

EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —



Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Proyecto de Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Comité de Redacción



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 68394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

Ciudad de La Habana, 21 de noviembre de 1996

Estimados participantes en la Conferencia:

Con la presente se les está remitiendo el texto del "Proyecto de Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe", elaborado por el Comité de Redacción designado por el Plenario de la Conferencia en su sesión de apertura y que estuvo integrado por las personas siguientes:

1. Dr. Rodolfo Alarcón, Presidente (Cuba)
2. Dr. José Sarakhán (México)
3. Dr. Miguel Casas Armengol (Venezuela)
4. Dr. Luis Eduardo González (Chile)
5. Dr. Eduardo Aponte (Puerto Rico)
6. Dr. Carlos Tünnermann H., Coordinador (Nicaragua)
7. Dr. Jorge Broveto, Relator General
8. Dr. Luis Yarzabal, Secretario General

Si usted desea formular observaciones al proyecto, se le ruega presentarlas por escrito a la Secretaría General de la Conferencia el día de hoy antes de las 9 pm.

Cordialmente,



Luis Yarzabal
Secretario General

PROYECTO DE DECLARACION SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE
(CONSENSUADO POR EL COMITE DE REDACCION)

Considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su artículo 26, párrafo 1º, sostiene que “toda persona tiene derecho a la educación”... y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” y la Convención sobre la lucha contra la discriminación en el dominio de la educación (1960) que, en su artículo IV establece que los Estados signatarios se comprometen ‘a... volver accesible a todos, en plena igualdad, con base en las capacidades de cada uno, la educación superior...”

Tomando en cuenta las tendencias identificadas en el Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior publicado por la UNESCO en 1995, y todos los estudios, reflexiones y debates hechos desde entonces en la región sobre este documento, que han abogado por fortalecer la equidad, la calidad, la pertinencia y la internacionalización en el campo de la educación superior.

Considerando que en el umbral del siglo XXI la humanidad enfrenta tres imperativos: el desarrollo con crecimiento y equidad, la protección del ambiente y la paz; y tomando en cuenta las recomendaciones efectuadas por las Naciones Unidas a través del Programa para la Paz, que contiene principios y sugerencias para medidas preventivas que la protejan y acciones efectivas que la restituyan cuando irrumpen conflictos incontenibles; y del Programa para el Desarrollo, en el cual se establecen las bases conceptuales para impulsar el desarrollo humano sostenible y permanente.

Destacando que el desarrollo, la democracia y la paz, son inseparables, como lo indica la estrategia a plazo medio de la UNESCO (1996-2001), que orienta los programas de educación superior de la Organización hacia tres objetivos:

ampliar el acceso, la permanencia y las posibilidades de éxito, sin discriminación de sexos, a los sistemas de enseñanza superior, mejorar su gestión y fortalecer sus vínculos con el mundo del trabajo; así como a la construcción de la paz sobre las bases de un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la libertad.

Teniendo en cuenta el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI que, además de reafirmar las opciones arriba mencionadas, entiende que las universidades de los ‘países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a solucionar los problemas más graves de dichos países y también que “les corresponde proponer nuevos enfoques para el desarrollo que les permitan construir un futuro mejor de forma efectiva”.

Reconociendo que el desarrollo económico y social, en esta particular etapa histórica, caracterizada por la emergencia de un nuevo paradigma productivo depende de la formación de personal altamente capacitado y de la potencialidad de creación de conocimiento adecuado a las necesidades y carencias específicas de la región, todo lo cual ocurre casi exclusivamente en los establecimientos de educación superior, instituciones del conocimiento que lo generan, critican y difunden.

Observando, por una parte, que la brecha que actualmente separa a los países de la región de los del mundo desarrollado, se manifiesta fundamentalmente en materia de educación (tasas de escolarización terciaria), investigación y desarrollo tecnológico (cantidad de personal científico y técnico, inversión en I+D), e informática (computación, comunicaciones), como lo establece el *Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*; y, por otra, que en la casi totalidad de los países de la región, la mayor fuente de I+D es de origen público, y el porcentaje mayor de unidades de investigación opera dentro del marco de las universidades, como lo señala el *Informe Mundial de la Ciencia* (1993) de la UNESCO.

Tomando en cuenta que sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, portar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa estos países de los países industrializados.

Observando que la educación superior en la región muestra entre sus principales tendencias: (a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; (b) la persistencia de inequidades y dificultades para la democratización del conocimiento; (c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; (d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria y (e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa; y que, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones de educación superior, y por algunos gobiernos de América Latina y el Caribe o las sociedades de varios países del continente para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en algunos de ellos aún se está muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como de alcanzar una verdadera democratización del conocimiento.

Teniendo en cuenta que estas tendencias, que también se observan a escala mundial, coinciden con procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, de una parte; y de otra, polarización, marginación y fragmentación, todos los cuales inciden en el desarrollo de la educación superior. En particular, en la región, el peso de la deuda externa, el incremento del valor de las importaciones de bienes y servicios, la reducción de la participación en el comercio mundial, son factores causales de una situación de desigualdad social que los países de la región buscan enfrentar tanto con agrupamientos regionales y subregionales, como con la instrumentación de políticas sociales.

Subrayando que, en estos tiempos de cambios - tanto de signo positivo como negativo, - de carácter económico, político o social, corresponde a la educación superior asumir un papel protagónico en el estudio crítico de esos cambios y en el esfuerzo por su predicción e incluso por su conducción, mediante la creación-y transmisión de conocimiento pertinente; y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, en la cual se requiere la participación de toda la sociedad, además del propio sector educativo.

Recordando que en la región, la Reforma de Córdoba (1918), aunque respondiendo a necesidades de una sociedad muy diferente a la actual, se

destacó por lanzar un movimiento de democratización universitaria y por insistir en el principio del establecimiento de vínculos amplios, y sólidos entre la acción de las universidades y los requerimientos de la sociedad, principio que hoy reaparece guiando el proceso de transformación en marcha de la educación superior en la region, concebido como un fenómeno continuo y³ destinado a diseñar un esquema institucional original y adecuado a las necesidades actuales y futuras del continente.

Teniendo en cuenta que la solución de los problemas de la educación sigue' siendo indispensable puesto que cualquier intento consistente para superar la calidad mediante una política de reforma requiere una transformación significativa en el sistema; y que la solución de los problemas de la educación en el continente no está en redistribuir los escasos recursos existentes, entre los distintos niveles del sistema educativo, sino en transferir más recursos de, otros sectores menos prioritarios y en la diversificación de las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil; las comunidades profesionales y empresariales para así responder: más equitativamente a las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad.

Los participantes de la Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, provenientes de 20 países de la región, reunidos en La Habana, Cuba, del 18. al 22 de ,noviembre de 1996, proclamamos que

La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más abierta; justa, y basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior, además de ser un derecho humano al cual todos deben tener 'acceso, en función del mérito respectivo; constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción; el el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural,. el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de p a z .

2. El conocimiento es un bien social que sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales, y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, y que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como contrapartida necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento.

3. La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación.

4. Las instituciones de educación superior deberán adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que le confieran un alto grado de agilidad, flexibilidad, y rapidez de respuesta y anticipación, para encarar creativa, y eficientemente un devenir incierto. Deberán posibilitar el intercambio de estudiantes entre instituciones y en estas entre las diferentes carreras, e incorporar, sin demora, el paradigma de la educación permanente. Deberán transformarse en centros aptos para la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deberá hacer de las tareas de extensión y difusión parte importante de su quehacer académico.

5. El concepto de educación permanente es acorde con la naturaleza del conocimiento contemporáneo, con su constante renovación y su vertiginoso incremento. Esta debe ser un complemento indisoluble de los estudios conducentes a grados y títulos, brindando a los graduados oportunidades de actualización y adaptación a realidades cambiantes y difícilmente previsibles. La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar

nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma.

6. La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje y formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos o incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento; lo cual implica la revisión de los actuales métodos pedagógicos, trasladando el énfasis desde la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser.

7. En una sociedad cambiante es necesaria una formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de constituir en valor los bienes que la perfeccionan.

8. Un sistema de educación superior sólo puede desempeñar cabalmente su misión y constituir un elemento social provechoso si una parte del personal docente y de sus instituciones -de acuerdo con los objetivos particulares de la institución, sus capacidades docentes y sus recursos materiales- realizan también actividades de investigación.

9. Resulta imperioso introducir en los sistemas de educación superior de la región una sólida cultura informática. La combinación adecuada de programas de información y comunicación replantea la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. Además sus integrantes necesitan participar en las grandes redes académicas, acceder al intercambio con todas las instituciones relacionadas, e incrementar la apertura y las interacciones con la comunidad académica internacional. Las instituciones de educación superior deberán asumir, simultáneamente, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la apertura antes citada no ponga en riesgo los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe.

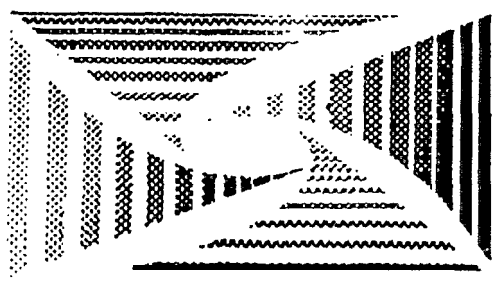
10. Los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el contribuir decididamente al mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repitencia; y la contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. Toda política de educación superior debe ser comprensiva, tomando en cuenta todos los componentes del sistema educativo. En particular hay que tener en cuenta la perspectiva de una "educación para todos" como lo han propuesto la Conferencia de Jomtien (Tailandia, 1990), a escala mundial, y el Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, a nivel regional.

11. Las instituciones de educación superior de la región deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la integración cultural y educativa como bases de la integración política y económica. Frente a la formación de nuevos espacios económicos en el actual contexto de globalización y regionalización, las instituciones de educación superior deben asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea fundamental, con un tratamiento interdisciplinario de los problemas. Apoyándose en el *Convenio regional* y la *Recomendación internacional* sobre la convalidación de estudios, títulos y diplomas, se debe estimular la movilidad académica y profesional con el fin de favorecer el proceso de integración económica, política y cultural de la región.

12. La transferencia y los intercambios de experiencias entre instituciones de enseñanza superior - elementos esenciales del programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO - son imprescindibles para promover el saber y facilitar su aplicación al desarrollo. La cooperación interuniversitaria puede ser facilitada por el progreso constante, de las tecnologías de la información y de la comunicación, y resultar fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política, así como por la creciente necesidad de entendimiento intercultural. La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes, en un

momento en que ninguna institución puede pretender dominar todas las áreas del saber, es fundamental para la búsqueda colectiva de igualdad, calidad y pertinencia para la educación superior

13. El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable. Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, razón por la cual los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las organizaciones regionales e internacionales responsables de programas de formación o de desarrollo, al igual que las asociaciones académicas, y, en fin, todos los actores sociales, deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo “consenso social” que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible, que, en lo inmediato, se concretaría en el Plan de acción gestado en esta Conferencia y presentado a continuación.



EDUCACION SUPERIOR

SIGLO



TL/004

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

Racionalidad y planificación de la Educación Superior (análisis de políticas públicas)

Miguel Pineda (Dr.)

Universidad de Carabobo
Valencia, Venezuela



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 68394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

Conferencia Regional, sobre "POLITICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"

PONENCIA: "Racionalidad y Planificacibn de la *Educacidsn Superior*
(*Analisis de Pollficas Púbricas*)

Dr. Miguel Pineda
Universidad de Carabobo
Valencia - Venezuela

La racionalidad tecnica que caracteriza a la modernidad y reforzada por el Estado como ente racionalizador capaz de imponer un modelo de desarrollo y someter el sistema de educacion supetior a la acción del Principio de Racionalidad instrumental, que tienen como denominador común un enfoque de planificación de la educación que responde al patron de comportamiento de los agentes económicos, sociales y políticos dominantes. Sostenemos que este modo de abordar la educación, a pesar de las críticas de que ha sido objeto la planificación de la educación continúa vigente en la normativa y acción discursiva educativa de la Venezuela actual, gracias a la fuerza de su propia racionalidad histórica.

