence of the University is questioned. To do so it will become necessary to overcome the rhetorical nature of academic discourse, as well as the particular interests of power elites.

At the roots of said transformation it lies the principle of academic quality. This principle will give support to the parameters within which the new University will be built.

Éducation et Société: Le Carrefour de L'Éducation Supérieure à L'Avant-Salle Du Troisième Millénaire

Résumé

L'Université, dans sa conception traditionnelle, est une agence de socialisation. C'est-à-dire, elle appuie, par son métier formatif, l'ordre établi en assumant d'être protectrice et promotrice du *status quo*. Dans l'Amérique Latine contemporaine, et spécialement au Mexique, la dite conception de l'Université réclame une révision qui s'avère urgente et profonde. Les changements sociaux définis en forme et contenu par les exigences de l'économie de marché (i.e.: globalisation, continentalisation, privatisation, commerce libre, demandent la transformation de l'Éducation Supérieure, d'être une agence socialisante vers une agence génératrice "d'espaces critiques formatifs".

Cela deviendra un projet faisable dans la mesure qu'à l'essence même de l'Institution on pose des questionnements objectifs et systématiques. On devra surpasser le discours rhétorique et l'intérêt centré dans les élites du pouvoir. À la base de la re-définition du rôle de l'Université siège le principe de la Qualité Académique comme la racine des paramètres épistémologiques avec et dans lesquels en édifier l'Université comme l'espace de réflexion productive et en tel que plateforme créative de nouvelles alternatives sociales.

La Educación Superior como Generadora de Espacios Crítico-Formativos

El Sistema Educativo de un país refleja en sus dimensiones cuantitativas y cualitativas, el grado de desarrollo del mismo. Al mismo tiempo debemos establecer que los sistemas educacionales, en tanto que instituciones sociales, se encuentran por lo general, atrasados respecto de otras instituciones -por ejemplo, económicas- en términos de su participación en el proceso de cambio social. Esto es particularmente válido en tiempos de rápido y amplio cambio social como los presentes.

Surge entonces una aparente paradoja donde por un lado el sistema educacional refleja el estadio de desarrollo de la sociedad de la cual es parte, y del otro es una institución que no participa plenamente del proceso de cambio, omnipresente en toda sociedad y a la vez, indicador certero del desarrollo social. ¿Cómo puede, una institución desfasada en el tiempo, reflejar con validez el nivel de desarrollo de la sociedad?

Podría aducirse que el Sistema Educativo, como agente socializante, busca, no promover el cambio de la sociedad, sino por el contrario asegurar su continuidad de acuerdo con cánones dominantes en un determinado espacio/tiem-

po social. En este sentido no habría paradoja ni contradicción interna al Sistema Educativo pues su desfase temporal en el contexto del cambio social, sería congruente con su función socializante de búsqueda de aceptación y consenso a un orden dado.

Hay, sin embargo, otra posibilidad explicatoria de la paradoja referida líneas arriba y que enfoca la educación como



EDICIONES FETTES ET SAISONS Creciendo No. 1

espacio crítico-formativo, más que como sistema socializante. Aclaramos que esta opción explicativa tiene mayor validez a nivel superior de la educación formal que a otros niveles. Si asumimos esta perspectiva entonces sí entendemos que por un lado el sistema educacional refleje el nivel de desarrollo de su entorno social, y que del otro se encuentre temporalmente desfasado con relación a

otras instituciones, en el contexto del proceso más amplio de cambio social. Aquí no habría incongruencia entre ambas situaciones, ya que la relativa ausencia de desarrollo de espacios crítico-formativos en el quehacer académico, sería contingente al nivel global de desarrollo del entorno (reflejo válido), al mismo tiempo que explicaría su atemporalidad en la lectura y aprehensión objetiva del devenir societal contemporáneo.

Las Universidades Latinoamericanas, con contadas excepciones, atraviesan por una situación que se puede definir alrededor de su limitada función en tanto que instituciones generadoras de espacios crítico-formativos que incidan de manera efectiva en el devenir socio-económico y político de su entorno.

En el aspecto tecnológico, sobre todo en la tecnología de punta, la Universidad Latinoamericana carece de bases y recursos materiales que le permitan formar cuadros humanos capaces de impulsar el conocimiento y prácticas científicas hacia respuestas eficaces de la problemática social de sus respectivos países. En el aspecto humanista, el análisis crítico de los condicionantes coyunturales y estructurales del creciente sub-desarrollo, ha sufrido una merma considerable en los últimos años, precisamente cuando es más necesario. Instituciones asociadas a la Banca, el Comercio y las Finanzas, generan análisis de condiciones prevalentes, asociados a sus intereses. Los medios de comunicación masivos producen igualmente descripciones, a veces críticas, del devenir societal alrededor de variables económicas, políticas o socio-culturales. La Universidad sin embargo se ha retraído sobre sí, incrementando su relativo aislamiento del mencionado devenir. La Docencia y la Investigación no se vinculan directamente a la problemática macro-social inherente al sub-desarrollo, y en este sentido las Univer-

sidades permanecen como instancias igualmente sub-desarrolladas, reflejo finalmente del entorno donde se ubican.

La Doble Crisis de la Educación Superior

Las transformaciones estructurales por las que atraviesan las economías de Mercado, impactan de forma particularmente dura a las ya vapuleadas economías latinoamericanas. El condicionamiento impuesto por el proceso de Globalización, es asumido por el Estado latinoamericano como base o fundamento para una reforma política de profundas implicaciones sociales. Frente a este panorama, la educación superior aparece más como víctima del proceso que como plataforma de contestación al mismo. De aquí su crisis institucional.

La ausencia de respuesta basada en el análisis científico frente a un proceso de la magnitud y alcance de la globalización, expresada en sus manifestaciones regionales como el TLC, hace evidente el desfase institucional de la educación superior. La brecha entre el quehacer académico y el devenir social mide la dimensión de la crisis de las casas académicas. Este reconocimiento motiva una serie de iniciativas tendientes a acortar la brecha. Se promueven así procesos de "modernización" que permitan a las estructuras universitarias estar más a tono con un entorno en cambio acelerado. Estos procesos se operacionalizan a través de la implementación de variados Modelos Educativos, los que se definen, o se perciben por sus proponentes, como vehículos de la necesaria transformación universitaria, que coloquen a la institución en una posición más protagónica en el proceso de globalización. Se espera que la exitosa adecuación del Modelo a la realidad de la institución de educación superior donde aquél se inserta, resuelva mínimamente a mediano plazo, la mencionada crisis institucional.

La respuesta que las Universidades proponen, sin embargo, tienen una validez parcial. Es decir, son adecuaciones **internas** a una problemática configurada por la articulación compleja de factores internos y **externos**. La crisis contemporánea de la Universidad, en consecuencia, resulta de lo inadecuado de sus estructuras académico-administrativas frente al entorno cambiante. Esta caracterización define el componente interno de la crisis. Se suma a este componente el impacto causado por la transformación **sistémica** de la economía de mercado. Este impacto llega hasta las instancias de educación superior y se manifiesta en términos de nuevos parámetros operacionales, muchas veces ajenos a la estructura y función de la institución de educación superior. La adecuación del cambio institucional será evaluada, en consecuencia, ya no sólo en función de parámetros locales, sino en relación a parámetros de un entorno más amplio. En ocasiones las propuestas de modernización se ubican en el contexto de una problemática localmente definida, que puede o no integrar algunos elementos del entorno internacional. Lo que es difícil de operacionalizar es la situación de **crisis** por la que tal entorno atraviesa, haciendo que la universidad en proceso de modernización se enfrente tanto a la crisis propia de su historia coyuntural, como a una crisis relativamente ajena a tal historia, definida dentro de parámetros más bien estructurales. De aquí se desprende: para que las Universidades en proceso de modernización en América Latina puedan tener éxito en su proyecto, deberán definir su situación y su estrategia de cambio en términos de la **doble crisis** que enfrentan. El caso de México es ilustrativo.

El Caso de México

El llamado Tratado de Libre Comercio (TLC) es un eslabón en una cadena de

integración comercial continental. Representa la evolución histórica de la economía de mercado en la región e, independientemente de su aprobación formal, ya ejerce influencia sobre las estructuras económicas, políticas y socio-culturales de sus integrantes. El proceso de integración comercial en la región, se acelera como consecuencia de la globalización de la economía, y genera una dinámica interna al estado-nación, la que se manifiesta de manera contingente/inversa al grado de desarrollo de las fuerzas productivas de los países comprendidos en el continente. Así, México es y será el país más afectado a corto plazo en su configuración estructural por el proceso de integración continental. El impacto se sentirá de manera diferenciada sobre diversos sectores de la economía y afectará Instituciones claves para el desarrollo del país entre las que destaca la Educación Superior.

La Universidad Mexicana deberá acelerar y profundizar su proceso de adecuación estructural, a la vez que deberá re-definir los parámetros y criterios para tal adecuación. El o los Modelos que se seguirán como guías del cambio deberán integrar criterios y parámetros propios del entorno continental y a la vez, elementos válidos de la cultura académica local.

En términos teóricos, la Educación Superior mexicana, se operacionaliza en términos de su estructura curricular, de sus contenidos disciplinarios, de las características cuantitativas y cualitativas de su planta docente, de sus prácticas de investigación, de extensión, y de su administración académica. Tal estructura guardó por un tiempo relativamente largo, un equilibrio funcional con su entorno societal, y fue relativamente coherente al interior de la Institución. Sin embargo al sufrir el entorno el embate de fuerzas estructurales ajenas a él mismo, a veces

dramáticamente, la estructura devino a-temporal, disfuncional y superflua y muchos de sus componentes, obsoletos. De esta situación, nacieron los esfuerzos de adecuación al entorno cambiante.

Simultáneamente, sin embargo, entran al escenario variables externas, las cuales no son completamente asimiladas en las propuestas de cambio. De modo que los ajustes introducidos en las estructuras académicas y administrativas de la Instituciones de Educación Superior, como respuesta al cambio cualitativo del entorno, resultan limitadas, puesto que los criterios de cambio se modifican como resultado de la influencia de factores externos al entorno.

La creciente "continentalización" de la sociedad mexicana (quizás en mayor grado que sus contrapartes, Canadá y Estados Unidos) es un factor que incide sobre la educación superior en México, incidencia ésta que es cada vez mayor conforme se consolida formalmente el comercio entre los tres países.

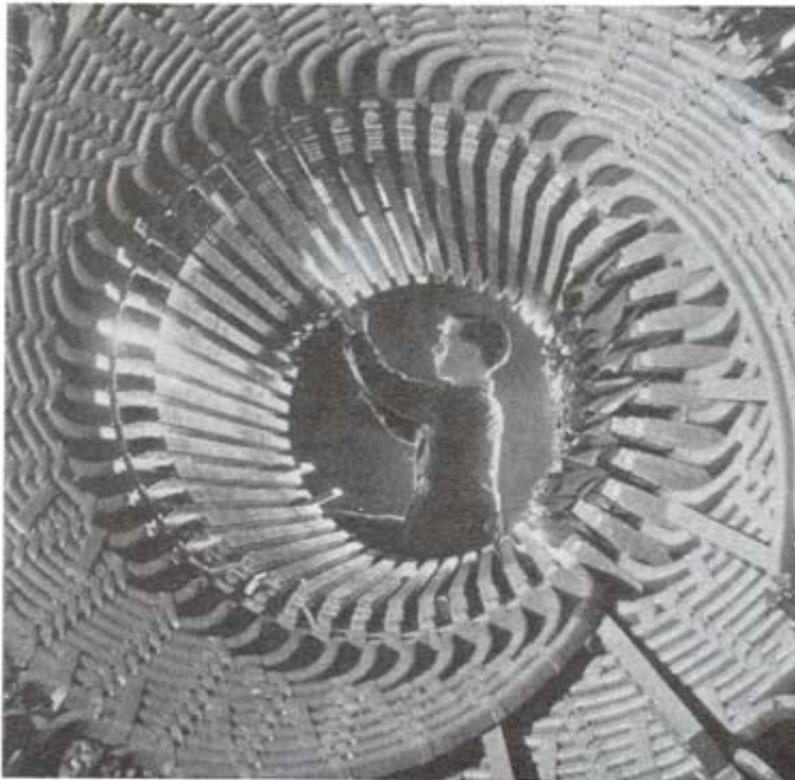
Esto significa que las Universidades Mexicanas tendrán que adecuar sus currícula, planes de estudio, y perfiles profesionales a los parámetros "continentalizados". Contenidos de asignaturas así como la integración coherente de las mismas dentro de programas formativos, deberán coordinarse siguiendo cánones que trascienden la experiencia mexicana. La Planta Docente, es decir los maestros/investigadores, tendrá que adecuarse tanto en lo que respecta a sus credenciales académicas (mínimo post-grado) como a su tipo de asociación laboral con la Universidad, poniendo énfasis en la dedicación exclusiva de la planta docente, o estableciendo un balance diferente al actual entre maestros de tiempo completo y de tiempo parcial. La administración académica en tanto que elemento integrador del contenido y

estructura curricular y la planta docente, deberá asumir un estilo de gobierno acorde con el entorno interno en proceso de transformación. Esta estructura de gobierno deberá promover la participación colegiada y la toma de decisión basada en el consenso que resulta del diálogo horizontal más que de la imposición vertical.