El desentrañamiento de esta relación: Racionalidad, Estado y Planificación permite suponer que sea la perspectiva tecno-pedagógica la que continúa predominando también a nivel internacional; y con mayor razón en el ámbito Latinoamericano. Los modos de hacer la planificación a partir de la Razón Instrumental y practicar la educación.

Con el presente análisis se intenta profundizar en los enfoques de planificación, a fin de detectar las condiciones de su posible superación, a partir de nuevos espacios de racionalidad distintos a la racionalidad predominante. Se proponen esquemas alternativos de análisis teóricos dirigidas a mantener en educación una vigilancia teórica más efectiva, mediante la confrontación del discurso que en esta área del saber, se genera constantemente y que conforman los diversos modelos de desarrollo social.

Al problematizar el enfoque racional instrumental, se busca disolver la rigidez de sus estructuras conceptuales para detectar nuevas formas de racionalidad y sus posibles potencialidades.

**CONFERENCIA REGIONAL:
POLITICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACION DE
LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE.**

**RACIONALIDAD, ESTADO Y PLANIFICACION DE LA
EDUCACION SUPERIOR**

(Análisis de Políticas Públicas)

*Dr. Miguel Pineda
Universidad de Carabobo
Valencia - Venezuela*

RESUMEN

I.- INTRODUCCION.-

Toda acción supone un plan que se manifiesta a partir de una concepción de la sociedad expresada a través de los diferentes medios de desarrollo económico, político y socio-cultural de esa sociedad.

El Estado aparece como ente racionalizador capaz; por su poder persuasivo y coercitivo, de imponer un cierto modelo de desarrollo en cierta medida, al conjunto de la sociedad. En el plano de la Educación Superior el modelo se manifiesta a través de sus agentes económicos, sociales y/o políticos; sometiendo al sistema educativo a la acción del Principio de Racionalidad dando pie a la práctica de modelo Populistas-Liberales-Neo-Liberales, etc; desde las cuales se intenta adecuar la Educación Superior a las nuevas condiciones que el Estado y la Economía producen.

Desentrañar esa relación entre Racionalidad, Estado y Planificación de la Educación Superior en Venezuela en el periodo democrático; como un proceso fundamental en la búsqueda de una sociedad comunicativa de participación democrática, es el objetivo central de la presente investigación. De igual forma, se realiza un análisis crítico de la crisis actual de la racionalidad en la fundamentación de las Ciencias Sociales y su incidencia en el papel del Estado en el diseño de políticas públicas.

II.- METODOLOGICA..

Se describe el proceso como un tipo de articulaci3n histbrico-critico que se desarrolla a traves del metodo Hermeneutico-Crtico, basado en la Compresion, Interpretacion y Aplicacion. En tal sentido, se asume como horizonte Hermeneutico los postulados de H.G. Gadamer y Jurgen Habermas, dandole respuestas a las interrogantes que surgen de la propia contrastacion con la realidad bajo estudio, tendiente a demostrar la valid3z de los .Esquemas Alternativos para el An3lisis de Politicas P3blicas.

De igual forma, se hace uso de categorias como instrumentos de analisis que surgen de la articulacion de tres Teorias fundamentales a saber: La Teoria de la Acci3n, Comunicativa, la Teoria del Estado y la Teoria de la Planificacion.

De ahi, que su estructura teorica est3 dada por las siguientes categorias relacionadas entre si: Racionalidad, Estado y Planificaci3n de la Educaci3n Superior.

Cada una de estas categorias se define por una expresion formal que se corresponde con la postura teorica de los autores, considerados hermeneuticamente. Quedando claro la naturaleza cualitativa de la investigaci3n.

III.BASE TEORICA.-

La investigaci3n como proceso te3rico analiza las diversas posturas te3ricas de los autores considerados: Max Weber, Karl Popper, Talcott Parson, Niklas Luhmann, Karl Marx, que pudieran ser de interes en la Investigaci3n, puntualizando las perspectivas educativas' que se derivan del analisis. Identificandose coincidencias y diferencias, derivandose del analisis Esquemas Alternativos para el Analisis de la Educacion Superior basados en una Interpretacion de la racionalidad, vinculada a diferentes formas discursivas por un lado y la legitimidad del proceso de planificacion para inducir los cambios requeridos por la sociedad, basado en determinados principios de Organizaci3n. Los Esquemas Alternativos son descritos usando categorias que prefiguran el sistema te3rico.

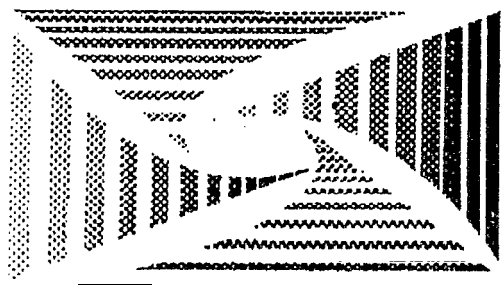
IV.- CONCRECION.-

En la aplicación de cada uno de los Esquemas Alternativos se puede observar el contraste entre el Esquema Alternativo (1) y el Esquema Alternativo(II), contraste que se pone en evidencia en su aplicación práctica. Desde otra perspectiva, el Esquema Alternativo (1) puede ser evaluado y evidenciado en cada uno de los Planes de la Nación, mientras que el Esquema Alternativo (II) aparece como un intento de generar la discusión teórica, que en el plano de las Ideas contribuya a la conformación de una ciencia social crítica, tan necesario en nuestro contexto social.

V.- CONCLUSION.-

Queda argumentado y validado por medio del análisis de contenido los niveles de correspondencia entre ambos modelos: Modelo de Desarrollo Económico, Modelo Educativo. Siendo Interpretado como una alternativa para el análisis de políticas públicas; una vía diferente desde una perspectiva teórica que se presume no concluida, pero que puede derivar en múltiples Interpretaciones del fenómeno social.

Lo significativo de estos Esquemas Alternativos en el caso de la Educación Superior es que parten de un conjunto de Interrogantes desarrolladas en el Capítulo IV de esta Tesis, y que nos deja abierta la posibilidad de otro conjunto de interrogantes, vinculadas más a la dimensión intrínseca de la realidad interna de las propias Instituciones de Educación Superior que a su dimensión extrínseca. Interrogantes que deben ser abordadas por la comunidad científica. De ahí, que la conclusión es más aparente que real.



EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —

XXI

TU068

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la "Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(la Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

Pertinencia de la Educación Superior

Eduardo Morales Santos

Rector de la Universidad de Santiago de Chile



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CHESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 66394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

PERTINENCIA DE LA EDUCACION SUPERIOR
POR SR. EDUARDO MORALES SANTOS
RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

I. *Introducción*

Mi ponencia “Pertinencia de la Educación Superior” podría también llamarse “En defensa de la Educación Superior”, lo que sería una rápida manera de avanzar hacia la conclusión de lo que quisiera comunicarles el día de hoy. Dicha premura denota, a lo mejor, una cierta ansiedad de mi parte, el deseo de llegar raudamente a la conclusión de mi exposición, lo que sin embargo no me autoriza a economizarme las mediaciones discursivas y argumentativas, ‘que legitiman el hecho de pasar de un título al otro.

II. *Educación Superior y Pertinencia*

Definir la noción de pertinencia no es una tarea fácil, a pesar que la expresión me parezca adecuada al contenido de mi ponencia. El primer sentido de’ la noción de pertinencia, al consultar un diccionario, es más o menos tautológico: pertinencia es lo que surge y se desprende como una cierta calidad del pertinente. El pertinente es aquel capaz de pertinencia, porque es parte constitutiva de la cosa o de la materia que detemina su accionar. En realidad la pertinencia del pertinente es, a lo menos, doble: es procurar una visión/interpretación adecuada, justa y equilibrada de aquello a lo cual pertenece y es de “actuar”, “a propósito ” y “opotunamente“, en relación a los contenidos y problemas que legitiman su existencia.

La pertinencia de la educación superior sería entonces, por simple implicación de lo dicho anteriormente, adecuación a los problemas que la atingen, es decir, adecuada visión e interpretación de los problemas que la definen como educación superior y, al mismo tiempo, su oportuno accionar frente a lo que la educación superior debe aportar desde el punto de vista de su inscr@ción social y ,cultural.

Pero, paradójicamente si nos planteamos hoy el problema de la pertinencia de la educación superior, es porque, de alguna manera, ella se encuentra divorciada de los materiales que la constituyen muestra una cierta incapacidad de poder definir su propia pertinencia y su accionar se encuentra profundamente determinado por otros actores sociales. En los hechos, es posible identificar, en particular estos últimos años, múltiples críticas a la educacion superior, el nacimiento de otras instituciones que entran en competencia con la educación superior universitaria y el establecimiento de desafíos y exigencias que provienen del Estado o de otros

sectores de la vida social. Lo que quiere decir que la pertinencia de la enseñanza superior, y en particular de las Universidades Estatales, está en cuestión y que de alguna manera debemos responder a desafíos que hace algunos años ni siquiera nos imaginábamos. Como dice J. J. Brunner, “mientras en 1950 existían en América Latina alrededor de 75 Universidades, casi todas ellas de carácter público y estatal, en 1995 hay en la región más de 300 Universidades oficiales, cerca de 400 Universidades privadas y, en el nivel no universitario, alrededor de 3.000 instituciones, la mayoría de las cuales de gestión privada “. (Educación Superior y Globalización. Discurso pronunciado en la Inauguración del curso sobre Gestión y liderazgo universitario (IGLU). Usach. I julio Santiago, 1996).

III. Los Nuevos Desafíos que afectan la Pertinencia

Tres son los nuevos desafíos, que sólo nombramos por respeto a la brevedad, que deben enfrentar las Universidades, y en particular aquellas del Estado, en el contexto de la sociedad actual: en primer lugar, es posible identificar el desafío de la viabilidad financiera y económica, el que surge en gran parte como el resultado del éxito de determinados discursos, según los cuales las Universidades Estatales, independiente de su historia social y cultural, son un típico ejemplo del despilfarro de los recursos públicos. Dicho desafío va acompañado con el aumento inaudito de la competencia, a la cual se refería la cita expresada anteriormente.

En segundo lugar, nuestras Universidades deben tener éxito en resolver los problemas que se desprenden del paradigma de la modernización, es decir, volver nuestras instituciones más flexibles y eficaces, incluso más allá de los requerimientos normales, que es posible exigir a quienes componen nuestras Universidades. Y finalmente, el Estado, y pensamos que una cierta parte de la sociedad, nos exige agregar valor a la producción de materias primas y manufacturas nacionales, como una manera de asegurar nuestra integración al mercado mundial y al desafío de la globalización.

IV. IV._ Los Discursos como Espacio de un Conflicto

Las hipótesis, a propósito de los desafíos enunciados anteriormente, pueden expresarse de manera alternativa: o bien ellos son válidos más allá de cualquiera consideración o discusión, o bien ellos -por lo mejor o lo peor- se han impuesto

de manera definitiva en la mayor parte de nuestras sociedades. El problema, y probable conflicto con estos desafíos, consiste en saber si nuestras instituciones de enseñanza superior pueden reivindicar una pertinencia particular para definirlos y acotarlos, y si nuestro saber “hacer” tiene alguna prioridad frente a las insinuaciones que provienen del mundo político, de una parte de la sociedad y del mercado.

Pensamos que nuestras viejas Universidades tienen un papel que jugar en las situaciones descritas anteriormente. Es cierto que el cansancio y la urgencia de resolver en el plano de lo concreto los desafíos que nos rodean, no dejan siempre el espacio a la reflexión, para pensar en la mejor manera como nuestras instituciones podrían encargarse de su propia pertinencia.

En un texto editado en nuestra Universidad, se postula la idea de la existencia de a lo menos dos modelos para “meditar los cambios que la Universidad necesita como institución”. Un primer modelo consistiría en reflexionar la Universidad “en la perspectiva de su finalidad”. Lo que permite interpretar y evaluar las prácticas y actividades que se desarrollan en el ámbito universitario en la dinámica del “sentido”, el cual se determina y se desprende, de un pensamiento de tipo antropológico. Este modelo autoriza la producción de discursos sustanciales, relacionados con el rol y la vocación de la Universidad. En el cuadro de este modelo, ésta debe estar, en particular, al servicio del ser humano o del desarrollo de su autonomía como sujeto”. (Modernidad-Modernización: Universidad y Crisis. Una interpretación para el momento presente. Sergio Zorrilla-Claudia Dides. Edit. Universidad de Santiago, enero 1996),

Este modelo se relaciona directamente con aquel en el cual la pertinencia de la Universidad y de la enseñanza superior dependía exclusivamente de la institución universitaria. Sin criticarlo radicalmente, es un modelo que por el hecho de no interpretar adecuadamente su propia inserción cultural, puede generar discursos ideológicos y una incapacidad inaudita de volver a recuperar, en el contexto de los nuevos desafíos, su propia pertinencia.

Mucha más productivo, en la perspectiva de los desafíos y de la problemática que afectan la noción de pertinencia, nos aparece el intento de acotar e indentificar la relación entre Universidad y sociedad, a través de tres temas, en los cuales es posible integrar específicamente cada desafío, sin olvidar el espíritu crítico que es lo propio de una institución como la Universidad. Conviene citar aquí, en la perspectiva de la confianza que tenemos de las Universidades, una vez más a J.J.

Brunner, cuando éste señala que “la historia nos enseña que la Universidad es una institución resistente. Ha sobrevivido a guerras, pestes y conmociones sociales por más de setecientos años. Un grupo de investigadores indetificó sólo sesenta y seis organizaciones que han existido continuamente desde la Reforma Protestante del siglo XVI. De ellas, sesenta y dos son Universidades “.

En este otro modelo se trata de reflexionar la Universidad a partir de la función de reproducción, es decir, “como un ente plural y como un espacio en el cual circulan Las ideas y los argumentos que agitan nuestro país y el mundo . . . a fin de “que una sociedad, gracias a sus Universidades, pueda disponer de su pasado y de su propia tradición como una referencia viva” (S.Zorrilla/C.Dides. pág. 53); a partir de la función de adaptación, que aparece como aquella que consiste en “procurar los diplomas y capacidades acordes con el desarrollo socioeconómico de una sociedad y del mundo” (S.Zorrilla/C.Dides pág. 54). A través de esta función, la Universidad puede ser capaz de proponer discursos que consideren lo sensato y lo insensato de multiplicar hasta el infinito la profesionalización. Finalmente, la función de producción, que consiste en traducir, desde la Universidad, las exigencias que provienen del mercado regional y mundial. La Universidad podría también tener la capacidad de relativizar, en el tiempo actual que vivimos, esta exigencia, haciendo valer antes que nada la protección de su propio capital intelectual.

Esta capacidad de proponer nuevos discursos, nos aparece como un doble combate: aquel que consiste, por un lado, en responder a los nuevos desafíos sin correr el riesgo de la deformación y desaparición de nuestras viejas instituciones; y por otro lado, aquella de recuperar nuestro propio derecho a definir la pertinencia y lo pertinente a partir de dinámicas y lógicas que no son propias.

V. **En defensa de la Educación Superior: Universidad, Sociedad, Cultura y Democracia**

El haber perdido el privilegio de definir nuestra propia pertinencia puede ser considerado como negativo o positivo. Si nuestras instituciones, en función de los nuevos desafíos que agitan el mundo, terminan por desaparecer, como expresión de una inteligencia crítica, sería necesario considerar este proceso desde un punto de vista negativo. Pero si estos desafíos propulsan nuestras instituciones a interpretar adecuadamente su propia pertinencia, en la perspectiva del mundo contemporáneo, debemos alegrarnos de la situación por la cual atravesamos.

El deseo de la pertinencia de la educación superior era el mundo contemporáneo es equivalente a definir, prácticamente de nuevos, la relación que une la Universidad con la sociedad, la cultura y la democracia.

Esta pertinencia no puede ser entendida como un acto arbitrario de autoposición de objetivos que conviertan nuestras instituciones en cupulas de cristal. Se trata de responder a los desafíos actuales, pero abriendo mas que nunca la Universidad al diálogo con, los discursos que contruidos en otros ámbitos impiden el pleno desarrollo de una verdadera democracia, en el respeto de nuestra cultura y en el marco de una sociedad igualitaria y justa,



TU036

**Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Terna Libre

El Estado y la Educación Superior

Gerardo Rodríguez

Universidad de la República del Uruguay



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 68394, Caracas, 1060-A. Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

Gerardo Rodríguez
Universidad de la República
Uruguay.
Agosto de 1996.

1. htroducción

Se reducirá el tratamiento del tema a ideas muy generales sobre aspectos parciales del mismo.

Para considerarlo vamos a examinar el tema desde dos puntos de vista, usualmente contrapuestos, el del **individuo** y el de la **sociedad** en su conjunto, si bien ambas. visiones son inseparables y se entrecruzan constantemente a lo largo del texto.

Cuando se habla de un “desarrollo humano sustentable” se requiere una cuidadosa atención a ambos análisis y cualquier intento de consolidar ese desarrollo deseable debe tender a eliminar las eventuales contradicciones que puedan aparecer entre ellos.

Pensamos que esta forma de tratar el tema es apropiada por diversos planteos en que se afirman presuntos resultados adoptando alguno de los puntos de vista y olvidando aspectos relacionados con el otro.

El Estado (E), la sociedad políticamente organizada, con el monopolio de la fuerza legítima, portador de la soberanía nacional, aparece como factor esencial que debe garantizar determinados derechos y conducir esa sociedad a su mayor bienestar.

La Enseñanza Superior (ES) tiene universalmente reconocida, al día de hoy, una fuerte responsabilidad tanto frente a los individuos como frente a la sociedad. Sin embargo, hay contradicciones sobre cuáles son sus funciones, ya sea por las exigencias de sectores externos que requieren determinadas orientaciones coyunturales, como por el reflejo que éstas tienen al interior de las instituciones de ES. Surge la polémica sobre su funcionamiento y eventuales transformaciones. Contribuir a definir los mejores procesos de esa evolución es una necesidad, en particular, para los organismos de la ES

2. La ES y el individuo.

La nota dominante de esta relación es, a nuestro juicio, que el acceso y la participación en la ES constituye un **derecho humano**, que debe ser garantizado a toda persona en condiciones de adquirir los conocimientos y las formaciones que en ella se imparten.

Así planteado este derecho aparece como un desarrollo natural del Convenio en Contra de la Discriminación en el Campo de la Educación' adoptado por la UNESCO en 1960 y del Convenio sobre los Derechos del Niño, adoptado por las Naciones Unidas en 1989.

Crece rápidamente el número de aquellos que quieren ejercer ese derecho.

Las nuevas condiciones de la estructura de la sociedad, en particular, de su aparato productivo de bienes y servicios, bajo el impacto de la ciencia y la tecnología contemporáneas y las aceleradas transformaciones previsibles por esas y otras causas, inducen en los seres humanos fuertes motivaciones para acceder a la ES. Estas tienen que ver con el acceso al campo laboral en momentos de crecimiento alarmante de los indicadores de desocupación pero, más profundamente, nacen de la **necesidad de realización personal** en un mundo cambiante caracterizado por el desarrollo de los medios de comunicación, tanto en cantidad como en calidad.

Creo que **coinciden** estos intereses individuales con los de la sociedad en general, como se tratará de mostrar más adelante.

Cualquier persona que ha tenido un contacto sostenido con el mundo del trabajo conoce personas de grandes condiciones intelectuales, ingenio, voluntad disciplinada, organización mental para conducir el razonamiento, etc. Se las encuentra en posiciones dentro del proceso productivo que desperdician sus cualidades excepcionales. En ellas se expresa el fracaso de la sociedad para usarlo mejor en el beneficio común pero, sobre todo, revelan la frustración de un individuo, de la cual, en general, él no tiene plena conciencia. Cuántos potenciales científicos, inventores, quedaron por el camino porque nunca tuvieron al medio capaz de estimular y desarrollar sus cualidades intelectuales y humanas. Similares situaciones se constatan en áreas más complejas de la producción humana como las humanidades y las artes.

Cuánta riqueza, incluso la restringida a las mercancías y los servicios, pierde la sociedad humana por las restricciones al acceso y la participación en la educación terciaria de la **gran mayoría** de los

seres humanos, aptos para hacerlo. Los llamados países ‘en desarrollo’ presentan, según estadísticas, el problema agravado. Diferencias abismales como la que va de 5.000 a 100 estudiantes de la ES cada 100.000 habitantes en E.E.U.U. y en África del Sur, respectivamente, signan la condición humana en ambas regiones. [1 § 171

¿Quién considera esa riqueza perdida cuándo se evalúan los “costos” de la ES?

En la medida en que los hombres no acceden a formas objetivas del conocimiento, propias del conocimiento científico, en que permanecen prisioneros de concepciones dogmáticas sobre las realidades concretas que definen su vida personal y el movimiento de las sociedades, ¿qué alcances tienen las llamadas libertades públicas, los conceptos de justicia, la organización democrática de la sociedad ?

¿Cuánto **cuestan** los oscuros períodos de retroceso social, aun mirados **exclusivamente** desde el punto de vista de desarrollo cultural - en su sentido amplio y completo -, como los vividos hace dos décadas en los países del sur del continente bajo dictaduras cívico-militares ?

¿Cuánto **tiempo** lleva recuperarse de sus desastrosos efectos y cuántos jóvenes quedan definitivamente fuera del sistema educativo?

Onerosos conflictos sociales se originan en justas reclamaciones relativas al estado y funcionamiento del sistema educativo, apartando a los jóvenes de sus estudios, en períodos cruciales de su formación, sin que el E asuma sus responsabilidades en defensa de los intereses de la sociedad, atendiendo debidamente al sistema educativo, en particular y especialmente a la ES.

Nadie duda de que la participación en la educación libera enormes fuerzas sociales, comprometidas, responsables del desarrollo progresivo de la humanidad. Pero, debe verse además que cada día las exigencias sobre los especialistas y la eficiencia de su trabajo son mayores y que se potencia su contribución con un mayor nivel educacional adquirido. Más individuos consiguen de esta forma y en mas alto grado, aunque sea parcialmente, la condición humana.

Un estudiante de la ES es una persona, en general un joven, que asume las responsabilidades de adquirir en un organismo del a ES una capacitación - de muy diversas características según los casos - que lo habilitan para el cumplimiento de determinadas actividades. Éstas constituyen una necesidad de la sociedad, aunque esta necesidad se presente de tan variadas formas que no se hace siempre evidente.

Acepta, además, ese estudiante la evaluación de sus destrezas por un cuerpo docente especializado que en forma objetiva - externa al sujeto .- decide si ha alcanzado el nivel necesario.

Es esto lo esencial de la condición de estudiante, por ello sostiene la sociedad su calidad de tal y **en ello nada tiene que ver** la clase social, el grupo religioso, racial o político del que provenga. Deben ser considerados como bienes de la sociedad [1^a97].

Tanto el estudiante como la sociedad tienen el derecho y el deber de exigir a los institutos de ES una enseñanza de calidad, flexible, pertinente y eficiente. Esta eficiencia está fundamentalmente asociada a la creación de condiciones de vida del estudiante que le permiten entregar a la Universidad sus mayores esfuerzos. Sin desconocer la existencia de otros aspectos, el problema del rendimiento estudiantil no puede excluir la responsabilidad del E en el financiamiento de becas y otras formas de ayuda económica y social al estudiante.

Sin una política muy amplia en favor del bienestar estudiantil, no se contendrá el mantenimiento y profundización de discriminaciones que se contraponen a los objetivos sociales de la ES y al interés colectivo. La atención a lo que se ha dado en llamar "el entorno académico" [1^o1021 debe desarrollarse en toda la extensión y riqueza de la idea por sus múltiples y profundos beneficios.

Debe señalarse que, contrariamente a estas afirmaciones, el Banco Mundial (BM) condiciona el apoyo financiero a medidas como "Suprimir todo tipo de subsidio interno a la actividad estudiantil (v.g. facilidades para alojamiento y manutención)" y cobrar "por concepto de matriculación" [8].