El proceso de cambio anotado a grandes rasgos líneas arriba, esboza débilmente la intensidad y magnitud del desafío que tendrán que asumir las Universidades Mexicanas para incrementar su competitividad en el entorno continental.

Reconocemos la necesidad de la Universidad Latinoamericana en general y de la Mexicana en esta particular coyuntura, de revisar crítica, exhaustiva y sistemáticamente su misión institucional. ¿Podrá la Universidad continuar siendo una Institución promotora o de apoyo del *status quo*? O, ¿deberá la Universidad adecuar sus estructuras, contenidos, funciones, y personal a fin de redefinir su misión como espacio de reflexión crítica, generadora de análisis objetivamente válidos lo suficientemente sólidos como para servir de base a propuestas societales alternativas? La disyuntiva define la encrucijada de la Universidad Mexicana.

¿Puede la Universidad devenir tal espacio -necesario, es cierto, pero de complejidad tal que supera la capacidad actual de la estructura universitaria preponderante-? Los espacios políticos de contestación se han venido cerrando sistemáticamente en América Latina. De manera relacional, los espacios analíticos alternativos también han sufrido merma. Estas limitaciones son de crucial importancia en la geopolítica emergente (léase TLC/continentalización/globalización), donde una sociedad de "socios desigua-



EDICIONES FETES ET SAISONS Colección No. 2

les" se propone como mecanismo de igualización comercial. La Tabla 1, nos dibuja el mapa de la disparidad. Variables económicas tales como el Ingreso per cápita, distribución sectorial de la población económicamente activa, la tasa de crecimiento de los salarios, o variables sociales tales como el promedio de años de escolaridad, o el porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a la Educación, todos y cada uno de los indicadores nos muestran patéticamente la realidad de la integración continental.

El TLC es un hecho discutible, el libre comercio continental, no lo es. Como herramienta de la globalización la integración comercial del continente norteamericano, tiene ya su propia historia. No encubramos sin embargo, -bajo la capa de la aparente prosperidad múltiple que el libre comercio

traería a sus socios-, que es precisamente el avance de la globalización lo que ha incrementado la pobreza en América Latina en los últimos diez años. El flujo de capitales se incrementó de manera notable hacia el continente, las exportaciones de la región hacia el exterior, crecieron de manera notoria, la inflación fue relativamente controlada, y a pesar de esto -o quizás **debido a esto**- la brecha entre los pobres y ricos se acrecentó hasta alcanzar niveles históricamente sin precedentes. Las cifras son patéticas: el número de pobres se incrementó en 152 millones de personas en América Latina, como consecuencia de la globalización. La misma que adquiere visos de realidad incontestable en el seno del TLC.

¿Puede la Universidad Mexicana soslayar el mandato ético de su misión aca-

démica frente al panorama social que se avecina? Todo indica que existe la voluntad política de adecuar las estructuras universitarias al reto que el encuentro de entornos cambiantes representa. La pregunta que queda flotando en el vacío de la incertidumbre, es respecto a la capacidad objetiva para asumir e implementar modelos que por un lado se juzgan apropiados para responder al reto, pero que al mismo tiempo son contra-

dictorios a la cultura universitaria prevalente en México, sea en su dimensión antropológica o en su coyuntura política. He aquí el reto de la Universidad a corto plazo: o deviene espacio de reflexión crítica generadora de alternativas sociales o se encierra en la mediocridad de luchas burocráticas al servicio de limitados entornos de corte más bien feudal.

Tabla 1
Estadísticas Comparativas entre Canadá, México y USA

	CANADÁ	U.S.A.	MÉXICO
Tasa de Alfabetismo	99%	99%	87.3%
Ing. per cápita	\$18.635	\$20.998	\$5.691
40% de la población percibe un ingreso inferior al promedio per cápita	\$ 6.480	\$ 7.970	\$ 450
Formación Téc/Científica	33/10 000	-----	5.2/10 000
Gasto Público en Educación	1960: 4.6% 1986: 7.2%	1960: 5.3% 1986: 6.8%	----- 1989: 3.8%
%P.E.A.			
Servicios	77.2%	78.8%	57.7%
Industria	19.4%	18.4%	20.1%
Agricultura	3.4%	2.8%	22.9%
Tasa de Crecimiento del Salario	70 - 80: 1.8 80 - 88: 0.4	70 - 80: 0.1 80 - 88: 1.8	70 - 80: 1.2 80 - 88: -5.2
Promedio Años Escolaridad	12.1	12.3	4.7

Fuente: United Nations Development Programme (1992)

La Violencia en el Escenario Social

Gerardo Pacheco

La Violencia en el Escenario Social

Resumen

El análisis de la violencia en la actualidad, resulta una tarea compleja dada la multiplicidad de aristas que intervienen en su configuración. No sólo es posible explicarla a partir de las condiciones de pobreza en que vive la población, sino que también se puede identificar su origen en esa zona oscura del deterioro permanente de los valores fundamentales de la convivencia humana en sociedades como la nuestra.

El autor aborda el análisis de este fenómeno desde una perspectiva psicosocial, es decir, en tanto surge y se configura a partir del vínculo entre persona y sociedad. Se proponen, además, alternativas de acción, tanto individuales como colectivas para enfrentarla.

Violence on the Social Stage

Abstract

Analyzing violence nowadays has become a complex task as a result of the multiple intervening variables in it. Violence must be explained not just from the premises of the conditions of poverty the majority of people live in, but also from those of a permanent deterioration of basic values, required for the human coexistence, in societies such as ours.

The author focuses this phenomenon from a psychological, social perspective: emerging and taking form from the existing bond between person and society. Some action courses, both individual and collective, are suggested to face the problem.

LO MEJOR DE LIFE © 1973, 1973, 1979



LO MEJOR DE LIFE © 1973, 1973, 1979



La Violence Dans la Scène Sociale

Résumé

L'analyse de la violence de nos jours dévient une bésogne complexe étant donnée la multiplicité des aristes qui interviennent dans sa configuration. Non seulement est-il possible en faire l'explication à partir des conditions de pauvreté où habitent les gens, mais aussi on peut identifier que son origine provient de la zone obscure de la détérioration permanente des valeurs fondamentaux produit de la coexistence humaine dans les sociétés comme la nôtre.

L'auteur entame l'analyse de ce phénomène avec une perspective psicosociale, c'est-à-dire, en tant qu'elle naît et prends forme par les liens entre la personne et la société. Il pose, en plus, certaines alternatives d'action, autant individuelles comme collectives pour l'affronter.

"No se trata sólo de cambiar la conciencia de la gente... Para simplificar, el humanismo consiste en querer cambiar el sistema ideológico, sin tocar la institución; el reformismo en cambiar la institución sin tocar el sistema ideológico. La acción transformadora se define por el contrario como una conmoción simultánea de la conciencia y de la institución; lo que supone que se ataca a las relaciones de poder ahí donde son el instrumento, la armazón, la armadura"

Michel Foucault

A raíz de los hechos de violencia ocurridos en la ciudad de Guadalajara; las explosiones del 22 de Abril en el Sector Reforma, la represión policiaca contra damnificados frente al Palacio de Gobierno, el asesinato del Cardenal Juan Jesús Posadas Ocampo en el aeropuerto internacional de esta ciudad y los incontables actos de violencia que consignan y divulgan diariamente los medios de información, hoy tenemos la impresión de que la violencia ha au-



EDICIONES FETES ET BALSORES, Caceres, No. 1

mentado, que de algún modo nos afecta a todos y que ha llegado a constituirse como una amenaza permanente en nuestra vida cotidiana. Esta impresión está fuertemente determinada por el hecho de que ya no podemos explicar la violencia de modo racional -el asesinato de un Cardenal toca los linderos de lo absurdo- y de que, al contrario de lo que ocurría en el pasado, no podemos identificar su origen, medir sus consecuencias, ni entender su significado.

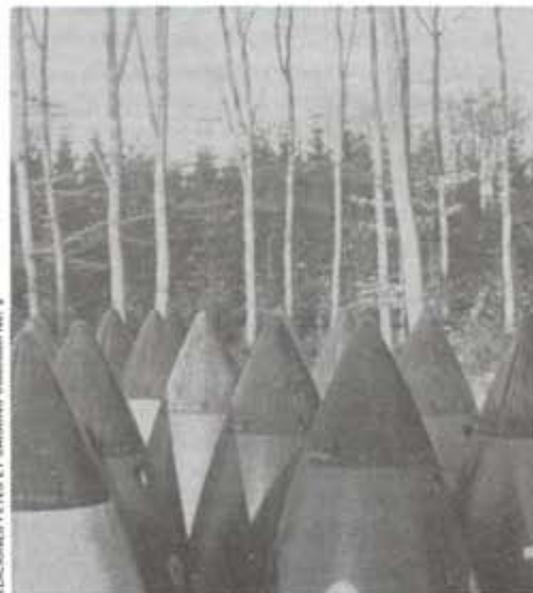
Es preciso reconocer que abordar el tema de la violencia resulta, dada la complejidad del fenómeno, una tarea difícil. Existe gran variedad de puntos de vista sobre la violencia que se fundamentan en disciplinas diferentes. Las aportaciones del psicoanálisis, de la psicología social, de la etología, de la sociología, resultan insuficientes para explicar la realidad cotidiana de la

violencia. Se trata, desde luego, de visiones parciales en torno al fenómeno que conllevan siempre el riesgo del reduccionismo. No sólo existen múltiples formas de violencia, cualitativamente diferentes, sino que los mismos hechos tienen diversos niveles de significación y diversos efectos históricos. Sin pretender absolutizar, intentaré, en este breve trabajo, aportar algunos elementos que nos proporcionen cierta claridad sobre este fenómeno, desde una perspectiva psicosocial.

La Formación del Concepto

Un primer problema que es importante aclarar es el que se refiere al concepto mismo de violencia: ¿Qué relación, diferencia o semejanza existe entre violencia, agresión y represión? ¿Son realidades distintas o más bien inseparables?

Desde el punto de vista de su etimología, la palabra violencia se deriva del latín *vis* que significa fuerza. La Enciclopedia del Idioma (Martín Alonso, 1980) define la violencia como una acción contra el modo natural de proceder.



EDICIONES PÉTER ET SAISONIS Colección No. 2



EDICIONES PÉTER ET SAISONIS Colección No. 2

Violento es aquel o aquello que está fuera de su natural estado, situación o modo. Que obra con ímpetu o fuerza... Lo que hace uno contra su gusto por ciertos respetos y consideraciones... Que se ejecuta contra el modo regular o fuera de razón y justicia. La misma Enciclopedia define la agresión como un acto que infringe o lesiona el derecho del otro y al agresor como una persona que acomete a otra para hacerle daño (S.XVI- XX); Agresiva es aquella persona que es propensa a ofender o a provocar a los demás.