La conciencia de sus responsabilidades para con la sociedad, es parte esencial de la formación del estudiante en la ES, **independientemente de que se beneficie o no de aporte publico**, si bien es cierto, que el financiamiento de los estudios, por parte del interesado, aunque sea parcialmente, disminuye, por lo menos, la sensibilidad que frente a esas responsabilidades pueda tener. Desde el punto de vista del individuo, el problema de la gratuidad de los estudios superiores resulta central, si bien su complejidad impide una consideración adecuada en este trabajo. Merece señalarse, sin embargo, que se emplea la expresión "gratuidad" impropia para referirse al **no** "árancelamiento"; que si bien se comprueba " en todos los estudios sociales que la composición socioeconómica de las poblaciones estudiantiles difieren marcadamente de la estructura media de la población, con beneficios evidentes en

favor de los estratos mas ricos” [4] y que no puede dudarse de que la composición social de la población estudiantil que surgiría de la universidad arancelada sería mas regresiva.

Porque hay quienes han calificado de “ redistribución regresiva” de sus recursos el financiamiento por el E de la ES por cuanto resultan subvencionados individuos provenientes de sectores de poder económico suficiente para pagar sus estudios, como lo han hecho, en muchos casos, en los niveles de enseñanza anteriores a pesar de disponer de enseñanza pública gratuita.

Mas de cien años de historia en América Latina (AL) ha demostrado que la extensión de la gratuidad de la enseñanza primaria primero, de la secundaria luego y de la terciaria después han sido un factor primordial del desarrollo de los pueblos, del crecimiento de la riqueza material y en particular de la movilidad social,

Las condiciones actuales de la producción requieren niveles de capacitación aun mayores y debe pensarse que el próximo milenio exigirá la generalización y diversificación de la Educación Terciaria (ET). La contribución necesaria de la ES en este proceso, como parte de él en cuanto ET y como factor de estímulo, orientación y, en particular, suministro de personal docente calificado en la ET no superior, es ampliamente reconocida.

Todas las formas de ET deberán adaptarse a la necesidad de permanente actualización y capacitación en nuevas áreas derivada del desarrollo acelerado de la Ciencia y la Tecnología, y de otros fenómenos socioeconómicos y culturales actuales.

Cada vez mas, forma parte de la expectativas de los hombres y, en especial, de los jóvenes el incorporarse a la ES y permanecer en ella, casi como una actitud vital permanente, usando de un derecho individual cuyo reconocimiento es cada día mas universal.

En ese sentido el Taller, ” Gestión y Financiamiento de la Educación Publica Superior” [5] sustentó la obligatoriedad del E en el financiamiento de la ES pública y consideró que otros ingresos posibles serían **suplementarios** al financiamiento público. Acordó asimismo: “Defender el principio de gratuidad en las Constituciones que ya lo contengan y elevarlo a rango constitucional en aquellos países que no lo tienen”.

3. La ES y la sociedad.

El reconocimiento de la trascendencia de las funciones que cumple la ES en la sociedad contemporánea es hoy prácticamente universal.

Hubo un cambio cualitativo en ese reconocimiento. Si bien existió desde el siglo XII, cuando nacieron las universidades, estuvo reducido a algunos núcleos, incluyendo a los príncipes preocupados por tener competentes funcionarios. La expansión de la universidad a principios de este siglo y su desarrollo vertiginoso en su segunda mitad, reflejan la amplitud creciente del reconocimiento.

La transmisión del conocimiento, su creación y la de las formas de aplicarlo la han convertido en la generadora de insumos indispensables de la producción contemporánea competitiva.

Las universidades han ido ocupando nuevos espacios en la aplicación de la ciencia y la tecnología a la producción, sustituyendo en proporción creciente a los laboratorios de investigación y desarrollo de las empresas.

‘En aparente contradicción, el asumir estas responsabilidades, con gran diversificación, apropiada a la naturaleza multidisciplinaria de las universidades, así como el crecimiento sin precedentes de la matrícula, entre otros desarrollos, se han producido **con reducciones considerables de sus presupuestos** [5I.

Por otro lado, la situación de la ES en los países llamados ‘en desarrollo’, en particular en AL, ha debido atender un crecimiento de las demandas **de** sus comunidades relativamente **mucho mayores** que las de los países desarrollados [1§141. También, son en ellos relativamente mayores las reducciones de los recursos disponibles por la ES. Los países desarrollados invierten en ES 10 veces mas por estudiante que los países “en desarrollo” [1°291. Es ‘decir, el deterioro de las condiciones de la ES es mucho mas grave en los países "en desarrollo”.

La inversión en educación “se correlaciona perfectamente” con el crecimiento social, económico **y cultural** [1°28I y entonces la situación ha alarmado, entre otros, al BM el que “destaca la inmensa importancia que tiene la ES para el desarrollo económico y social” y estima que “las tasas de escolarización en ES promedian 51% en los países de la OCDE, en comparación con el 21% en los países de ingreso medio y un 6% en los países de ingreso bajo” I5I.

De paso es oportuno señalar que valores muy importantes de las naciones como al identidad nacional y mas en general lo que N. Birdsall ha llamado "construir la nación" (nation building) dependen considerablemente de la ES [5].

S. Lichtensztejn luego de una síntesis de la situación económica en A.L. y de afirmar que todos los Índices coinciden en mostrar la reducción drástica del gasto público orientado a la ES, en 1988, agrega en forma contundente:

"... me permitiré afirmar que la crisis económica ha sido **impuesta** a la universidad latinoamericana como un proceso exógeno, como un dato que corresponde a una situación general en la que los agentes financieros internacionales, **en ejercicio de su hegemonía sobre las políticas nacionales**, se han empeñado en atribuir carácter residual a determinados objetivos que 'al Estado **corresponden** en el terreno de la producción y en el de la atención de demandas sociales básicas."

Resulta de excepcional interés, en atención a tendencias actuales, en ocasiones presentadas como novedosas, lo que señala a renglón seguido:

'Deseo enfatizar el contenido de esta afirmación, **en oposición** a aquellos enfoques, tan difundidos, que caracterizan los problemas económicos universitarios como una **consecuencia** de problemas de naturaleza **interna**: ingreso irrestricto, superpoblación estudiantil, crecimiento excesivo de la institución, concentración de estudiantes en ciertas Facultades, como las de Derecho, Medicina, Administración o las que imparten disciplinas humanísticas y otras consideradas análogas" [6] (subrayados nuestros).

En el presente las principales agencias financieras internacionales vinculadas a las políticas educacionales son el BM, el FMI, y el BID y la primera parece ser la que ha elaborado mas "teoría" al respecto, ejerciendo una especie de liderazgo [7].

Su objetivo declarado es, en materia de ET 'una mayor eficiencia con el menor gasto publico" [8].

En lo referente a la ES recomienda la reducción del apoyo que reciba, derivando recursos hacia niveles básicos, especialmente primaria y primer nivel de secundaria.

La opinión, que el B.M. ha tratado de apoyar empíricamente, de que la ES es "**menos rentable desde el punto de vista social que los otros niveles de enseñanza**", aparece hoy en franco descrédito

por la forma de calcular la rentabilidad -medidas del retorno privado, en términos de salarios adicionales, obtenibles por la educación -, además de la prescindencia en ella de las llamadas “externalidades positivas” de la ES. Las críticas surgen en las propias agencias financiadoras.

Es interesante recordar que en la presentación del documento de UNESCO en el palacio Legislativo uruguayo, Marco Antonio Días director de la División de ES de ese organismo internacional, refirió en breves palabras el caso de Tanzania que luego de ganar varios ‘premios por los éxitos en las campañas de educación básica’, se encontró veinte o treinta años después, con que “su desarrollo había sido insuficiente” por carecer de ‘los cuadros necesarios para promover el desarrollo económico y social.’. Esta situación comprometió el mantenimiento posterior de los logros conseguidos.

Con la síntesis indispensable en estas notas, digamos que, existen reiteradas evidencias y numerosas y responsables opiniones que confirman la idea esencial de que el “ desarrollo humano sustentable” requiere una fuerte inversión en ES. Esto lo saben bien los organismos financiadores internacionales.

Estas inversiones **han estado** en la base de su actual condición de país o región desarrollada (o industrializada) y gracias a ellas les ha sido posible alcanzarlas.

La ciencia y la tecnología han desempeñado papel substancial, aunque no exclusivo, en la transformación. Sus recursos humanos y muchos de los conocimientos aplicados a la producción son, a su vez, productos de la ES en muy alta proporción.

Toda la riqueza creada en muchos países, bajo el dominio de ese mundo desarrollado estimula las actividades de investigación y desarrollo, cuyo 80% se lleva a cabo en unos pocos países desarrollados [1§121 y el poder económico y cultural se concentra **y privilegia** a esas sociedades. La permanencia de esos privilegios presupone la **ausencia** de auténticos procesos que den acceso a la autonomía científica, tecnológica y cultural de los países dependientes.

Un documento reciente de CESO [7] señala las cuestiones capitales en materia de E.T. según el B.M. y sus recomendaciones, en lo esencial conducentes a estimular el desarrollo de instituciones, no necesariamente universitarias **de menores costos y mas ligadas al mercado**; promover para el sector **público** financiamientos **no estatales**, reduciendo las prestaciones a estudiantes y generalizando **el cobro de matrícula**; volcar a la iniciativa privada las funciones **rentables** y conservar para el Estado

ciertas actividades **imprescindibles** en el campo de la **investigación y el posgrado**. En general **acotar por parte de Estado la autonomía** de las universidades.

Es un programa de **asfixia** de una ES pujante, capaz de asegurar el desarrollo económico y social a través de la autonomía científica, tecnológica y cultural de las naciones.

En síntesis, todo sucede como si ‘agentes financieros internacionales en ejercicio de su hegemonía sobre las políticas nacionales’ imponen políticas para la ES en los países dependientes, de forma tal que se les impide echar las bases sólidas que permitan el ‘Desarrollo humano sustentable’: procurando asegurar para los escasos países hoy ‘desarrollados’ la continuidad de los privilegios que disfrutaban en la distribución de la riqueza generada a nivel mundial.

Este señalamiento no se contrapone ni desconoce la necesidad de operar transformaciones significativas en las universidades, ni la obligación de estas instituciones de trabajar con pertinencia y eficiencia, rendir cuentas cristalinas y regulares a la sociedad que las sostiene, ni integrarse orgánicamente al sistema educativo nacional del cual nunca deben separarse. Debe también ampliar sus actividades en el marco que le ha sido asignado y extremar su sensibilidad a los procesos que viven los pueblos, para lo cual le deben ser entregados los recursos necesarios.

Porque, lo que no resulta en forma alguna admisible es plantear en términos de opciones, alternativas o prioridades de la inversiones del E las necesidades económicas de la ES cuando la riqueza social generada, en este mundo cada vez mas globalizado, crece constantemente y en buena proporción gracias a los productos de esa ES.

4. Bibliografía

1. Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.- UNESCO, 02-95
2. La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe.- Memorias del acto realizado en el Parlamento Uruguayo, 06-95
3. Alternativas para la financiación y la recuperación de costos de la Educación Superior.- Comisión CONICYT - Universidad de la República, 09-95
4. Seminario Internacional “La Transformación Universitaria en Vísperas del Tercer Milenio”.- AUMG,LJDUAIL,SUM,UNESCO-CRESALC, 07-96
5. Taller 3. Gestión y Financiamiento (Documento II) Héctor Silva Michelena
Seminario indicado en 4.-
6. Universidades y Crisis Económicas.-
Seminario Universidad y Proyecto Nacional.- UDUAL, 1988
7. Políticas de Estado en Materia de Educación.- J. Ares Pons
Simposio: Estado y Universidad en la Integración Regional.- AUGM, 05-96
8. Higher Education. The lesson of experience - Education and Social Policy Department.
Banco Mundial, 09-93



TU040

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

***Algunos criterios a tener en cuenta
en la formación universitaria
de docentes de Nivel Medio
en América Latina***

Maria Angélica Cuino

Paraná, Argentina



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

CRESALC. Apartado de comeos 68394, Caracas, 1060-A, Venezuela

Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLITICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

(NOVIEMBRE 1996)

Título: **"Algunos criterios a tener en cuenta en la formación universitaria de docentes de Nivel Medio en America Latina"**

Autor: CAINO, Maria Angélica- L.C. 6.211.499; Bavío 227 (3100) Paraná- Entre Rios - Argentina - Telefono: 043 /230941

Resúmen: Ante la inquietud y demanda existente por parte de los docentes de Nivel Medio, de una "capacitación" consistente es importante que los Centros de Formación Docente aporten con sentido critico, los criterios y nudos de trabajo que no deberían estar ausentes en dicha "capacitación". En este sentido, corresponde ser creativos y realistas a la vez para, sin caer en optimismos pedagógicos ni pesimismo críticos, y a partir de problemas del aula; construir estrategias formativas que orienten a los docentes en su inabarcable labor.