Más concretamente la Enciclopedia de las Ciencias Sociales (Asuri) define la violencia como la aplicación de la fuerza moral o física para lograr algo de otra persona. Y la divide en impulsiva o absoluta cuando se realiza por medios físicos y compulsiva o de coacción cuando se realiza por medios morales. La misma Enciclopedia define la violencia política como la utilización ilegal de la fuerza y el terror para lograr fines políticos. Esta se divide en: a) establecida, la que utilizan los órganos de Estado en abuso de sus poderes para mantener el orden político y social establecido; b) subversiva, que se utiliza cuando se tiende a destruir el orden político y social vigente y c) institucional, que es aquella por la que un grupo establecido controla las instituciones y de un modo aparentemente no

violento, impone por la fuerza, sus ideas, concepciones y normas.

Según la Enciclopedia, la violencia institucional es la más sutil. Se ejerce por la falta de oportunidades reales de formación y participación eficaz en la vida pública en un amplio sector de la sociedad, por la represión intelectual o censura de determinadas ideologías, por la manipulación de la información, por formas sutiles de paternalismo, por abuso de poder o por acciones ilegales. Todo ello crea un clima de justificado descontento que ante la imposibilidad de hallar cauces pacíficos para el arreglo de la situación, puede desembocar en algunos casos en violencia subversiva.

De acuerdo a estas definiciones, el concepto de violencia es más amplio que el de agresión en la medida en que esta última es sólo una forma de violencia, es decir, aquella acción que aplica la fuerza contra alguien de manera intencional para causarle daño.

Es importante notar que en las definiciones de violencia y agresión se encuentra explícito un elemento de carácter valorativo que pone de manifiesto el sentido negativo de dichos actos. Este sentido valorativo suele provocar confusión, ya que el juicio positivo o negativo sobre la violencia y la agresión dependerá en muchos casos del vínculo social y político que tenga con el orden social existente quien lo emite. Es frecuente que en la mayoría de los casos el análisis psicológico de la violencia y su carácter negativo derive del daño causado a la convivencia bajo el régimen imperante. De aquí que cobra gran importancia valorar la significación del hecho de violencia tanto a nivel de su autor (persona o grupo) como del contexto del marco social en que se produce (Martín-Baró, 1988).

Presupuestos

La violencia en la actualidad asume diversas formas. No obstante que en muchos casos es posible afirmar que la violencia se explica por las condiciones de pobreza en que vive más de la mitad de la población en el país, en otra proporción es posible constatar que las raíces de la violencia se ubican en la enajenación de las relaciones cotidianas (Heller, 1981), que tiene como base el deterioro permanente de los valores fundamentales de la convivencia humana: respeto a la vida, sentido de justicia, de solidaridad y de cooperación y que ciertamente la violencia no se cancelaría con el término de la miseria, lo cual parece inalcanzable en las condiciones actuales.

Hace algunos años tuve oportunidad de aproximarme a la colonia Santa Fe del Distrito Federal para documentar las voces de sus jóvenes. El tema propuesto giró en torno a la violencia en la vida cotidiana y derivó hacia la relación existente entre violencia e institución, es decir el papel represivo que ejerce el Estado a través de sus instituciones, en el ámbito de las relaciones cotidianas. En esa ocasión uno de los jóvenes entrevistados se expresó de la siguiente manera:

"México es un país en el cual se ejerce una violencia brutal contra su población infantil. No se trataría tan sólo de la violencia física, sino de algo mucho más grave: hemos perdido la capacidad de asombro y de respuesta. Cómo es posible aceptar y ver con naturalidad que miles de niños en nuestro país trabajen y vivan en la calle en condiciones infrahumanas, vendiendo chicles, limpiando los parabrisas de los coches a todas horas del día y de la noche, quedándose a dormir en las calles, en los mercados, calentando su cuerpo con periódicos y con los perros callejeros para no morir de frío. Quizás las heridas del cuerpo se restañen, pero esa violencia repercute en su ser total y marcará su desarrollo para toda la vida" (Pacheco, 1993).

Al correr del tiempo los actos de vio-

lencia se han intensificado, no sólo contra la población infantil, sino en sectores cada vez más amplios de la población.

Los actos de violencia no pueden explicarse adecuadamente a partir del sujeto mismo que los ejecuta en tanto que dichos actos, de una u otra manera, están referidos o influidos por otros individuos o grupos. Ante los actos de violencia tendríamos que preguntarnos en qué medida han sido configurados por la influencia de otros sujetos, de qué manera su sentido total les viene precisamente de su referencia esencial al ser y hacer de los demás. La perspectiva psicosocial nos permite analizar la violencia en cuanto surge y se configura a partir del vínculo entre persona y sociedad.

La violencia, además, tiene un carácter histórico, es decir, es imposible entenderla fuera del contexto social en que se produce. Es preciso examinar el acto de violencia en el marco de los intereses y valores concretos, que caracterizan a cada sociedad o a cada grupo social en un momento determinado de su historia (Martín-Baró, 1988). Una cosa es, por ejemplo, la violencia que supone la ocupación de una fábrica por sus obreros que demandan aumentos salariales y otra muy distinta la represión a estos obreros por parte de las fuerzas policíacas. El esquema conceptual y valorativo en ambos casos tiene que ser distinto.

Las Perspectivas Teóricas

Diversas disciplinas enfatizan algunos elementos propios de la violencia: **a)** los enfoques instintivistas explican la violencia y la agresión como la expresión de fuerzas instintivas. En esta perspectiva se ubican la etología y algunos enfoques psicoanalíticos. **b)** Muchos psicólogos subrayan el papel que juegan los factores situacionales en la determinación de la violencia y agresión humanas, es decir,

enfatizan la importancia de las fuerzas presentes en el medio ambiente externo en la génesis de la violencia. **c)** Frente a los enfoques instintivista y ambientalista, un tercer enfoque sobre la violencia subraya su carácter histórico.

No obstante que la etología estudia el comportamiento de los animales en su medio natural, muchos etólogos suelen extrapolar sus análisis al ser humano. Lorenz (1971), de este modo, define la agresión como aquel instinto que lleva tanto al hombre como al animal a combatir contra los miembros de su misma especie. La agresión es, por tanto, un instinto evolutivamente útil, que en el ser humano se puede desbordar por falta de controles adecuados y mecanismos reguladores de la conducta.

Los modelos psicoanalíticos explican la agresión por su origen biológico: las tendencias humanas, afirman, son *per se* asociales, el proceso de socialización plantea una antinomia irreversible entre individuo-sociedad en la cual la realización individual es básicamente biológica. Conciben la sociedad como una instancia inamovible y el desarrollo del hombre como una paulatina aceptación de las satisfacciones individuales y como adaptación a la sociedad introyectando sus normas y valores.

Pero el hombre no puede ser asocial por naturaleza sino justamente lo contrario: social por naturaleza. La dimensión social no es un agregado tardío, está implicada en las primeras relaciones del ser humano. Lo que definitivamente mutila al hombre es su inserción, su adaptación acrítica a una realidad concebida como un hecho consumado que impide la realización de una existencia humana en la cual el otro, como sí mismo, exista humanamente (Royer, 1972).

Las visiones que enfatizan la rele-

vancia de las pulsiones o instintos agresivos, no obstante, nos permiten inferir la necesidad como responsabilidad social de diseñar mecanismos que permitan al ser humano encauzar constructivamente sus tendencias agresivas, así como buscar formas no violentas de resolver los conflictos de intereses, tanto personales como grupales.

Un grupo de psicólogos de la Universidad de Yale (Dollard, et al. 1939) postularon que la agresión es siempre una consecuencia de la frustración, que la conducta agresiva presupone siempre la existencia de la frustración y, a su vez, la existencia de la frustración conduce siempre a una forma de agresión.

Sin embargo, las investigaciones que se han realizado para demostrar la validez de esta hipótesis que relaciona frustración y agresión, no han permitido confirmar este postulado, particularmente cuando se intenta pasar del nivel individual al nivel colectivo.

El modelo del aprendizaje social, frente a la visión instintivista, subraya la importancia de la adquisición y condicionamiento social de los comportamientos agresivos. El aprendizaje directo constituye la forma más efectiva para adquirir comportamientos agresivos.

Los Valores Dominantes

Estos modelos nos permiten reflexionar acerca de la frustración y el aprendizaje, particularmente, a través de los medios de información en sociedades como la nuestra. La apropiación de los medios de producción por una minoría es el problema de fondo, generador de una violencia que se incrusta en las instituciones y en las costumbres hasta hacerse casi invisible tras la cotidiana normalidad de los hechos. Cada vez más la filosofía dominante en nuestros países se puede

calificar como individualismo posesivo. Una presión sistemática se aplica para que la población consuma. Desde luego que el consumo puede satisfacer necesidades y por lo mismo puede enriquecer al ser humano, pero esto suele ser sólo accidental; lo central del mensaje es consumir por consumir, sin considerar la utilidad o el enriquecimiento humano real. El afán posesivo se generaliza, se difunde por todos los poros de la sociedad y es inseparable del individualismo propio de nuestra cultura (Sempere, J). Esto significa que en nuestra sociedad, al privilegiar el bien individual sobre el bien colectivo, se estimula la violencia y la agresión para lograr la satisfacción individual.

El problema radica en que el afán posesivo choca cada vez más con la imposibilidad de satisfacerlo, debido fundamentalmente a las enormes desigualdades sociales existentes. La incitación constante a adquirir o poseer se enfrenta con la realidad cotidiana de los bajos salarios, el subempleo y el desempleo. De ahí la frustración que puede empujar poderosamente a la infracción de la norma: al robo, a la agresión, a la delincuencia, al crimen. Es precisamente en sectores menos favorecidos donde pueden germinar actitudes violentas cuando no encuentran una salida solidaria y constructiva que permita mejorar su situación.

Es verdad que quienes no tienen la posibilidad de satisfacer sus necesidades básicas pueden desarrollar formas de rebeldía anárquica ante esta situación y que los grupos sociales que han superado este problema reaccionan con frecuencia segregando hostilidad y actitudes de rechazo contra los que parecen amenazar su seguridad. En realidad unos y otros son instrumentos de un mismo sistema que pretende, por una parte, desviar la atención de los verdaderos problemas

hacia enemigos ficticios y, por otra, engendrar una mentalidad represora que se convierte en legitimadora y cómplice -más o menos consciente- del sistema de poder establecido.

La Influencia de los Medios

Un debate aún no resuelto se origina a partir del modelo de aprendizaje social. Su postulado fundamental es que el surgimiento de nuevas conductas depende del conocimiento que se adquiere a través de la observación del comportamiento de los demás. Basta entonces con observar el espectáculo de la violencia para que se produzca el aprendizaje. De ser verdadero este planteamiento el espectáculo cotidiano del culto a la violencia que nos ofrece la televisión puede producir efectos sumamente negativos en las personas, principalmente en los niños. No obstante el gran número de estudios que se han realizado para demostrar la hipótesis del aprendizaje social, el debate aún no se ha clausurado. Sin embargo, sería interesante realizar estudios en torno a la producción cinematográfica, de revistas y sobre todo de ciertas series televisivas de gran difusión, que en los últimos años han tendido a reforzar el clima de violencia y a mitificar a ciertas figuras policíacas y aún del mismo narcotráfico: moderna ley de la jungla.

La difusión de este tipo de programas a través de un medio tan centralizador y tan fácilmente manejable como es la televisión sugiere que el gobierno no es tan inocente en la divulgación del nuevo culto a la violencia. En suma, el poder dominante estimula la agresividad, empuja a la violencia abierta en el terreno social y político, y luego se aprovecha de esta situación para legitimar la represión y fomentar de paso reacciones represivas de la sociedad civil para crear, de este modo, las bases psicológicas que le

permitan mantener la pirámide de poder.

La Visión Histórica

Martín-Baró, (1988) al iniciar su análisis de la violencia, nos presenta estas cifras impresionantes: desde hace 150 años en guerras, acciones policíacas, choques y crímenes, ataques y defensas, una persona dio muerte a otra cada minuto del día y de la noche en el Occidente cristiano y civilizado. En los últimos 50 años, durante los cuales, por término medio se ha triplicado la esperanza de vida, la pausa entre una y otra muerte violenta se ha reducido a un tercio a unos 20 segundos (Hacker, 1973).

Ante estos datos históricos cabe una reflexión. Si la violencia es parte de nuestro ser y de nuestro ejercer cotidiano, si los seres humanos utilizamos la violencia para lograr lo que queremos, si la violencia matiza la vida cotidiana de los grupos, de las familias, de las organizaciones políticas, invade y determina las formas de relación de las instituciones educativas, laborales y de salud y condiciona la totalidad de las relaciones humanas, es posible pensar que hay algo en nosotros, en nuestra propia configuración que nos hace sujetos de violencia, y la posibilidad de que esta apertura humana a la violencia se actúe, dependerá de las circunstancias propias del escenario social en que cada persona viva su vida cotidiana. La continua violación de los derechos humanos más fundamentales ha producido una acumulación explosiva de aspiraciones frustradas, de anhelos pisoteados, de reivindicaciones reprimidas.

No hace falta, por otra parte, profundizar el análisis para darnos cuenta de que la sociedad mexicana está conformada por diversos grupos cuyos intereses resultan irreconciliables. Existe en el país una minoría privilegiada que detenta el

poder económico y político y una inmensa mayoría que ni siquiera es capaz de satisfacer sus necesidades primarias. Esta misma configuración social establece ya un estado de violencia dominadora de los pocos sobre los muchos, se trata de una violencia estructural, es decir, de alguna manera la violencia es inherente al sistema social y político que nos rige. Desde luego que esta situación no puede explicar sin más toda conducta agresiva, pero sí que la violencia no se puede comprender si no es en el contexto de la violencia estructural.

Un contexto posibilitador es quizás uno de los factores que más puede disponer a la realización de actos de violencia. El ejercicio de un poder real o simbólico es una de las fuentes principales de violencia social y física: un hombre armado sea autoridad o no (policía o narcotraficante) está ubicado en una posición precipitante de comportamientos violentos, más aún cuando carece de mecanismos de autocontrol y está sometido a la presión grupal.

En síntesis, afirma Martín-Baró, los factores inmediatos en el desencadenamiento de la violencia son: la frustración, un medio propicio para ello, la presión grupal, la disponibilidad de poder y sobre todo, el convencimiento de su valor instrumental.

Posibilidades de Acción

Dada la situación de violencia imperante y cada vez más creciente en nuestra sociedad, cabe preguntarnos acerca de las alternativas reales de acción, tanto individuales como colectivas, para enfrentarla. Es urgente iniciar acciones que la contrarresten para no vernos reducidos tarde o temprano a una mera actitud defensiva.

Sin negar la responsabilidad que el

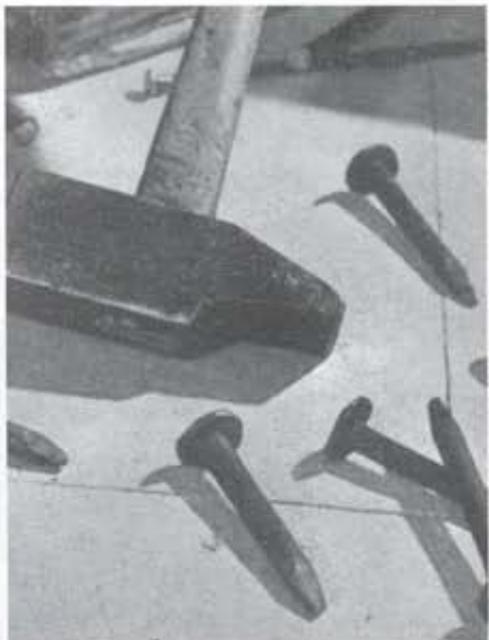
Estado tiene de generar mecanismos e instrumentar acciones que permitan crear un clima de seguridad para la población, es preciso recuperar la memoria histórica. La disminución de los actos de violencia no nos caerá mágicamente de arriba a través de los canales institucionalizados de poder. Existen en este ámbito fuertes intereses económicos y alianzas políticas que nos permiten inferir que la situación de corrupción, de impunidad, de inseguridad en la que estamos inmersos, no se resolverá a corto plazo.

Diversos factores vinculados a la desintegración social han contribuido a la proliferación de la violencia: la corrupción que invade gran parte de las instituciones, en particular todo el sistema encargado de impartir justicia; la impunidad lograda mediante la corrupción o las alianzas políticas; el abandono por parte de los cuerpos de seguridad de sus funciones cívicas.

Las conmovedoras acciones de solidaridad y cooperación realizadas por individuos y grupos de la sociedad civil durante los sismos del 85 y en las explosiones del 22 de Abril, así como el surgimiento de nuevos movimientos sociales, nos han mostrado que una de las más importantes formas de acción posible para resolver nuestros problemas y conflictos es participar intensamente en nuestra propia organización a través de la creación plural de grupos y organizaciones de carácter autogestivo. La organización de la sociedad civil permitirá reforzar la cohesión social, defender las libertades y la seguridad amenazada, contrarrestar la impunidad, reforzar simultáneamente la eficacia del Estado y pugnar por su democratización, con ello se podrá impedir que el clima público degeneren en una espiral de violencia y contraviolencia.

Finalmente, es necesario denunciar

en todos los foros posibles el carácter disgregador de los valores sobre los que cada vez más se asienta esta sociedad: individualismo posesivo, alienación consumista, y espíritu competitivo a ultranza, a efecto de recuperar nuestros propios valores de respeto a la vida y al ambiente, de justicia, de acción solidaria y cooperación que germinan bajo nuestros pies, que son también producto de nuestra cultura y de nuestra historia milenaria y que pueden impedir que la irracionalidad sumerja a nuestra sociedad en una nueva barbarie.



EDICIONES PETES ET BASSONS Colección No. 2

Referencias

- MARTÍN, ALONSO. 1980. *Enciclopedia del Idioma*. Editorial Aguilar. Madrid.
- ASURI. 1983. *Enciclopedia de las Ciencias Sociales (Política)*. Ed. El Mensajero. Bilbao.
- DOLLARD, JOHN ET AL. 1985. "Frustración y Agresión". (Extracto) Yale University Press, 1939. En: Martín-Baró I.

"Problemas de Psicología Social en América Latina". UCA Editores. San Salvador.

FOUCAULT, MICHEL. 1980. *Microfísica del Poder*. Ed. La Piqueta. Segunda Edición. Madrid.

FROMM, ERICH. 1975. *Anatomía de la Destructividad Humana*. Editorial Siglo XXI. México.

HACKER, FRIEDERICH. 1973. *Agresión*. Ed. Grijalbo. Barcelona.

HELLER, AGNES. 1981. *Para Cambiar la Vida*. Ed. Grijalbo. Barcelona.

LORENZ, KONRAD. 1971. *Sobre la Agresión: El Pretendido Mal*. Siglo XXI. México.

MARTÍN-BARÓ, IGNACIO. 1988. *Acción e Ideología. Psicología Social Desde Centroamérica*. UCA editores. Tercera Edición. San Salvador.

PACHECO, GERARDO. 1993. "Voces Jóvenes: La Violencia en la Vida Cotidiana". *Rev. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. No. 15, Vol. V. Centro Universitario de Investigaciones Sociales, Universidad de Colima. Marzo.

ROYER, GILBERTA. 1971. "Violencia y Agresión o bien Violencia y Represión" en: Marie Langer (Comp.) *Cuestionamos*. Granica Editor. Argentina.

SEMEPERE, JOAQUIM. S/F. "La Violencia en la Estrategia Reaccionaria". *Rev. El Viejo Topo*. Extra III, Barcelona.

La Democracia Funcional, Base de Nuestro Sistema Electoral

Luz Lomelí Meillon

La Democracia Funcional, Base de Nuestro Sistema Electoral

Resumen

La autora estudia los preámbulos de la próxima sucesión presidencial en nuestro país y postula que la designación del candidato del partido oficial constituye la primera fase de un proceso electoral que culmina con el reconocimiento constitucional del nuevo presidente.

Functional Democracy, Foundation of Our Electoral System

Abstract

The author studies the preambles of the near presidential election in our country. She postulates the appointment of the official party's candidate as the first step of an electoral process which will end with the constitutional anointing of the new president.

La Démocratie Fonctionnelle à la Base de Notre Système Électoral

Résumé

L'auteur étudie les préambules de la prochaine succession présidentielle dans notre pays et postule que la nomination du candidat, dans le parti officiel, constitue la première phase d'un processus électoral qui aboutit à la reconnaissance constitutionnelle du nouveau président.



REGNO VÁZQUEZ DEL AÑO



Nos encontramos en el quinto año de gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari. La maquinaria electoral ha sido puesta en marcha y se vislumbran ya los primeros movimientos del aparato estatal que preparan la próxima sucesión presidencial. Los diversos grupos políticos se muestran atentos a las declaraciones oficiales, a los cambios en el gabinete o en los altos puestos de la administración pública y a todo hecho que pueda ser indicio de la estrategia determinada por los dirigentes de la "familia revolucionaria" para conservar el poder así como las alternativas que ofrecerán los partidos de oposición.

Es un año de preparación. Las piezas de ajedrez se colocan, una a una en la posición elegida, según un plan que sólo se nos manifestará en forma clara hacia finales del próximo invierno cuando los partidos políticos declaren oficialmente quiénes son sus candidatos a la Presidencia de la República. Algunos movimientos colocan en su lugar piezas claves para la contienda, otros sondean la reacción del electorado y miden la fuerza de los opositores.

Tradicionalmente, en nuestro país, el quinto año de un período presidencial es de intensa actividad para el grupo que detenta el poder desde hace ya varias décadas y que algunos llaman "clase política", "burocracia política", "familia revolucionaria" o simplemente "prfistas". En el calendario político mexicano el 5º año de gobierno se contempla como el año de la designación presidencial porque durante esos meses se redefinen las alianzas entre los diversos grupos, se reubican posiciones y se establecen las condiciones para que el presidente en turno nombre al candidato prfista y, con ello, en la práctica, se designe a su sucesor.

Antes de la reforma de 1978, las posibilidades reales de la "oposición reconocida" eran mínimas. Algunos partidos, como el PARM o el PPS rara vez "lanzaban un candidato propio", en ocasiones se sumaban a la candidatura prfista o no participaban en la contienda electoral. El PAN era el verdadero opositor electoral; el partido que ponía gran énfasis en sus campañas porque consideraba que, más allá de las escasas o nulas posibilidades de triunfo, éstas le proporcionaban una plataforma nacional para difundir su postura ideológica. Sin embargo, dadas las características de la política mexicana, su participación en las decisiones políticas y en la sucesión presidencial era prácticamente inexistente. La intensa labor realizada por el Partido Comunista durante esa época tuvo gran influencia en el medio obrero pero se mantuvo al margen de lo electoral porque durante décadas se le negó su reconocimiento legal como partido político.

Los tres últimos lustros han cambiado el contexto sociopolítico en que operan los tradicionales mecanismos de la sucesión presidencial. Los efectos de la reforma que amplió el espectro de los partidos mexicanos, el surgimiento de

nuevos actores en el escenario político y la mayor complejidad y participación de la sociedad civil, han transformado el panorama nacional, y puesto en entredicho el sistema electoral en su conjunto.

En efecto, durante el sexenio pasado, en varios Estados las elecciones se hicieron más competitivas y se intensificaron las acusaciones de fraude en contra del partido institucional así como la resistencia de la ciudadanía a aceptar la imposición de un gobierno por vía de los hechos. Tal fue el caso de las elecciones en los estados de Sonora, Nuevo León, San Luis Potosí, Chihuahua, entre otros. Este proceso tuvo su punto culminante en las elecciones presidenciales de 1988. Su desenlace fue cuestionado por las diversas fuerzas políticas, ya que el triunfo fue reclamado por los tres grandes contendientes (PRD, PAN y PRI) y la legitimidad del gobierno salinista fue impugnada en diversos foros incluyendo la Cámara de Diputados.

Durante el sexenio actual, los conflictos electorales se han convertido en la tónica general. En las regiones donde la oposición es fuerte, a excepción de Baja California y Chihuahua, las pugnas tienden a resolverse en forma no electoral y derivan, con frecuencia, en enfrentamientos violentos o en negociaciones de cúpulas. El resultado ha sido la generación de una serie de situaciones calificadas como de "ingobernabilidad" y la existencia de un elevado número de "gobernadores interinos".