Ello, en este momento histórico de America Latina, significa:

- entender la función instituyente de la educación,
- asumir los errores y falencias históricas en la formación del profesorado del Nivel medio y
- hacerse cargo de la reconstrucción de la autoestima docente -destruida en los abatares de "reformas" y empeoramiento de las condiciones laborales sufridas en los últimos tiempos-

Estos aspectos han de constituir el punto de partida de la "capacitación" en la búsqueda de una "profesionalidad docente" que se ancle en la construcción y reconstrucción de valores y conocimientos desde una vigilancia epistemológica y ética que, se legitime en los valores de la Democracia y Emancipación.

*"...las escuelas **no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsones de resistencia que provean modulos pedagogicos para nuevas formas de aprendizajes y relaciones sociales, formas que puedan ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una moralidad y visión de la justicia social...**" para ello **".. hay que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la critica con el lenguaje de la posibilidad...los profesores como intelectuales necesitarán reconsiderar y transformar la naturaleza fundamental/ de las condiciones de trabajo...deberán combinar reflexión y acción...han de crear la ideología y las condiciones para colaborar entre si en la elaboración de curriculos y el reparto del poder...deberán potenciar a los alumnos de forma que estos puedan interpretar criticamente el mundo, y si fuera necesario cambiarlo..."***

Henry GIROUX(I)

-I-ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS:

Es necesario, ante todo señalar que en la síntesis de este trabajo se usó el termino "capacitación", a partir de la concepción de lo que en general identificamos como "perfeccionamiento" docente, pensable desde una perspectiva de formación continua, permanente y tendiente a mejoramientos cualitativos de la enseñanza, en función de una educación legitimada en los valores de la Democracia y la Emancipación.

Esta perspectiva demasiado ampulosa para los espacios donde en general se cuentan para las "capacitaciones", se toma solo como un punto de partida, un "sentido" a proyectar en dicha capacitación.

Ademas es menester explicitar que la inquietud de traer este aporte, responde a la necesidad de dar una respuesta a la demanda existente por parte de los docentes de Nivel Medio, quienes se ven atrapados en una terrible emboscada: descalificación, reducción de salarios, deterioro material y "simbólico" y una exigencia externa y propia de mejoramiento profesional. Desde la pedagogía, la aceptación a hacer aportes para este mejoramiento en las "condiciones" existentes, significa disponerse a trabajar en el medio de una gran contradicción: mejoramiento cualitativo de acciones concretadas en y con recurso; materiales y humanos cada vez más deteriorados, debilitados....

La posibilidad de encontrar una "síntesis" superadora entre estos terminos contradictorios, requiere un posicionamiento valorativo concreto, y entre ellos, una educación "democrática", y "emancipadora", es una opción.

"Democrática": desde la perspectiva en que PABLO FREIRE (2) explica la "transitividad crítica": "...la *"transitividad" de la conciencia que eva a vencer la falta de compromiso con la existencia...Transitividad crítica a que llegaríamos con una educación dialogal y activa orientada hacia la resposablidad social y política, que se caracteriza por la profundidad en la Interpretacion de los problemas por la sustitucion de explicaciones mágicas por principios causales, por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de problemas...posición transitivamente crítica que implica un regreso a la verdadera matriz de la democracia....."*

Emancipadora' que se identifica con el "interés emancipador" de HABERMAS que GRUNDY(3) describe así: *"la emancipación, que significa Independencia, autonomía y responsabilidad... Indisolublemente unido a la libertad que nunca puede concebirse separada de la libertad de los demás... y . . . concepto de libertad que esta Indisolublemente unido a los Intereses por la verdad y la justicia"*

A partir de este encuadre es posible dar una direccionalidad a la tensión entre otros términos contradictorios que siempre atraviesan la actividad enseñante: reproducción- producción, homogeneización- diferenciación... , posibilitando así el otorgamiento de un "sentido" a esa tensión que es en sí misma una función instituyente en la Escuela y para el docente. La recuperación de esta "función" y este "sentido" se transforman en un eje nodal de trabajo. Función instituyente que es esa aspiración a trascender lo inmediato para buscar lo mediato, esa tensión entre lo que se busca y la realidad para transformarla.... Función instituyente que se entiende traduciendo a BERGER Y LUCKMANN(4). a partir de comprender la sociedad como un producto humano que se genera en una relación dialéctica y Productiva entre lo "objetivado" y los sub-universos de significados" nuevos; y lo "instituyente" que concretamente LAPASSADE(5) define como *"hecho de que la Institución se presente como algo exterior al hombre y que necesita su poder instituyente... -para "fundar y antener" las instituciones.'Actividad Instituyente que sirve también para volver a cuestionar las instituciones"*.

Función instituyente cuyo contenido y orientación los protagonistas del sistema educativo definen en distintos niveles: planificaciones aulaicas, proyectos institucionales, políticas provinciales y nacionales... Ubicándonos en el aula, lugar privilegiado de acción docente, hemos reconstruido esa función instituyente fundamental que se realiza cuando -entre otras-, a través de la enseñanza, se interviene en la conformación de las subjetividades de los alumnos. ¿Cómo?. ¿Cuándo? Al facilitar o no la apropiación de herramientas categoriales.

Pasificatorias, valorativas... para mirar, interpretar y transformar la realidad. Retomar y reconstruir esa función implícita permanentemente en la tensión valorativa y productiva del docente acerca del adolescente con que concretamente trabaja y con el que pretende que llegue a r-, significa recuperar el protagonismo para decidir entre otras, la selección de contenidos y "formas", en cuya interacción en el trabajo con ese adolescente, se constituyen algunos modos de ser y actuar de este.

A este respecto, APPLE (6), dice lo siguiente *"es en la Interacción entre "contenido", "forma" y "cultura experimentada" por los estudiantes donde se forman las subjetividades"* y plantea POPKEWITZ (7): *"...las formas de conocimiento en la escolarización encuadran y clasifican el mundo del trabajo que, a su vez, tienen el potencial para organizar y configurar la Identidad individual..."*

recuperar y/o reconstruir la función instituyente de la Escuela y el docente en su tensión hacia los valores de la Democracia y la Emancipación es un ingrediente básico para cualquier "menú" de "formación" docente pues la apropiación de esta función con un sentido terminado. motoriza, "anima"

S DE PARTIDA PARA LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES DE NIVEL MEDIO EN LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS.

A las **demandas** de los docentes de Nivel Medio, para su mejor comprensión, podemos exponerlas desde dos aspectos. a las licitar en encuestas, entrevistas..., y b- las analizadas y consensuadas por diversos autores.

Las primeras -a- se traducen en requerimientos tales como: respeto por los tiempos del docente y por su nivel de formación, necesidad de presentar las propuestas de "cambios" educativos, desde perspectivas; amplias e inclusoras, que le permitan ubicarse con sentido en su "lugar": utilización de estrategias que los orienten a traducir, interpretar y solucionar los problemas del aula, entre los que aparecen con fuerza, problemas de aprendizaje en general y en la lecto escritura y Matemática en particular. Además de la recurrencia de disciplina" y violencia en la escuela. Los requerimientos concretos disciplinares son los aspectos temáticos más atendidos en las capacitaciones, sin embargo considerados los mismos integradamente con los otros requerimientos, obliga a hacer reflexiones y propuestas

Esto anclan en nudos esencialmente pedagógicos: el sentido de la educación y el "que" y "como" buscarlos.

Las segundas -b-, se sistematizan a partir del consenso entre algunos autores

b-I :con respecto a determinadas falencias en la formación del profesorado del Nivel Medio ;una de ellas, trata de la desvinculación teoría-práctica en la formación específica y la falta de integración entre este saber, lo pedagógico y la práctica docente -consenso ratificado por encuestas y entrevistas realizadas a docentes secundarios entrerrianos-. Surge claramente la demanda de integración teoría-práctica en la construcción de saberes específicos; entre este, lo pedagógico y la práctica cotidiana en el aula; demanda que trata de resolverse de algún modo en los puntos 6.y 7 de este trabajo

. b II : con respecto a la **pérdida del "sentido" de la función básica del docente: su trabajo** a partir de los contenidos, se da un *"corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en como al conocimiento"* como plantea EDELSTEIN(B)-. Este "corrimiento" ha ido en desmedro de su profesionalidad y ha colaborado en la pérdida de uno de los sentidos de la tarea docente, fundamentalmente a partir de las exigencias de las reformas curriculares de los últimos años cuyas "bajadas" enfatizaron lo metodológico, lo procesual, lo comunitario -en un marco de indefinición de la especificidad que ello debe tener en el ámbito escolar-. Esto creo así falsas dicotomías: método-contenido ; proceso-información, comunidad-escuela... ; que colaboraron con un "vaciamiento de contenidos", y, lo que es peor, crearon incertidumbres, inseguridades y frustraciones en los docentes. Incertidumbre e inseguridades instaladas a partir de la falta de contención en la desestructuración provocada en los docentes al introducir los lineamientos de la Política Educativa que tenían que ver, como ya se ha dicho, con énfasis desmedidos en lo procesual....

Surge la demanda de trabajar en la capacitación docente- la centralidad del del trabajo "con y desde el "conocimiento en educación. Conocimiento cuya construcción lógicamente se entiende también desde lo procesual, metodológico y comunitario; ya que si de construcción de conocimiento se trata, ello implica básicamente procedimientos, ritos y cultura que es el elemento animador de la comunidad-

.b III La ausencia de "sentido" - agravada además por el empeoramiento de las condiciones de trabajo , desjerarquización profesional..., entre otras cosas, conlleva la falta de posibilidades de gratificación que se traduce en una pérdida progresiva de la autoestima; **pérdida de autoestima** que, de no trabajarse, constituye un elemento dificultador básico en la asunción de transformación de la práctica docente y el protagonismo en reformas curriculares.

Aparece así como prioritario recuperar la autoestima docente para que este protagonice los cambios "progresistas" que algunos pretenden en educación. Posibilitar la comprensión del "sentido" de la educación y de los aspectos dificultadores y facilitadores que están en juego en la enseñanza y el aprendizaje y que orientan la solución de problemas que cotidianamente se presentan; constituyen un eje de trabajo para la recuperación de este docente que, como dice BRUNER(9): *".. son los agentes de cambio.."* -por lo cual- *"...debemos traerlos a debatir y darle forma a -esos- cambios..."*

3- ALGUNOS PROPOSITOS

Desde una interpretación de lo anteriormente enunciado, y a partir de la asunción de la función instituyente de la Escuela y el docente, con la direccionalidad sugerida; es posible plantear la "capacitación " ; con criterios que ● tiendan al "para qué y por qué" de la tarea docente - en el marco de la recuperación de su autoestima- que signifique el "que y como" se enseña.

4- Los porqué y para qué y algunos criterios de trabajo

Estos "por que y para que" pueden responderse desde muchos lugares y hacen a la reconstrucción del **sentido** de la tarea instituyente. En ello tiene mucho que ver la comprensión y asunción de una función "cara ", "casi heroica", que apasione... como es la de formar jóvenes para la **democracia** y la emancipación Sentido y ● significado surgen de la comprensión más profunda y totalizadora de una actividad. Comprensión a la que colabora el responderse "el para que y porque; comprensión que aprehende el espíritu que anima una tarea: comprensión de las finalidades, propósitos.... que se comparten. La democracia y emancipación, como opción que otorga

“sentido” a la función instituyente de la educación; tiene cada idea, concepto, acción... y orienta la selección de “contenidos” y “formas” de trabajo que en la intervención, operan transformaciones en los docentes, y ● a partir de ellos, en los alumnos.