Esta situación nos revela la extensión y gravedad de la problemática electoral y que el cambio de régimen no es ajeno a los demás procesos para elegir a los representantes del pueblo en todos los niveles. La crisis afecta al conjunto del sistema electoral y, por lo mismo, tiene que ver con el funcionamiento de la democracia representativa en nuestro país.

Manifiesta, así mismo, la doble perspectiva de la democracia y de los procesos electorales. La primera, se ha dicho reiteradamente, se nos presenta al mismo tiempo como proyecto inacabado y como realidad distorsionada. Los segundos son, prácticamente, la única vía por la que el pueblo mexicano participa en la configuración del gobierno pero, a la vez, son un rito indispensable para legitimar al grupo que gobierna desde el triunfo de la revolución y al que se le acusa de imponer sus decisiones, en nombre de una mayoría autoproclamada, recurriendo tanto a medios institucionales como a la violencia o al fraude, cuando las circunstancias lo requieren.

La experiencia de la última década nos enseña que la pluralidad se ha acrecentado entre la ciudadanía y que en la nación existen diversas propuestas de democracia; nos revela, además, que las constantes denuncias de fraude electoral expresan, no sólo la inconformidad que existe en numerosos sectores de la sociedad sino también, la aparente imposibilidad de la alternancia dentro del gobierno. Esta se debe, en gran parte, a la existencia de un doble procedimiento para otorgar la representatividad política del pueblo: una dentro de "la familia revolucionaria" por mecanismos normados pero extraconstitucionales y otra por la ciudadanía a través del sufragio universal. Los primeros han sido identificados como parte de una política corporativa y los segundos como propios de una política de ciudadanos. En nuestro sistema político, ambos procedimientos operan en forma paralela pero son complementarios y se encuentran sincronizados. Resulta, no sólo interesante sino necesario, profundizar en el conocimiento de esta combinación de procedimientos para entender los actuales conflictos y prever las posibilidades y dificultades de las próximas campañas presidenciales.

Por razones de espacio y por considerar que es el aspecto menos estudiado nos centraremos en lo que hemos llamado proceso electoral corporativista. Este se identifica con la designación de candidatos dentro del partido institucional. Hasta fecha muy reciente, su nombramiento equivalía a su virtual triunfo en las urnas con independencia del voto de la ciudadanía y del inevitable cuestionamiento formulado por la oposición. Los mecanismos y las normas a través de las cuales opera proceden de los años treinta, cuando el partido "de la revolución" adoptó una estructura sectorial y asoció a las principales organizaciones populares de aquel tiempo al aparato estatal; pero su origen se remonta al surgimiento mismo del partido como parte importante de la institucionalización de la vida política en el México post-revolucionario.

La Institucionalización de la Sucesión Presidencial

Es preciso recordar que el Partido Nacional Revolucionario (el abuelo del PRI, como se le ha llamado) se concibió originalmente como un espacio para la negociación entre las diversas fuerzas que participaron en el triunfo de la revolución y como un medio para institucionalizar la sucesión presidencial. La idea fue proclamada y sustentada por el general Plutarco Elías Calles a raíz del asesinato del general Álvaro Obregón. La muerte del presidente electo exacerbó los ánimos de los jefes revolucionarios en una época en que los pronunciamientos, las emboscadas y los duelos eran recursos utilizados con frecuencia para dirimir divergencias o para hacer prevalecer "los derechos adquiridos en el campo de batalla".

Sin embargo, para la fecha en que se lanzó la convocatoria para la constitución del partido de la revolución, se habían

cumplido ya once años desde la promulgación de nuestra Carta Magna en la ciudad de Querétaro y el triunfo de "los constitucionalistas" era incuestionable. En la sociedad mexicana diversos grupos expresaban críticas a los nuevos gobernantes, algunos de ellos liderados por destacados revolucionarios y se gestaban los partidos de oposición más antiguos: el Partido Comunista Mexicano (1919) y los antecedentes del futuro Partido Acción Nacional (1939).

En este contexto, el general Plutarco Elías Calles, durante su último informe de gobierno (1928) hizo un llamado a la nación para transitar del "sistema de caudillos a un régimen institucional". En sus palabras, invitó a "orientar definitivamente la política del país por rumbos de una verdadera vida institucional, procurando pasar, de una vez por todas, de la condición histórica del 'país de un hombre' a la de "nación de instituciones y leyes" (1).

Como parte central del llamamiento y como factor clave para la institucionalización del país, el entonces presidente de la República convocó a "los revolucionarios" a unificarse dentro de un partido político que, según sus palabras, debía convertirse en el fundamento del gobierno revolucionario (2). El general urgió a los jefes de las diversas facciones a establecer entre ellos una alianza partidaria, recordándoles que la lucha fratricida amenazaba las conquistas alcanzadas y daba a la reacción la oportunidad de impedir la

(1) "La misma circunstancia de que quizá por primera vez en su historia se enfrenta México con una situación en que la nota dominante es la falta de "caudillos", debe permitirnos orientar definitivamente la política del país por rumbos de una verdadera vida institucional procurando pasar, de una vez por todas, de la condición histórica del país "de un hombre" a la de "nación de instituciones y de leyes". Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1° de septiembre de 1928.

construcción de un orden legal acorde a las aspiraciones populares; por ello, afirmaba, era necesario establecer "un pacto de honor y de solidaridad" que uniera "en un solo y vasto organismo nacional a todos los luchadores de la Revolución, por encima de las tendencias y de los intereses particularistas de los grupos". Los cuales, sin embargo, quedarían plenamente garantizados (3). Los términos de esta alianza de grupos y su propósito de consolidar en instituciones el triunfo armado, sentaron las bases de una normatividad de tipo corporativo y desdibujaron los límites entre el naciente partido y el gobierno.



UNIDAD DE DISEÑO UNIVA

(2) "El problema de la elección presidencial próxima, es otro estímulo poderoso para una urgente regimentación de los elementos revolucionarios... La Revolución Mexicana confía sus destinos a todos sus hijos leales, agrupados al pie de la noble bandera, organizados bajo la disciplina severa que demanda el supremo deber de pagar en beneficios a la patria, la sangre que cayó en los campos de lucha". Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1° de septiembre de 1928.

(3) Convocatoria a la Convención Constitutiva del Partido Nacional Revolucionario, México, D.F., 20 de enero de 1929.

populares" (9). Ahora bien, el partido no se creó para alcanzar el poder sino que estando en él se constituyó para conservarlo e institucionalizarlo. Nos encontramos así ante "un partido de gobierno" que durante décadas fue la vía única para acceder a los puestos gubernamentales; sólo recientemente este bloque monolítico se ha resquebrajado pero aún están lejos de contender contra él, en "pie de igualdad", otros partidos políticos. Esta es, posiblemente, una de las causas por las que los conflictos poselectorales se resuelven, en forma selectiva, por medio de la violencia o de las negociaciones cupulares.

Se convocó a los diversos "grupos revolucionarios" a dirimir sus diferencias dentro del PNR y establecer una misma conducción política para combatir unidos a las "organizaciones antagónicas" e instituir gobiernos revolucionarios (10). Los nexos del PRN con el gobierno, lo convirtieron en un espacio privilegiado para las negociaciones y para la toma de decisiones políticas. En esta primera

(9) "Somos revolucionarios y estamos convencidos, íntimamente, de que ésta es la oportunidad única tal vez en la historia de México, que se nos presenta, para dar forma a una institución que sea la representativa de las aspiraciones políticas del conglomerado revolucionario del país; aspiraciones políticas que no son otra cosa que la de constituir en nuestra patria, gobiernos representativos de las aspiraciones populares, y que garanticen el establecimiento de un medio propicio para la emancipación y el mejoramiento de las clases trabajadoras, sin distinción alguna". Segundo Manifiesto del Comité Organizador del Partido Nacional Revolucionario, 8 de diciembre de 1928.

(10) "Si la familia revolucionaria, con la vista sólo fija en los principios y con noble abstracción de los hombres, logra unirse para la designación de su candidato, como debe de hacer si quiere su salvación y la de la patria, podrá ir sin temor, a la lucha más honrada con los grupos conservadores antagónicos para la disputa del triunfo en un terreno netamente democrático". Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1º de septiembre de 1928.

etapa fue, quizá, el enlace más importante. En años posteriores, la balanza se inclinó a favor de la presidencia de la República y otros espacios han cobrado relevancia, como el gabinete, por ejemplo. Sin embargo, el partido continúa siendo un factor clave de las negociaciones y las decisiones por lo que los límites entre partido y gobierno resultan muy tenués. Consideramos que ésta es una de las razones por las cuales la designación de candidatos equivale al triunfo electoral y éste debe conseguirse no importando los medios. Por otro lado, esta simbiosis entre partido y gobierno constituye un serio obstáculo para que en nuestro régimen político se dé la alternancia en el poder.

Un aspecto central de las negociaciones entre los grupos revolucionarios -hoy entre los grupos prfistas- es precisamente la designación de los candidatos a los cargos de representación popular y a los puestos directivos del mismo partido. Están de tal manera relacionados unos y otros que ya es tradicional que al acercarse la designación del candidato a la presidencia de la República haya cambios en la presidencia del partido. Es una más de las piezas de ajedrez que indica la preparación de determinada jugada. En este sentido, el principal aporte del PNR fue el propósito anunciado por el general Calles y retomado por el Comité Organizador del PNR: la institucionalización de la sucesión presidencial. Desde el año 1929 hasta las últimas elecciones presidenciales, en el año de 1988, todos los presidentes de México han sido candidatos del partido gubernamental y a pesar de que, en ocasiones, su legitimidad ha sido cuestionada, su elección se ha realizado por vía pacífica. Por otro lado, la creación del partido convirtió la designación del presidente de la República y la distribución de los cargos de representación popular en un "asunto doméstico de la familia revolucionaria".

De este conjunto de características surgió, junto con el PNR, un proceso electoral corporativo al margen de la ciudadanía y paralelo al establecido por la Constitución (11). Su importancia radica en que es el proceso que, en los hechos, conduce a los cargos políticos. Lo llamamos corporativo porque el partido se integró con "los partidos y organizaciones revolucionarias", podemos afirmar que nunca fue de ciudadanos a pesar de que la filiación se hiciera en forma individual (12).

La integración corporativa del PNR quedó patentada en los artículos 1º y 4º de la convocatoria firmada por el Comité Organizador, el 20 de enero de 1929. El artículo 1º dice expresamente: "se convoca a todos los partidos y agrupaciones revolucionarias de la República, a la Convención constitutiva del Partido Nacional Revolucionario"; y en el artículo 4º señala que la Convención se integró por Delegados de todos los partidos y agrupaciones revolucionarias de la República, que expresamente se habían adherido al Comité Organizador.

(11) "La Revolución en suma, fiel al espíritu del pueblo que la inició, restablece en su pureza los procedimientos democráticos de elección y selección dentro de sí misma, constituyéndose en Partido Nacional; y hacia el exterior, prosiguiendo su misión combativa frente a las agrupaciones antagónicas, dentro de las formas pacíficas de la ciudadanía y para el bien supremo del país". Convocatoria a la Convención Constitutiva del Partido Nacional Revolucionario, México, D.F., 20 de enero de 1929.

(12) La integración corporativa del PNR quedó patentada en los artículos 1º y 4º de la convocatoria firmada por el Comité Organizador, el 20 de enero de 1929. El artículo primero dice expresamente: "Se convoca a todos los partidos y agrupaciones revolucionarias de la República, a la convención constitutiva del Partido Nacional Revolucionario"; y en el artículo cuarto señala que la Convención se integró por Delegados de todos los partidos y agrupaciones revolucionarias de la República que expresamente se habían adherido a la propuesta del Comité Organizador.

La Democracia Funcional

Durante el régimen del general Lázaro Cárdenas, el partido cambió de nombre, transformó su estructura y recompuso su base social. El nuevo organismo, el Partido de la Revolución Mexicana, incorporó en su seno a las organizaciones de campesinos y asalariados y en base a ellas adoptó una estructura sectorial. Los cuatro sectores constituyentes (obrero, campesino, popular y militar), firmaron un pacto político electoral que permitió imponer la autoridad presidencial sobre todos los caudillos y grupos políticos, en particular sobre el general Plutarco Elías Calles. Las organizaciones, por su parte, incrementaron su fuerza gremial y quedaron asociadas al poder estatal, es decir, participaron de las negociaciones y de las decisiones políticas. Una vez más los cambios se dieron en función del poder ejecutivo. En esta ocasión se institucionalizó la Presidencia de la República, a partir de entonces, su poder radica en el cargo mismo y no en la personalidad de su titular.

Es en este período cuando se establecen las normas que rigen el nombramiento de los representantes populares en base a una negociación sectorial. Estas quedaron consignadas en los estatutos del PRM y a pesar de que su sucesor, el PRI, las suprimió del texto, en lo esencial, aún permanecen vigentes. Ciertamente, el poder de los sectores ha disminuido considerablemente pero no en favor del sufragio universal sino, al parecer, de la autoridad presidencial y aún son parte de una estructura político-electoral que por su nexo con el gobierno, se entreevee inamovible en sus aspectos fundamentales.

En relación a los procesos electorales, sobresalen tres aspectos de los cambios ocurridos en esta época: La organización se declara Partido de los trabajadores y

su reforma se realiza en nombre de la "Democracia Funcional" con el propósito de ligar a las organizaciones populares al poder público. En forma clara y precisa, lo expresó el presidente Lázaro Cárdenas en el Manifiesto que anunciaba la transformación del partido:

"...es preciso rectificar esos factores para tranquilidad de nuestras masas y para el fortalecimiento de nuestra vida política haciendo que el PNR se transforme en un partido de trabajadores en donde el derecho y la opinión de las mayorías sea la forma fundamental de su propósito, y el bienestar general y engrandecimiento de la patria, la liga que los una al poder público, haciendo de éste una prolongación de las determinaciones de la colectividad organizada" (13).

Esta nueva perspectiva presupone la transformación conceptual del régimen en aspectos que atañen directamente al proceso electoral. Para Calles y, por ende, para el PNR, el concepto de "pueblo" se expresa en los términos: "familia mexicana" y "familia revolucionaria". El primero comprende "las masas proletarias del campo y la ciudad que forman la médula de la patria, junto con los grupos de intelectuales y clases privilegiadas" (14); en tanto que el segundo se refiere a "los grupos revolucionarios que lucharon unidos muchos años por una noble causa" (15). Dado que la Revolución se encontraba en etapa de consolidarse como gobierno, era preciso posponer "para el futuro" la representatividad política de la pluralidad de la familia revolucionaria

(13) Manifiesto a la Nación del Presidente Lázaro Cárdenas, México, D.F., 18 de diciembre de 1937.

(14) Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1° de septiembre de 1928.

(15) Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1° de septiembre de 1928.

(16) "Puesto que he hablado con especial tolerancia y respeto de nuestros contrarios políticos, proclamó la urgente necesidad de aceptar, en el futuro, en las Cámaras, como resultado de luchas

(16), es decir, incluir a la "reacción" dentro del Congreso de la Unión. Por el momento, los poderes republicanos, y el gobierno eran asunto de la "familia revolucionaria" que debía unirse bajo una misma conducción política. Los electores eran los "jefes revolucionarios" adheridos al PNR, que en base a sus méritos en campaña y a la amplitud de sus huestes locales, tenían derecho a nombrar y ser nombrados candidatos a los puestos de elección. Obviamente, el interés estaba centrado en la Presidencia de la República, a la que aspiraban algunos de ellos.

En el cardenismo, la conceptualización es otra y por tanto cambia la práctica política. El pueblo es concebido como la colectividad organizada de los trabajadores del campo y de la ciudad, quienes con las armas en la mano, hicieron la Revolución. Por eso, el gobierno debía impulsar y fortalecer la organización de las masas populares y establecer con ellas un pacto "con el propósito de hacer del poder público una prolongación de sus determinaciones" (17). El medio fue su incorporación a la nueva estructura sectorial del partido. Esto significó su reconocimiento como parte de la "familia revolucionaria" así como su derecho a participar en las decisiones y en los cargos de representación popular. Por lo mismo, los sectores, a través de sus representantes, se convierten también en electores.

Se concibió la democracia como "la creciente influencia de los obreros y

democráticas de perfecta honradez, a representantes de todos los matices de la reacción". Informe de Gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, 1° de septiembre de 1928.

(17) Manifiesto a la Nación del Presidente Lázaro Cárdenas, México, D.F., 18 de diciembre de 1937.

campesinos organizados en la dirección política y económica de la comunidad" (18). En la práctica consistió en la participación política de las organizaciones populares a través del nuevo partido. Este se comprometió a garantizar la hegemonía electoral de los sectores y asegurar su representación en la dirección del partido y en los puestos de elección popular (19); para hacerlo efectivo, se reformaron los estatutos dentro de lo que se llamó "Democracia Funcional". De acuerdo a ella se estableció que "a todos los sectores se les consideraba en el mismo plan de acción y garantías" (20) y se determinaron las instancias que decidían las candidaturas que correspondían a cada sector.

La posterior reforma que dio origen al actual PRI, suprimió toda referencia a la democracia funcional y en el texto modificó los procedimientos para la designación de los candidatos. Sin embargo, la

(18) "Decía el Comité Ejecutivo Nacional en septiembre de 1936: La democracia a la que aspira el Partido Nacional Revolucionario se concibe en los términos de una creciente influencia de los obreros y los campesinos organizados en la dirección política y económica de la comunidad". Convocatoria del PNR para la transformación del Partido, México, D.F., Enero 18 de 1938.

(19) "Por último, el Ejecutivo Federal aplaude la iniciativa del comité directivo del PNR de proceder desde luego a las modificaciones de su estructura... así como reformar los Estatutos del partido en la forma más adecuada a fin de que se garantice la hegemonía de las agrupaciones sociales que ingresen al nuevo instituto para los efectos de la función electoral y para que los distintos gremios laborales que a él pertenezcan, así como el sector femenino, tengan la seguridad de obtener una representación proporcional en todos los puestos de elección popular y en los directivos del propio partido". Manifiesto a la Nación del Presidente Lázaro Cárdenas, México, D.F., 18 de diciembre de 1937.

(20) Convocatoria del PNR para la Transformación del Partido, México, D.F., 18 de enero de 1938.

práctica política vigente conserva, más allá de la letra, lo fundamental de la democracia funcional: la estructura y la negociación sectorial así como la distribución de las candidaturas como cuotas de poder. Por otro lado, con el tiempo, se han modificado los actores y las reglas pero permanecen los nexos que hacen del PRI, un partido gubernamental, un espacio privilegiado para la negociación política y un medio seguro para acceder a los cargos públicos. Mientras estos aspectos no sean reformados, la designación de los candidatos priístas seguirá siendo un proceso electoral paralelo al señalado por la Constitución, a pesar de que, hoy día, existen muchos obstáculos para que continúe funcionando con eficacia y parece difícil que resista los embates de los partidos de oposición y de una ciudadanía cada vez más plural y participativa.

Estas circunstancias hacen necesario estudiar este proceso que hemos llamado corporativo en relación al proceso electoral determinado por la Constitución y que normalmente se efectúa con un ritmo secuencial: la designación del candidato da inicio "a la campaña electoral" y al término de "la negociación dentro de la familia revolucionaria" se da principio a "la contienda electoral". La segunda fase es un rito indispensable para la legalidad y legitimidad de los resultados de la primera. Sin embargo, dados los elementos mencionados, la contienda electoral se desarrolla dentro de un "juego de cartas marcadas" donde el resultado está dando de antemano con cierto margen de negociación, según la fuerza del contrario. La complejidad de la situación actual, descrita en la primera parte de este artículo hace necesario, por cuestión de espacio, remitir su análisis a otra publicación.

Fuentes

Asamblea Constitutiva del Partido Nacional Revolucionario, Querétaro, Qro., 1° al 4 de Marzo de 1929.

Asamblea Nacional Constitutiva del PRM, México, D.F., 30 de marzo a 2 de abril de 1938.

CALLES, PLUTARCO ELÍAS. 1928. Informe de Gobierno. 1° de septiembre.

CÁRDENAS, LÁZARO. 1937. Manifiesto del Presidente. México, D.F. 18 de diciembre.

Convocatoria a la Asamblea Constitutiva del Partido Nacional Revolucionario, México, D.F., 20 de enero de 1929.

Convocatoria del PNR para la Transformación del Partido, México, D.F., enero 18 de 1938.

Estatutos del Partido de la Revolución Mexicana, abril de 1938.

Los Trabajadores se Suman al Partido. La CTM Fija las Bases de su Adhesión, México, D.F., enero 7 de 1938.

Periódico "La Jornada", mes de mayo de 1993.

Periódico "Siglo XXI", mes de mayo de 1993.

Primer Manifiesto del Comité Organizador del Partido Nacional Revolucionario, México, D.F., 1° de diciembre de 1928.

Segundo Manifiesto del Comité Organizador del Partido Nacional Revolucionario, México, D.F., 8° de diciembre de 1928.



Síndrome de Maltrato Social del Menor en los Países Deudores de América Latina II y Última Parte

María de Jesús Durón Segovia

Síndrome del Maltrato Social del Menor en los Países Deudores de América Latina. Segunda y Última Parte

Resumen

Los programas de ajustes estructurales a que han sido sometidas las economías de los países latinoamericanos han influido de manera importante en la contracción del gasto social, lo que ha provocado un incremento notable de la pobreza.

Una proporción elevada de niños de nuestro Continente, en su mayoría provenientes de los sectores pobres de la población, están amenazados por la muerte, las enfermedades infecciosas, la drogadicción, la prostitución y otras conductas antisociales.

La magnitud de la problemática cuestiona las estrategias económicas implementadas dentro del esquema neoliberal.

Social Child Abuse Syndrome in Latin American In-debt Countries Second Part

Abstract

Structural adjustment's programs, to which Latin American countries' economies have been subjected, have caused an important contraction of the social spending resulting in an impressive increase of poverty.

A considerable proportion of children of our country, the majority of them coming from the poorest segments of population, are threatened by death, infectious diseases, drug adictions, prostitution and other antisocial behaviors.

The dimension of such problems allows the author to question the economical strategies implemented within the neoliberal frame.

Syndrôme du mauvais Traitement Social aux Mineurs Dans Les Pays Débiteurs de L'Amérique Latine

Résumé

Les programmes d'ajustement structural auxquels ont été soumises les économies des pays latinoaméricains ont influé avec importance dans les dépenses sociales qui, à son tour, ont provoqué une augmentation notable de la pauvreté.

Une haute proportion des enfants de notre continent, dont la plus part provient des secteurs pauvres de la población sont sous la menace de la mort, les maladies infectieuses, la drogadicción, la prostitution et autres comportements antisociaux.

La dimension des problèmes met en question les stratégies économiques implantées à l'intérieur du schème libéral.

"Si hay chicos hambrientos como nunca, que sufren enfermedades atroces, es porque estamos ante un epifenómeno de un fenómeno económico".

(Ernesto Sábato)

81

Introducción

En la primera parte de este artículo publicada en el número 16 de la Revista UNIVA (mayo-agosto, 1992) se destacó el impacto que ha tenido la recesión económica en las condiciones de vida de los menores en la región latinoamericana.

En este artículo pretendemos analizar algunas de las asimetrías que se dan en las condiciones de nutrición, salud y educación de los menores, refiriéndonos principalmente a México. Estos infantes, en corto y mediano plazo, conformarán parte del sector económicamente activo y las diferencias a que aludimos pueden representar obstáculos para la productividad y el desarrollo humano en el marco de la modernización económica vigente.

Marco Socioeconómico

La ideología neoliberal adoptada en varios países que además de privatización de la economía, apertura sin taxativas al comercio exterior, la venta y desaparición de las empresas del Estado y otros fenómenos paralelos han obligado a los gobiernos a implementar programas de ajuste estructural incluso en aquellos rubros básicos para el bienestar social, intensificó en los últimos años la existencia de sectores segregados.

Si bien es cierto que el crítico deterioro de las condiciones de vida afecta en la actualidad a todos los grupos etéreos, son los menores quienes por sus necesidades biológicas, afectivas y psíquicas propias de las etapas claves del proceso crecimiento-desarrollo, padecen las más graves consecuencias.