A su vez, dicho sentido, amerita una especificación final e Integradora. Dicha especificación, queda enunciada en la **centralidad del trabajo docente con y desde un conocimiento democratizante y emancipador, como uno de los pocos modos de** posibilitar el acceso-fundamentalmente para las clases populares- a un conocimiento sistematizado, simbólico y más complejo que permita una lectura e Interpretación crítica de la realidad y una Inserción social protagónica que trascienda el sentido común, la superficialidad y el prejuicio. Hoy muchos no dudamos del Insustituible beneficio de la escuela como posibilitadora de la apropiación de Instrumentos y objetos culturales que, si bien las Investigaciones no pueden explicar con exactitud cuándo aparecen en el desenvolvimiento social de los individuos y grupos sociales: sí pueden afirmar que “no dificultan la promoción social ni el desarrollo económico . . .” TENTI FANFANI (10)-. Sin embargo, casualmente por lo que se acaba de decir, surge un alerta ético y epistemológico que nos lleva a hacernos la siguiente pregunta.

- ¿Cualquier conocimiento concreta y/o justifica el “sentido” que en este trabajo se propone como el sentido de la tarea docente?

Hay posturas que nos explican cómo al distribuir y reconstruir en la escuela el conocimiento legitimado en los ámbitos de saber, se reproduce la Ideología imperante y con ello las desigualdades, las Ideologías, las Injusticias... Sin embargo, y sin caer en un optimismo pedagógico, es posible superar este pesimismo a partir del potencial de afirmaciones de teóricos y autores respetables que plantean la necesidad de la posesión de ese saber “dominante” como un requisito para superar la marginación. Saber dominante que, apropiado en el marco de los valores, intereses y utopías de la Justicia y la Emancipación se convierten, en un instrumento de crítica de esos mismos saberes y en herramientas para el logro de esa justicia y esa emancipación. En este sentido

ANGULO RASCO(11) plantea: *“..Ayudar a elegir a la gente entre sociedades alternativas supone... la Incardinación ‘tanto del Interés epistemológico en el conocimiento de la realidad social, como el Interés práctico de servicio a la comunidad humana.”* lo cual aporta *“...la fuerza cognitiva para desentrañar las retenciones y las Injusticias en las que vivimos”-el primero- “y el sentido humano de justicia y transformación”* el otro- *“... la relevancia humana de la emancipación. necesita del rigor epistemológico de la ciencia; el rigor de la ciencia se humaniza con la relevancia de un conocimiento que es fruto de la colaboración y participación democrática de /os seres humanos..”*

A estas comprensiones es necesario llegar si capacitamos a docentes de Nivel Medio, y de algún modo es una vía de respuesta a las demandas b-II y b-III -perdida del sentido de la tarea y de autoestima docente-.

5- ¿cómo traducimos el "sentido" a la capacitación de Docentes?

En esto de no dar recetas ni prescribir en pedagogía y manejarnos con criterios, resulta difícil bosquejar “como”. Sin embargo si dejamos “oír la voz de una formadora formidable”, hay que reconocer que, si en determinados momentos alguien o uno mismo necesita de una “receta”, hay que buscarla y/o dársela. Así, intentando dibujar la respuesta al “como”, es posible arriesgarse y responder :

creando en las instancias de capacitación:

a- un contexto democratizante y emancipador que:

.oriente la búsqueda de un sentido compartido de la tarea: superación de los aprendizajes débiles y/o inexistentes que alienan e impiden la emancipación;

.posibilita la toma de conciencia de la función instituyente de la escuela y del docente en el sentido buscado;

b- un espacio de apropiación y reconstrucción de conocimientos pedagógicos a partir del planteamiento de problemas y en el marco de la comprensión de cómo se construye el poder institucional escolar “negativo” que reproduce, aliena, margina y burocratiza,

na alternativa superadora de la practica cotidiana porque se anticipan, analizan, discuten y evalúan acciones de construcción de conocimiento democratizante y emancipador en el aula y que se significan en la convicción de que: en la superación de los problemas de aprendizaje, reside una herramienta emancipadora.

Sin embargo, para que todo ello fructifique, es apropiado abordar el problema del “qué”

6-CONTENIDOS EN LA CAPACITACIÓN

Dialécticamente al trabajar los ejes : “por que y para que”: -sentido y significación de la tarea docente- , es pertinente abordar los siguientes nudos temáticos:

I - “el saber y el poder atravesando la función de la escuela y el maestro”,

II - La derivación didáctica de estructuras disciplinares semánticas y sintácticas específicas comprendidas en su construcción histórica y teórico práctica”.

III - “Teorías psicológicas y sociológicas del aprendizaje” ,

IV -“Las dinámicas y burocracias institucionales ”

Todo ello en el marco de la mostración de abundantes ejemplos, identificación de condiciones favorables y desfavorables para la “aplicación” de determinados principios o conceptos, multiplicidad de análisis de diferentes realidades educativas desde distintas teorías, vivencia de experiencias planificadas a partir de los conceptos teóricos que se van apropiando....

1 - El primer ítem, es temáticamente, por su actualidad, por las distintas interpretaciones que suscita..., un eje, cuyo abordaje debería posibilitar la comprensión del establecimiento de distintos vínculos de poder en el aula , a través de la selección de “contenidos y formas”, que el docente realiza y en el tipo de interacciones que entabla con los alumnos . Esta sería el elemento básico para trabajar:

Escuela reproductora

desgranamiento
-repetitiva
-aprendizajes frágiles.
inconstantes.
sin sentido. sin utilidad...

productora

construcción de conocimiento significativo
-relevante
-Integrado y en un proceso dialéctico de contextualización-descontextualización.

II Con respecto al segundo eje, es pertinente señalar que no es la función de un capacitador de docentes de Nivel Medio, atender directamente la actualización ni reelaboración de las estructuras disciplinares específicas. Si corresponde crear la necesidad y motivación de reconstruir los conceptos teóricos y prácticamente, en su devenir histórico y en el esforzado camino del análisis crítico y con una comprensión de lo que significa la transposición didáctica de los mismos. Esto implica ponerse “en situación” del destinatario: el alumno, atravesado por condicionamientos sociales, psicológicos... para cuyo trabajo se hacen necesarios:

III- los aportes científicos de las teorías psicológicas y sociológicas del aprendizaje y sus posibles derivaciones a la enseñanza. Estos elementos teóricos constituyen materia prima básica en la formación docente, pero pueden redundar en cualquier sentido según la orientación que se le imprima a la tarea.

IV- Una posibilidad es trabajarlo desde "cómo se construyen las relaciones de poder" -pero esta vez a nivel institucional-, que burocratizan y cómo las que democratizan

Sin embargo, es pertinente señalar a los efectos de la propuesta metodológica, con que termina este borrador, una vigilancia epistemológica y ética en las comprensiones que se intenta construir con los docentes acerca de los temas antes mencionados. CARR Y KEMMIS (IP), parafrasean a HABERMAS y expresan: "... la mediación teórica práctica solo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones que se miden en relación con criterios diferentes: -pero de los cuales en este momento nos interesa rescatar uno-

... formalización y generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico..." y esto lleva irremediablemente a la búsqueda de un riesgoso equilibrio en la selección de bibliografía con respecto a paradigmas cualitativos-cuantitativos: positivistas-interpretativos... Selección que debe asumir el formador de formadores con clara y precisa conciencia del estado inicial de los docentes con que debe trabajar, y del sentido, significación y valores que persigue compartir y a partir de los cuales, construir con los docentes, un esquema referencial básico que oriente sus propias prácticas en el aula. Del logro de este equilibrio, redundará o no, la posibilidad de colaborar -con el docente- en la construcción de ese esquema referencial básico otorgador de sentido y herramientas conceptuales orientadoras de su tarea.

7-¿ COMO LLEVAR ADELANTE ESTOS ENCUENTROS DE CAPACITACIÓN? ¿ COMO ?.

Lograr el "mirar" y mirarse" en la propia práctica para transformarla a partir del trabajo de recuperación del sentido de la tarea y la instrumentación científica para abandonar lo que GRAMSCCI llama "sentido común" y, comprender e interpretar los ingredientes en juego en la nunca acabada tarea de formar; requiere de una metodología posibilitadora de tales acciones en el proceso de la "capacitación". Esto significa crear un proceso que FREIRE (13) llama de "concienciación": es decir promover durante el "curso" un proceso facilitador de "los medios necesarios por los que los hombres, a través de una verdadera praxis, entran en la categoría de sujetos históricos..." .GRUNDY (14), parafraseando las anteriores expresiones de FREIRE, explica: "Esto no implica una transformación espontánea de sujeto limitado a sujeto liberado. Es, en cambio un proceso de transformación, en el que el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente a través de la mediación de la reflexión crítica... manifestándose la transformación, en momentos crecientes de praxis emancipadora El proceso de profesionalización es un proceso pedagógico no evolutivo," y esto nos lleva a la propuesta de "investigación-acción", que no favorece de manera automática ni mecánica, pero puede emplearse como técnica que provea a los profesores de un método eficaz para evaluar y perfeccionar las destrezas docentes... las artesanías de los profesores, . . . y utilizarse para el desarrollo profesional..." . También como dice STENHOUSE: cita de GRUNDY- "...la investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y... existen perspectivas para llevar esto a la práctica . . . No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos..."

Como la preocupación por la relación teoría-práctica es nodal en la capacitación docente, porque en dicha relación están en juego cuestiones éticas y epistemológicas que remiten a la función instituyente, al "sentido".... y de lo que ya hemos hablado-, son pertinentes las explicaciones de Carr y KEMMIS cuando plantean como mediaciones de teoría y práctica:

no solo la "formalización y generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico" sino además: "... la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva mediante la iniciación de procesos de reflexión, desarrollados en el interior de ciertos grupos, a quienes se dirigen dichos procesos y la selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos. así como la conducción de la lucha política..."

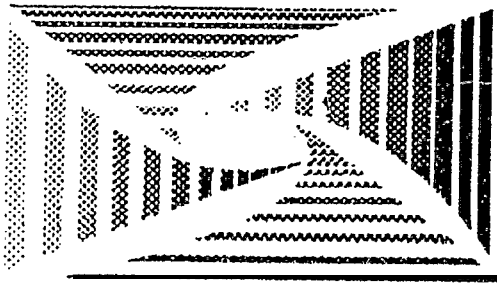
Esta postura constituye una premisa básica en la "investigación-acción" y aporta elementos metodológicos e investigativos que GRUNDY explica diciendo: "... la investigación acción " no utiliza la teoría para justificar la práctica ni considera la práctica como teoría aplicada. Se trata, más bien, de una relación recíproca en la que teoría y práctica se informan entre sí y son mutuamente interdependientes . . . Cuando la Investigación acción se organiza de acuerdo con los principios señalados antes, se convierte en una forma de práctica social coherente con las prácticas que reflejan un interés emancipador. interés emancipador que promueve una conciencia crítica que se manifiesta tanto en la acción política como en la acción práctica para fomentar el cambio..."

Si desde los esfuerzos de la formación de formadores se logran medianas comprensiones emancipatorias del propio quehacer en los docentes, es posible que estos. puedan construir, desde su propia emancipacion. estrategias que Colaboren en la emancipacion y democratización de los alumnos. Ello requiere tener clara conciencia del “comportamiento del poder” en relación al saber y en la acción, porque no podemos plantearnos democratización y emancipacion, si no es desde la comprensión de los lugares en que se construyen y asientan los los vinculos de poder que oprimen y burocratizan al docente y/o que les impiden “liberar” • los alumnos.

En este sentido, resultan esclarecedoras las ‘reflexiones de FOUCAULT(16): “... no considerar el poder como fenomeno de dominacion masiva y homogenea de un Individuo sobre los otros, de un grupo sobre los otros, de una clase sobre las otras, sino tener bien presente que el poder tiene que ser analizado como al que circula, o mas bien como algo que no imclona sino en cadena...el poder funciona se ejercita a traves de una organizacion reticular...y en sus redes no sólo circulan los Individuos, sino que ademas estan siempre en situacion, de sufrir o ejercitar ese poder... el poder transita transversalmente...”

BIBLIOGRAFÍA

- 1- GIROUX, Henry: “Los profesores como intelectuales” -Hacia una Pedagogía critica de aprendizaje - PAIDOS - MADRID - 1990 -
- 2- FREIRE, Pablo: “La educacion como practica de la libertad” -32a. edicion-ED.SIGLO XXt - BS.AS. - 1985
- 3-GRUNDY S. : “Producto o praxis del curriculum’ - MORATA - MADRID - 1991 -
- 4- BERGER Y LUCKMAN: “La construccibn social de la realidad” - AMORRORTU - BS.AS. - 1979
- 5 LAPASSADE: “Pedagogla autogestionarla” - PARIS - 1975 -
- 6- APPLE, Mkhael: “Educación y poder” - PAIDOS - BARCELONA - 1987
- 7- POPKEWITZ, Thomas: “S’ociologla politka de las reformas educativas” - MORATA - MADRID -
- 8- EDELSTEIN, Gloria - CORIA, Adela: “Imágenes e Imaginacbn: Inkiacbn a la docencia’ - KAPELUSZ - 1995 -
- 9- BRUNER:
- 10- TENTI FANFANI, Emilio: “La escuela vacía” - LOSADA - BS. AS. - 1992 -
- 11- ANGULO RASCO: “Educacbn y @edad * : Objetividad y valoración en la Investgacti educativa: Hacia una orienta&% emancipadora. - MADRID - 1992-
- 12- CARR Y KEMMIS: “Teoría crtca de la enseñanza” La Investigacion-accion en la formación del profesorado.
- 13- FREIRE: (idem)
- 14- GRUNDY: (idem)
- 15- FOUCAULT: “Microfisia del poder’ - LA PIQUETA - 2da. Ed. 1979 - MADRID -



EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —



TU041

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

¿Democracia o exclusión? Una perspectiva para la formación universitaria de docentes latinoamericanos

*Ma. Angélica Cuino **

*Rosalía Carboni * **

**Coordinadora Pedagógica*

***Profesora en Ciencias Naturales*

Paraná, República Argentina



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

CRESALC. Apartado de correos 68394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República, de Cuba

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE

(convocada por C.R.E.S.A.L.C.)

TITULO DEL TRABAJO:

¿Democracia o exclusión?

Una perspectiva para la formación universitaria de docentes latinoamericanos

AUTORAS:

Coordinadora pedagógica: Ma. Angelica CAINO - L.C.: 6.211.499 - Bavio 227

- Paraná - C/P 3100

Telef:043-230941

Prof. en Ciencias naturales: Rosalía CARBONI -D.N.I. :13.883.152 -Miller 1713 - Paraná -C/PTelef.043-223036

PARANA- ENTRE RÍOS - REPÚBLICA ARGENTINA - 1996 -

RESUMEN: En un momento en el cual se nos quiere hacer creer que las utopías han muerto y que el mejor modo de construir la Democracia en la escuela es con el "dejar hacer, dejar pasar"; sentimos la responsabilidad histórica de expresar la necesidad de retomar y reconstruir ciertas categorías de análisis y encuadres "formativos" que permitan comprender y "luchar" con una realidad cada vez más compleja y contradictoria. Comprensión y lucha que orientada por un sentido democrático y emancipador" de la educación, requiere la recuperación de la función "instituyente" de la escuela y una formación docente que trascienda concepciones superficiales sobre muchos aspectos. Entre ellos, en este trabajo "introducimos" dos: las contradicciones que crean:

el principio pedagógico de la necesidad de la búsqueda de estudiantes participativos y cuestionadores mientras las exigencias docentes a esos mismos estudiantes y sin cambiar el discurso democrático se reducen a niveles de lo mínimo y

- la necesidad de formación en comprensiones totalizadoras para la aprehensión y superación de problemas concretos mientras contamos con docentes formados en la segmentación y el aislamiento disciplinar.

-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los interrogantes que se nos presentan en la práctica formativa en el Nivel Medio -desde alrededor de los 12 a los 18 años-, tienen que ver con la integración de aspectos entre otros-, tales como: la sociedad, la historia, la naturaleza, la evolución de las ciencias: concretamente, por ej.,: características de los escenarios donde tuvieron

educación y que no puede ser entendida sino en un medio ambiente sano. **Emancipación que hunda SUS raíces en la profundización de la Democracia para completar las promesas incumplidas.**

En esta línea FREIRE(L), plantea una síntesis que sigue siendo convocante para los educadores porque en una única idea integra la esencia del sentido democrático y emancipador de la educación cuando expresa la necesaria orientación de ésta hacia la responsabilidad social y política y que,

“se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas... por la sustitución de explicaciones mágicas, por principios causales..., por despojarse al máximo de preconcepciones...”; características éstas de lo que define como estado de conciencia de “transitividad crítica” que a su vez identifica como “posición ... que implica el regreso a la verdadera matriz de la democracia...”

Y las investigaciones fortalecen esta utopía cuando Bárbara FREITAG(3) observa y comprueba el estrecho vínculo existente entre el logro de las competencias lingüísticas, lógicas y moral y la posibilidad de participación en la vida democrática. Esta utopía también sostiene su viabilidad a partir de otros ámbitos de pensamiento, cuando FOUCAULT (4) desmitifica el poder como asentado en un solo lugar y nos permite aprehenderlo como

“... algo que circula, no localizado aquí o allí..., que funciona y se ejerce a través de una organización reticular... y en sus redes no solo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o ejercer ese poder...”.

Los educadores de América latina no podemos permanecer insensibles ante el grito de la marginación y con todo lo que ello conlleva. Esto requiere, desde el ‘sentido’ que acabamos de formular para la educación, hacerse cargo de la deficiencia y superación de los procesos de dependencia que se insalvan en contenidos y formas. A partir de ello aparecen innumerables situaciones, hechos, procesos... , y, generalmente contradictorios. Entre ellos dos, que nos interesa enunciar y dejar planteados como preocupaciones.

- la necesidad -en la búsqueda de una educación democrática y emancipadora- de la participación de los estudiantes en el proceso mismo de aprendizaje, aún hasta el cuestionamiento de la enseñanza; y la ausencia de exigencias -por parte de los docentes con respecto a estos mismos estudiantes- de un estudio, esfuerzo, sistematicidad y “disciplina”, como algunos de los requisitos básicos para un aprendizaje consistente, crítico y protagonista.

- exigencia de una comprensión totalizadora y relaciona1 necesaria para comprender con sentido lo específico de los casos particulares en los que se concretan situaciones de ‘dependencia’; y la existencia de un cuerpo de profesores de nivel medio formados en comprensiones segmentadas, ahistoricas y que escinden la teoría de la práctica.

ALGUNAS APROXIMACIONES EXPLICATIVAS A LAS CUESTIONES PLANTEADAS.

La primera contradicción es expresión de una de nuestras profundas preocupaciones . El caos imperante en las escuelas -violencia expresada hasta, con agresiones físicas-, interpretamos, es una de las expresiones más claras de dependencia que se concreta profundizando la marginación educativa, ya que impide que se enseñe y se aprenda, creándose un clima en el que se “hace como que se enseña” y se hace “como que se aprende”. fácilmente se endilga la responsabilidad de ello al docente, argumentando la falta de dinámica, creatividad... de sus clases que por lo tanto no despiertan interés en los alumnos y provocan el desorden existente,. Sin embargo, creemos, esto es solo un elemento explicativo de la realidad. Las raíces son mucho más profundas, y cuando decimos esto no estamos simplemente pensando en el atravesamiento de la crisis social en la escuela, que es real, pero que no explica totalmente el problema si nos ubicamos en el ámbito específico de la escolaridad; ámbito que , más allá de estar atravesado por lo social, tiene su propia especificidad y responsabilidad por la cual debe impedir que la escuela sea

lugar los acontecimientos históricos; significación histórico-ambiental de la generación del 80 que en Argentina sentó las bases del desarrollo nacional -a fines de! XIX- a partir de una acción que profundizó y comenzó en otros casos el exterminio de especies animales-vegetales y etnias . . . Aspectos todos éstos no analizados ni en la Historia ni en las Ciencias Naturales pero que sin embargo aparecen como necesarios para la real comprensión de procesos históricos y de la dinámica ambiental estudiada en Ciencias Naturales.

El nudo de/ problema y la búsqueda de solución se puede resumir en la siguiente hipótesis:

Una formación teórico-práctica que desoculte y entrame relacionamente: procesos de degradación ambiental políticas nacionales -dependientes- y políticas internacionales de “division internacional del trabajo; posibilitaría la toma de conciencia histórico-ambiental y el otorgamiento de un sentido que signifique otros aprendizajes, en la búsqueda de la formación democrática y emancipadora de profesores latinoamericanos.

-ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS:

Es imposible plantearse una problemática educativa de cualquier nivel, sin antes definir la situación histórico social del cotexto en que se piensa y habría de concretarse tal educación.

La realidad latinoamericana de pobreza extrema, terrible endeudamiento exigero, crecimiento galopante de índices de desocupación, con un peligro crónico de destrucción ambiental.... ; y todo esto aprehendido e interpretado en contrastes con economías de opulencia y despilfarro ; -opulencia y despilfarros en los países del norte, sostenidos a costa del hambre, desocupación, endeucamiento... de los del sur - ; evidencian la existencia de un tipo de interdependencia expuesta e interpretada desde los más diversos ángulos y que es innecesario repetir.

Sin embargo, sí es necesario, desde la educación, describir y explicar algunos de los modos en que los antemencionados vínculos de interdependencia se traducen en este ámbito.

Una autora argentina María Teresa NIDELCOFF(f), planteaba por los 70 estas cuestiones que tienen que ver con el lugar de anclaje del pensamiento dependiente en Educación , cuando, después de describir la realidad del aula primaria con o a partir de expresiones tales como:

“no se dan elementos para el trabajo independiente... la disciplina se concibe como acatamiento..., el trabajo en grupos, si lo hay, no pasa de ser una formalidad..., no se exige a cada niño el máximo de sus posibilidades..., se trabaja a ritmo forzado...” ,

caracterizaba al “maestro gendarme” -por oposición al maestro pueblo-. Junto a estas referencias que tienen que ver con las “**formas**” que asume la educación; también planteaba, cómo se instala la ideología en los “**contenidos**” escolares en capítulos cuyos títulos tienen significado en si mismos, como:

“sobrevaloración del verbalismò, valoración del saber por el saber mismo, menosprecio del trabajo manual productivo..”

Quedan así planteados dos ejes -contenidos y formas-, como dos puertas de entrada al desocultamiento de dos mecanismos de hegemonía a la que es necesario oponerse si pretendemos emanciparnos. Así la educación Latinoamericana tiene un compromiso y reto histórico de trabajo en **pos de su emancipación: analizar críticamente y desde los “mejores saberes”. los contenidos y formas que median la interacción educativa y hacer consciente de ella a cada uno de sus docentes.** Esta conciencia no puede faltar en nadie que se disponga a enseñar. Además es necesario nutrir esta conciencia con la Convicción **en** la emancipación. Emancipación que lógicamente se entiende como el único marco posibilitador de vida digna, básicamente, con salud, vivienda y

solo un espejo de la sociedad. Entender la escuela como mero y total reflejo social nos impediría comprender las dinámicas y contradicciones sociales, y los procesos de transformación que desde distintos lugares explican BERGER Y LUCKMAN(5) con los conceptos de "objetivado y subuniversos de significados nuevos"; y LAPPASADE(6) con sus conceptualizaciones acerca de lo "instituido y lo instituyente". Sin embargo en la búsqueda de una síntesis superadora para resolver la primera contradicción y que nos ubica frente a sutiles mecanismos de marginación educativa a través de las prácticas-, entendemos de Anibal PONCE(7) nos da una pista para la resolución cuando, en el marco de una argumentación que intenta dar cuenta de la sociedad "burguesa" como portadora de intereses alineados y alienantes, dice:

"... Respetar la libertad del niño dentro de la sociedad burguesa, equivale a decir: renuncio a poner la más mínima resistencia a las Influencias sociales formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho..."

este último enunciado nos facilita una pista para incursionar en las complejas redes conceptuales que intentan explicar la "resistencia" -que es uno de los modos que puede adoptar la emancipación-

Con respecto a la segunda contradicción, "tomaremos" solo un aspecto de su segundo término. Se trata de una problemática especial que crea la "segmentación" que impide comprensiones totalizadoras, integradoras y relacionales que expliquen la realidad particular, a partir de la complejidad posible desde distintos aspectos disciplinares. Es desde este acotamiento de la contradicción, que podemos comprender el problema y preocupación que nos planteábamos al inicio: necesidad de explicar la dinámica ambiental y la realidad histórica a partir de un marco relacional que profundice las comprensiones ambiente-sociedad, desde la perspectiva de los "contenidos" -que inevitablemente involucran las "formas"-

Estas cuestiones problemáticas encuentran un marco de delimitación en planteos pedagógicos, de la Historia y de las Ciencias naturales que intentan explicar una parte del problema que da contenido a nuestra reocupación.