En la actualidad, los niños pobres de América Latina están amenazados por la muerte, las enfermedades infecciosas,

la drogadicción, la prostitución y otras conductas antisociales, el trabajo a temprana edad, el retraso escolar y el abandono materno involuntario, son condiciones que en términos cuantitativos representan un elevado costo social.

En la región latinoamericana existen, aproximadamente, 208 millones 959 mil menores de 15 años, cifra que ascenderá en el año 2000 a 236 millones 412 mil menores; en lo que respecta a México, la base piramidal está constituida principalmente por jóvenes; los menores de 15 años representan cerca del 28 % de la población total, el porcentaje proyectado para el año 2000 será de 31 % (OPS/OMS, 1990). Cada día mueren 2,739 niños menores de 5 años por enfermedades curables; 30 millones de niños trabajan para sobrevivir o ayudar a sus familias, de estos, la mitad lo hace en los centros urbanos. Según estimaciones de la UNICEF unos 15 millones de niños latinoamericanos sobreviven en las calles. (UNICEF, información aparecida en "La Jornada", 21 abril 1993; Siglo 21, 8 junio 1993).

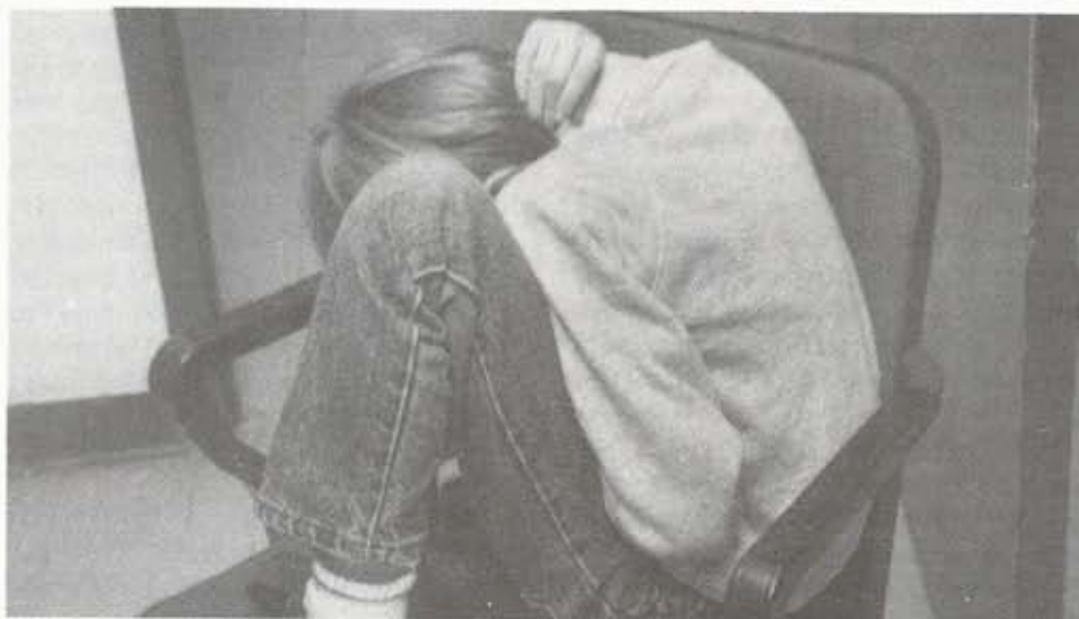
El Centro Mexicano para los Derechos de la Infancia (CEMEDIN), informa que más de un millón de niños entre 8 y 17 años de edad usan a diario solventes inhalables para drogarse, 80 mil son escolares y agrega que "los solventes inhalables son más propiamente la droga de 'los niños sin soporte', concepto que define a todos los callejeros e incluso a menores con hogar y escuela. Todo niño sin soporte afectivo y material está en riesgo de descubrir las posibilidades de reparación y compensación que los psicoactivos inhalables les proporcionan, cerrando así el círculo de aislamiento y marginalidad que dificulta enormemente su recuperación" (Documento del CEMEDIN, publicado por "La Jornada" marzo 9 1993).

Los resultados de dicha ideología pueden calificarse como funestos, sin embargo, los dirigentes no han pensado en reexaminar sus estrategias. Hoy más que nunca, animados tales líderes por la política de modernidad que supuestamente contribuyó a los brotes de "milagros económicos" en algunos países desarrollados, enfocan sus esfuerzos a alcanzar las metas conquistadas por éstos sin contemplar que un modelo de desarrollo económico sostenido se retroalimenta fundamentalmente en el nivel de la calidad de vida de la población, condición que facilita los procesos de

Los datos que a continuación citaremos nos señalan que subsisten a la fecha problemas sociales muy serios, que ameritan soluciones y por quedarse en suspenso se traducen en un alto costo social no sólo de mortalidad y morbilidad, sino también en el desarrollo intelectual, la productividad y el rendimiento del trabajo.

Nutrición, Desempeño Laboral e Intelectual

La talla baja o retardo en el crecimiento es una de las expresiones somáticas de



SCIENTIFIC AMERICAN Junio 1988

producción no sólo en el ámbito empresarial, sino también en la ciencia, la tecnología, la literatura, el arte y todos los espacios de un país verdaderamente moderno.

¿Cómo podrán los gobiernos crear una nación moderna en un escenario en donde el producto global no tiene como principal fin la inversión en el capital humano, entendido éste como la promoción del bienestar colectivo?

la adaptación orgánica ante la desnutrición crónica.

La alta proporción de niños que son de talla baja en los países en desarrollo, de acuerdo a un estudio de Martorell, se debe principalmente a factores ambientales que determinan el acceso a los nutrientes y no a causas genéticas (Citado por Waterlow, 1987).

Un sinnúmero de estudios afirman que la mejor forma de enfrentar un dé-

ficit en el consumo de energía (nutrientes) es siendo pequeño (talla baja), fenómeno que Waterlow describe con el término "stunted".

Existe mucha controversia sobre la trascendencia de la talla baja, Seckler opina que la reducción en tamaño es una adaptación útil porque el niño pequeño necesita menos alimento, por lo que tiene menos probabilidades de morir cuando no se disponga de éste. Sin embargo, existen otros puntos de vista al respecto en el sentido de que el ser pequeño no es lo más crítico, sino el proceso que lleva a tal situación. Beatón señala que: "es la mezcla de fuerzas del ambiente que produce el retardo del crecimiento que tiene también consecuencias en otros aspectos del desarrollo y es posible que deje secuelas de largo plazo para el desarrollo de la población. He argumentado con insistencia que nos hemos equivocado al denominar el problema 'malnutrición' en lugar de lo que es: 'un retardo del crecimiento' como consecuencia de obstáculos ambientales" (Citado en Waterlow, 1987).

Otros autores se centran en que los seres humanos que sobreviven a períodos crónicos de malnutrición, se convierten en adultos pequeños, pero por lo general son capaces de funcionar en las circunstancias que se les presenten; sin embargo en ciertas actividades agrícolas en las que las tareas implican un intenso desgaste muscular, se verían afectadas y en el caso de las mujeres repercutiría también en la reproducción (Martorell, citado en Waterlow, 1987).

En un trabajo realizado con un grupo de adolescentes hindúes que desde su infancia mostraron baja estatura para su edad, se pudo constatar que tuvieron menos oportunidades de competir en el trabajo agrícola, por lo que su remuneración era deficiente y claro difícilmente

podían modificar sus condiciones de pobreza (Waterlow, 1987).

El Dr Adolfo Chávez, del Instituto Nacional de la Nutrición, asegura que: "las actuales generaciones de mexicanos se encuentran incapacitadas para competir en igualdad de circunstancias ante el mundo que se perfila al final del siglo, pues décadas de bajos niveles nutricionales inhibieron su desarrollo mental y físico, lo que ha restado capacidad creativa y nos ha dejado tan sólo con la posibilidad de desempeñarnos como mano de obra" (Citado en "Uno más Uno" 23 septiembre 1990).

Esta problemática es ampliamente reconocida incluso por dirigentes sindicales del sector oficial como Fidel Velázquez, quien advierte que: "mientras haya salarios bajos y trabajadores desnutridos, será difícil que en México se incremente la productividad o se lleve a cabo el proceso de modernización que se propuso la actual administración". Agrega que: "eso de la productividad es una ilusión si las empresas no mejoran los ingresos de los trabajadores para que su alimentación mejore" (Citado en "El Financiero" 6 noviembre 1989).

Otros estudiosos que han incursionado en la investigación de los procesos homeorréticos (adaptación) de los adolescentes pertenecientes a grupos indígenas y campesinos, afirman que el costo biológico de la desnutrición crónica se expresa no sólo en una menarca retrasada, aparición tardía de los caracteres sexuales secundarios, una talla baja y acortamiento de los segmentos corporales, también, según Cravioto, se traduce en un reciclaje de individuos incapacitados para organizarse individual y socialmente y por lo tanto su permanencia dentro de los estratos más pobres se perpetúa, es decir, que los pobres actuales son los nietos e hijos de los pobres.

de otras décadas (Ramos, 1986, 1988; Cravioto 1983).

Con relación a lo anterior, un estudio auspiciado por la UNICEF, señala que en nuestro país, a medida que se han acentuado los problemas económicos y financieros, las condiciones que padecían las familias pobres en décadas anteriores, se profundizaron. Enfatiza también que la desnutrición padecida por un número considerable de la población se caracteriza por presentar un desfase temporal, es decir, que las consecuencias más graves sobre el desarrollo físico y mental de las personas no se apreciará a mediano plazo, sino que será dentro de algunos años cuando esta situación se presente en las generaciones dañadas (UNICEF 1989).

Salud y Desarrollo Social

Tal como lo afirma Abraham Lowental, profesor y especialista en relaciones interamericanas: "para los pobres de la región estos son literalmente los años del cólera, la tuberculosis, la malaria y otras enfermedades infecciosas" (Citado en "La Jornada" 8 febrero 1992).

Los indicadores de salud observan una fuerte tendencia regresiva, como ejemplo, tenemos la diseminación del cólera en distintos países latinoamericanos, tan sólo en México durante el primer semestre del año en curso suman 2,271 casos, cifra que representa un incremento de más de 100 por ciento en comparación con los casos ocurridos en el mismo periodo de 1992 (SSA, información aparecida en Siglo 21, 5 junio 1993).

A pesar de que oficialmente la mortalidad infantil por infecciones respiratorias ha descendido pasando del tercer lugar al onceavo, fallecen al año 11 mil niños, es decir que mueren 3 niños dia-

rios por esta causa (SSA, información aparecida en "La Jornada" 16 febrero 1993).

Otros datos que aportan pruebas sobre el deterioro en la salud, son los que se refieren a las causas de enfermedad y defunción en el grupo de menores de 5 años. En el cuadro 1 podemos apreciar que en las defunciones por enteritis y otras enfermedades diarreicas registradas en todos los grupos de edades, sobresale el elevado número de fallecimientos de los menores de cinco años.

En lo que respecta a la tuberculosis, otra enfermedad endémica de la miseria como lo podemos constatar en el cuadro 2, los países en donde los programas de salud son prioritarios el número de fallecimientos por este proceso mórbido es bajo. Comparativamente, Brasil, en 1986, registró 5,192 fallecimientos, de los cuales 211 correspondieron a menores de cinco años, mientras que Canadá, para 1988, sólo tuvo un total de 108 fallecimientos registrados en todas las edades y cero muertes para el grupo de menores.

Es interesante describir los datos que nos ofrece el cuadro 3 sobre el número de defunciones por enfermedades infecciosas y parasitarias, continuamos observando que Brasil, México y Perú destacan por tener una elevada mortalidad infantil.

Es evidente que en nuestro país, las enfermedades infecciosas, como la enteritis y otras causas de diarrea así como la tuberculosis provocaron en la década de los ochenta una elevada mortalidad infantil.

Como hemos anotado anteriormente, la mayoría de los gobiernos de la región redujeron sustancialmente sus gastos en salud. El porcentaje del Producto

Cuadro 1

Número de Defunciones por Enteritis y otras Enfermedades Diarréicas (Última Información Disponible)					
País	Año	Núm. total de fallecimientos en todas las edades	Menores de 1 Año	1 - 4 Años	Total de Menores fallecidos
Brasil	1986	24 016	17 974	2 391	20 367
Canadá	1988	47	---	---	47
Colombia	1984	4 064	1 295	2 046	3 431
Costa Rica	1988	132	51	25	76
Cuba	1988	324	89	13	102
EUA	1987	307	93	14	107
México	1986	26 123	12 961	5 317	18 278
Perú	1983	9 131	4 024	3 057	7 081

Fuente: OPS/OMS, 1990

Cuadro 2

Número de Defunciones por Tuberculosis (Última Información Disponible)					
País	Año	Núm. total de fallecimientos en todas las edades	Menores de 1 Año	1 - 4 Años	Total de Menores fallecidos
Brasil	1986	5 192	100	111	211
Canadá	1988	108	0	0	0
Colombia	1984	1 769	13	75	88
Costa Rica	1988	99	1	1	2
Cuba	1988	53	0	0	0
EUA	1987	1 755	1	6	7
México	1986	6 618	63	45	108
Perú	1986	3 954	44	164	210

Fuente: OPS/OMS, 1990

Interno Bruto destinado a este rubro sufrió drásticos cambios. En el cuadro 4 se ofrecen algunos datos al respecto

En algunos países como Brasil, Colombia, México y Venezuela, el presupuesto registrado en los años de 1970-71 es igual o en ocasiones inferior al que se destinó en la década de los ochenta. En nuestro país, el porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a la salud fue superior durante los setenta oscilando entre 2.11 el mínimo a 2.51 el máximo. El brusco descenso aparece, curiosamente a partir de 1982, fecha en que la situación económica del país se re-crudece.

Educación y Desarrollo Social

Las características del ambiente social actual en nuestro país no parecen

ser las óptimas para alcanzar a corto plazo los objetivos del Programa para la Modernidad Educativa. Según datos oficiales e independientes, prácticamente la mitad de 100 niños inscritos en primaria abandonan la escuela; el 27 por ciento de los trabajadores son analfabetas (Guzman, 1992; Pallán, 1992).

En un artículo titulado "La Educación Neoliberal. Retos y Perspectivas", Teó-dulo Guzmán (1992) señala: "a lo largo de los últimos cuatro sexenios han sido constantes y persistentes tres grandes problemas que ya han sido analizados de varias formas en múltiples diagnósticos del sistema educativo nacional. Estos problemas son la baja calidad del proceso de enseñanza -aprendizaje; la desigualdad educativa y la inexistencia de una relación significativa entre escolaridad-empleo".

Fundamenta sus argumentos con los

Cuadro 3

Número de Defunciones por Enfermedades Infecciosas y Parasitarias (Última Información Disponible)					
País	Año	Núm. total de fallecimientos en todas las edades	Menores de 1 Año	1 - 4 Años	Total de Menores fallecidos
Brasil	1986	51 505	22 258	4 537	27 125
Canadá	1988	1 123	20	20	35
Colombia	1984	8 904	1 767	3 042	4 809
Costa Rica	1988	337	69	39	108
Cuba	1988	921	206	76	282
EUA	1987	29 643	660	297	957
México	1986	43 597	16 248	7 472	22 720
Perú	1983	18 907	5 716	4 926	10 642

Fuente: OPS/OMS, 1990

Cuadro 4

Gastos de los Gobiernos en Salud como Porcentaje del PNB en Algunos Países de América Latina 1970-1988

País	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Argentina	0.34	0.40	0.38	0.45	0.31	0.42	0.45	0.79	0.61	0.45
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	0.52	0.44	0.35	0.45	0.45	0.50	0.64	0.78	* - -	
Brasil	1.38	1.23	1.19	1.17	1.21	1.25	1.40	1.33	1.48	1.37
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	2.30	1.49	1.69	1.48	1.44	0.28	0.38	* - -	* - -	
Colombia	* - -	0.83	0.68	0.76	0.75	0.73	0.63	0.53	0.73	0.82
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	0.74	0.80	0.69	0.69	0.62	* - -	* - -	* - -	* - -	
Costa Rica	0.40	1.26	1.01	1.55	1.09	0.99	1.03	0.81	1.11	0.99
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	1.50	0.95	0.90	0.80	0.96	0.36	0.33	0.33	* - -	
México	2.11	2.08	2.26	2.24	2.27	2.39	2.56	2.51	2.42	2.36
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	2.18	2.31	2.12	1.58	1.52	1.47	1.09	1.20	* - -	
Perú	0.94	0.91	0.98	0.87	0.85	0.94	1.08	0.89	1.03	0.96
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	1.07	1.06	0.85	0.96	0.94	0.91	* - -	* - -	* - -	
Venezuela	1.08	1.02	1.08	1.07	0.90	1.07	1.12	1.15	1.09	1.09
	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	
	0.95	0.93	1.21	1.15	1.07	0.99	1.03	1.09	* - -	

* No reportaron (- -)

Fuente: Basado en datos del Banco Interamericano de Desarrollo (OPS/OMS, 1990)

siguientes datos: hace 15 años, de cada 100 niños que ingresaban al primer grado de primaria durante el ciclo 1970, pudieron egresar 42 y sólo 32 lograron continuar los estudios de secundaria, de cada 100 estudiantes que ingresaron a la secundaria, egresaron 72.

De acuerdo a los datos del Programa para la Modernización Educativa (1989-

1994), 58 de cada 100 niños que ingresan a primaria logran terminarla y 27 no llegan al cuarto grado, los que muy probablemente se conviertan en analfabetas funcionales.

En cuanto a la enseñanza media superior cita que en 1981, de cada mil jóvenes que terminaban secundaria, 696 ingresaban a la preparatoria, 170 a la pro-

fesional media y 134 dejaban de estudiar. Para 1988, 582 ingresaron a la preparatoria, 180 a la profesional media y 238 no continuaron. Agrega que lo anterior pareciera un fortalecimiento de la enseñanza profesional, lo cual no es creíble si se consideran las posibilidades que tienen los egresados para ubicarse en un empleo del sector económico formal.

En cuanto a la educación superior, dice que no sólo se encuentra estancada, sino que está en franco retroceso en comparación a los indicadores de expansión de la década pasada. La matrícula apenas tuvo un incremento de 3.5 en comparación con el 15% pronosticado por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES).

Las mayores cifras de titulación durante el período 1980-1986 correspondieron a medicina y odontología, con más de 15 titulados por cada 100 que ingresaron a la licenciatura, mientras que en el resto de las carreras el índice de eficiencia terminal fue apenas del 10%.

Javier Mendoza Rojas (citado por Guzman 1992)) señala que la eficiencia terminal de la licenciatura en las universidades públicas se aproxima al 43% en promedio, mientras que en el posgrado, para el caso de la UNAM, la deserción equivale al 90%.

Creemos interesante agregar un análisis de datos comparativos de fines de la década de los setenta con los de 1988-89 realizado por Fuentes Molinar (Citado por Guzman, 1992).

- El nivel preescolar crecía al 25.5% anual. La tasa cayó al 2.8% en 1988-89 para mantenerse apenas a la par del grupo de edad
- La primaria crecía al 3.8%, y al final de la década de los ochenta a-

penas crecía en 1.1%. Lo más grave es que el número de egresados empezó a decrecer a partir de 1986, de modo que actualmente hay alrededor de 200 mil egresados menos que hace tres años.

Lo anterior puede explicarse en parte a las grandes oscilaciones que ha tenido el gasto destinado a la educación; se ha pasado de 2.6 en 1970 a 5.2 por ciento en 1979 y 2.5 por ciento en 1984 mientras que en otros países como Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, la proporción del Producto Interno Bruto destinado ha sido constante y sostenido: de 1970 a 1985 el gasto hecho por el primero de ellos ha oscilado entre el 6 y 7 por ciento, en el segundo país durante ese mismo período, la variación ha sido de 8.9 a 7 por ciento (Pallán, 1992).

Conclusiones

Los pobres actuales son nietos e hijos de los pobres de antes, lo cual no significa que todos éstos no hayan luchado por dejar de serlo. Prueba de ello es que sembraron el trigo de los conquistadores para garantizar el sustento de sus hijos con el grano ancestral, aprendieron a guardar sus secretos para seguir viviendo en el lugar de sus antepasados. Más tarde creyeron resucitar y se enrolaron en las primeras filas de las revoluciones para heredar los bienes de la tierra a su estirpe y por ello han corrido todos los riesgos. Estas grandes hazañas no han bastado para que las actuales generaciones tengan acceso a los bienes sociales.

Es obvio que en la agenda de los gobernantes de las naciones deudoras no destaca como prioridad el bienestar de la infancia; la desnutrición infantil, que saben de antemano induce o produce mortalidad, enfermedad e incapacidad y a la vez disminuye o deteriora el rendimiento escolar y la productividad labo-

ral, ha estado presente durante muchas décadas. Sin embargo, ellos tienen en la actualidad como principal compromiso cubrir los intereses a sus deudores. Al Fondo Monetario Internacional y a la élite de banqueros les tiene sin cuidado los millones de muertes infantiles y que todos los niños del mundo puedan crecer sanos desarrollando sus potencialidades biológicas y sociales.

No piensan, por supuesto que no como lo afirma Ernesto Sábato escritor argentino "ellos tienen una cabeza muy chiquita que sólo entiende de números y no les interesa nada más". En sus modelos económicos han abandonado el sentido ético de la vida en favor de "los puros valores materiales" (citado en "La Jornada" 14-enero 1993).

Bibliografía

Centro Mexicano para los Derechos de la Infancia, A. C. (CEMEDIN, A.C.). 1993. "Más de 1 Millón de Niños Callejeros se Drogran con Solventes". Documento aparecido en: "La Jornada". Marzo 9.

CRAVIOTO, JOAQUÍN. 1983. "Mínimos de Bienestar, Desarrollo Mental, Conducta y Aprendizaje". Bol. Med. del Hospital Infantil de México. Vol. 40, supl. 2, 11. 13. México.

CHÁVEZ, ADOLFO. 1990. "Desnutridas las Generaciones Actuales de Mexicanos". Citado en "Uno más Uno". 23 de septiembre.

DURÓN SEGOVIA, MA. DE JESÚS. 1992. "Síndrome de Maltrato Social del Menor en los Países Deudores de América Latina" Primera Parte. Rev. UNIVA. Mayo-agosto. Guadalajara, Jalisco, México.

GUZMÁN, TEÓDULO. 1992/1993. "La Educación Neoliberal. Retos y Perspecti-

vas". Reglones No. 24. Revista del ITESO Dic.-Marzo. Guadalajara, Jalisco. México.

LOWENTAL, ABRAHAM. 1992. "Justifica la Euforia sobre las Perspectivas Económicas de AL". Citado en: "La Jornada". 8 de febrero.

MARTORELL, H. citado por WATERLOW C. JOHN. 1987. en: "Problemas Nutricionales en Países en Desarrollo en las Décadas de 1980-1990". Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. Washington, D:C., EUA.

Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. 1990 *Las Condiciones de Salud en las Américas*. Washington, D.C.

PALLÁN FIGUEROA, CARLOS. 1992. "Frente al Tratado de Libre Comercio". Rev. Reforma y Utopía. No. 6. Guadalajara, Jalisco, México.

RAMOS RODRÍGUEZ, ROSA MARÍA Y SERRANO SÁNCHEZ, CARLOS. 1986. "La Homeorresis en Tres Grupos Indígenas de México. Modificaciones de la Talla y en la Composición Corporal". Boletín Médico del Hospital Infantil de México. Vol. 43. Octubre.

RAMOS RODRÍGUEZ, ROSA MARÍA. 1988. "Homeorresis en la Menarquia". Boletín Médico del Hospital Infantil de México. Vol. 45. Diciembre.

SÁBATO, ERNESTO. 1993. "A los Gobernantes les Importa un Bledo la Humanidad". Citado en "La Jornada". 14 enero. México.

Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA). 1993. "Mueren 11 Mil Niños por Enfermedades Respiratorias". Información aparecida en: "La Jornada". 16 de