En este sentido lo pertinente a Ciencias Naturales lo podemos "mirar" mejor desde, la perspectiva "ambientalista". Planteos como los de Enrique LEFF(8) nos ayudan a hacer esta "mirada"?

"...La cuestión ambiental emerge como una necesidad de dar respuesta a problemas cada vez más complejos de las relaciones sociedad-naturaleza que rebasan las posibilidades de comprensión de una sola disciplina de conocimiento y de resolución a través de acciones sectoriales... Esto ha planteado la necesidad de incorporar una dimensión ambiental a las prácticas docentes y de investigación y a los paradigmas mismos del conocimiento teórico y práctico..."

El saber ambiental se refiere a un conjunto de procesos diversos en el campo de las relaciones sociedad-naturaleza: a la articulación del crecimiento económico, el progreso tecnológico, la dinámica demográfica y la transformación social, con los cambios ecosistémicos globales y los procesos de degradación del ambiente físico y humano... El discurso ambiental se va formando desde una posición crítica que emerge de la naturaleza explotada y degradada, de lo social oprimido y marginado por la lógica del mercado y por la razón instrumental..."

A su vez desde la Ecología social definida por GUDYNAS Y ELVIA (9) como

"el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales..."

de algunos postulados básicos" para delimitar a la ecología Social desde una perspectiva Latinoamericana : que los autores expresan como:

"... la interacción entre los sistemas humanos y ambiental es dinámica y se desarrolla en el tiempo y el espacio..."

Hay una historia de los hombres, otra del ambiente, y una de las interacciones entre ellos. Esta historia no puede ser estudiada separadamente y constituye un proceso unitario... d- el ambiente es complejo y heterogéneo en el tiempo y en el espacio....."

también se facilita esta "mirada".

Indudablemente el estudio ambiental no puede ser hecho al margen de **categorías históricas** como **"explotación de recursos naturales"** y **"explotación de un pueblo por otro"**. La pérdida de diversidad y riqueza de especies de la flora y fauna que concretamente ha sufrido y sigue sufriendo América latina, no se explica con las categorías de "interdependencia internacional" /o globalización! Es **necesario explicitar que, a esta interdependencia unos la sufren y otros la disfrutan.**

La producción histórica tiene también referentes concretos para "mirar" el aspecto que nos preocupa desde el lugar que proponemos-entre ellos- GALEANO(70), que en Capítulos y Subtítulos como

"...Ruinas de Potosí: el ciclo de la plata... Castillos de azúcar sobre los suelos quemados de Cuba..., el ciclo del Caucho..., Brazos baratos para el algodón . . . y para el café..., La varita mágica del mercado mundial despierta a Centro América..., ¿Quién desató la violencia en Guatemala?, .., La estructura contemporánea del despojo..., Nunca seremos dichosos, NUNCA! , había profetizado Simón Bolívar" ;

muestra a través de descripciones formidables por lo esclarecedoras, la desangrante historia de pueblos y un continente en "Las venas abiertas de América Latina" "Uselo y tirelo", otra producción de este autor, es una síntesis brillante para la comprensión de la interacción medio ambiente-sociedad. Sociedad que para entenderla como degradadora de la naturaleza hay que "mirarla" y analizarla con la más cruda realidad: unos pocos hombres que ponen en función de sus intereses y voracidad a la mayoría de los hombres y a la naturaleza. Solo categorías que integren estas realidades, pueden ser explicativas de lo que es Latinoamérica y pueden' ayudar a construir una identidad capaz de generar una convicción lo suficientemente consistente para defenderla.

- ¿Como SE "TRANSPONE" TODO ÉSTO EN UNA PROPUESTA EDUCATIVA?

Para resolver la cuestión pendiente de "formación" de docentes y jóvenes democráticos y emancipadores, estas cuestiones científicas específicas deben ser capturadas desde lo pedagógico. Animadas y convencidas de la comprensión de la función "insituyente" de la educación y de la íntima relación entre la teoría y la práctica; avanzamos en el intento de resolver desde lo pedagógico:

a- una cuestión que tiene que ver fundamentalmente con las "formas"-interacción docente-alumno posibilitadora de la apropiación por parte de los segundos, de un "sistema, funcional" o "herramienta mediadora" de estudio, "disciplina":..

b- una cuestión que tiene que ver más, con los "contenidos" y, entre otras, la necesidad de la integración de planteos socio-ambientales.

Con respecto al punto -a-, éste es motivo de otro trabajo.

Con respecto al punto -b-: concretamente, la necesidad de "mirar" al medio ambiente -atravesando las Ciencias Naturales- como escenario de la Historia; y a la Historia como la explicación de la dinámica ambiental. En este sentido surgen, más que propuestas concretas, "alertas" a tener en cuenta en la formación de docentes; alertas referidos a aspectos que tienen nombre y apellido: "ahistoricidad", "Vacíos en la Historia" y "globalización"

1- La ahistoricidad como preocupación permanente en los planteos ambientalistas que deben atravesar las Ciencias Naturales, Historia y otras. Esto es así porque, asumir la problemática ambiental al margen de la historicidad significa perder la posibilidad de identificarnos con lo que somos: -históricamente explotados y rapiñados a partir de la colonización-, lo cual es profundizar nuestra debilidad cultural, y por lo tanto de identidad. Esto significa dificultar la resolución interior de la problemática ambiental -por imposibilidad de aprehenderla-, que es el único punto de partida de contribución a la resolución de la problemática mundial. Por Ej., intentar hoy en Argentina comprender el problema socioambiental que implica la construcción del Paraná **medio**, al margen **del contexto** sociopolítico actual y de

comparaciones explicativas de esta situación con lo que aconteció y representaron histórica y ambientalmente la construcción de las represas de Itaipú y Salto grande, la explotación del quebracho, la contaminación del Río matanzas -Riachuelo-, la desertización de una de las pampas más ricas: la Pampa húmeda, la desaparición de la selva misionera con la consecuente pérdida de la biodiversidad y la inestimable e irrecuperable extinción de etnias -con todas las consecuencias culturales, de identidad.. que ello conlleva-; significa no comprender en profundidad y tener solo la posibilidad de "atacar" síntomas en vez de problemas. Nuevamente como dice LANDER(11):

... la realidad del continente no es analizada como proceso histórico y cultural y que en sí mismo tenga sentido, como significados a partir de los cuales sea posible descubrir virtualidades y riquezas respecto a la sociedad deseable..."

- La "irresponsabilidad" de la Historia de no hacerse cargo de un aspecto básico posibilitador de la existencia misma e la sociedad: el medio ambiente. Esto crea un vacío y una exigencia que, planteada en términos de GUDYNAS Y ELVIA(12) se expresan así:

... el haber considerado separadamente y aislados lo natural de lo social, parece ser el resultado de un accidente histórico y de una carencia metodológica que no puede continuar..."

III- Si bien es totalmente cierto lo que plantea WORLDWATCH (13) en el sentido que:

"..Hoy se sabe que el oxígeno de la Amazonia es tan importante en Manaus como en Estocolmo, y que el calentamiento global afecta tanto al polo norte como al Desierto del Sahara, o que la concentración de DDT en la Antártida tiende a aumentar, aunque ahí no haya agricultura, y que su prohibición de uso en los países del norte tiene casi veinte años..";

Creemos que un aspecto esencial es, -si de educación en ámbitos concretos se trata-, diferenciar los planteos ambientales "globalizadores" de los específicos, regionales. Quedarnos en lo global, es sucumbir a una nueva colonización pues significa creer que aprehendemos y comprendemos nuestra realidad, a partir de universalismos. En calidad esto es solo una ilusión, pues no hay comprensión posible si no es a partir de referentes concretos, histórica, dinámica e integralmente apropiados. El universalismo aprendido al margen de estas referencias de la calidad es memorístico, y por lo tanto, no sirve para interpretar, explicar, elaborar estrategias y acciones en función de superar la propia problemática. Como dice LANDER (14)

... el universalismo neoliberal y las respuestas culturales postmodernas no encuentran resistencia en sociedades que han perdido su autoreferencia histórica y cultural".

CONCLUSIONES

Nuevamente citando a LANDER (15)

"... el pensamiento crítico no logrará ser crítico si no escapa a la . . . fragmentación del conocimiento y a la ausencia de conciencia histórica, características de la ciencia occidental..."

Además este planteo, de algún modo, ha intentado romper algunos de los Supuestos básicos sobre los que esta construido la ciencia social latinoamericana acrítica, en- entre ellos, -como dice LANDER(76)-:

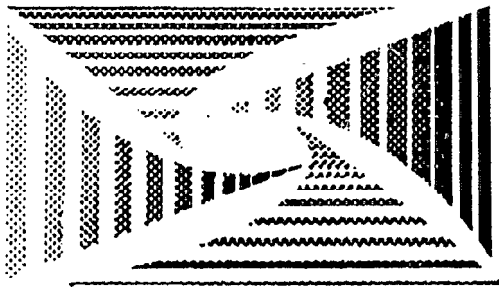
"... separación entre presente y pasado . . ._" y "... la creencia de que la unidad fundamental en cuyo lugar ocurre la actividad social reside en el estado-sociedad..."

Tener en cuenta los criterios de las ciencias críticas en la formación general de docentes y, a partir de ello, buscar criterios particulares para la formación en disciplinas específicas -más allá de lo que inicialmente nos planteábamos con la Historia y Ciencias Naturales-, pareciera ser una posibilidad en la búsqueda de la formación del docente emancipador, democrático y democratizador que pretendemos,

Esta enunciación plantea una ampliación de la hipótesis que planteáramos al principio. ¡ VALE, SOLO QUE HAY QUE SEGUIR TRABAJANDO ! ! ! !

-BIBLIOGRAFÍA

- 1- NIDELCOFF, Ma. Teresa: *‘¿Maestro pueblo o maestro gendarme’* BIBLIOTECA - Rosario 1974.
- 2-FREIRE, Paulo: *“La educación como práctico de la libertad”* SIGLO XXI - Argentina - 1985 -
- 3- FREITAG: cita de ENTEL: *‘Escuela y conocimiento’* cuaderno FLACSO - ARGENTINA-
- 4- FOUCAULT: *‘Microfísica del poder’* LA PIQUETA - Madrid - 1980 -
- 5- BERGER Y LUCKMAN: *“La construcción social de la realidad”*. AMORRORTU - Bs. As. - 1979
- 6- LAPASSADE: *“Pedagogía autogestionaria”* Paris 1975
- 7- PONCE, Aníbal: *“Educación y lucha de clases”* CARTAGO - Argentina -
- 8- LEFF, Enrique: *“Las ciencias sociales y la formación ambiental universitaria”* : Revista interamericana. de planificación. Volúmen 21 . Nº 83 y 84.
- 9- GUDYNAS - EVIA: *“La praxis por la vida”* CIPFE Montevideo - 1990 -
- 10- GALEANO, Eduardo : *“Las venas abiertas de América latina”*SIGLO XXI Argentina 1989
“Úselo y tírelo”? PLANETA Montevideo 1995 -
- 11- LANDER; Edgardo: *“Retos del pensamiento latinoamericano en la década de los 90”* NUEVA SOCIEDAD - UNESCO - Venezuela 1990.
- 12- idem -9-
- 13 - cita de ALICIA DE ALBA. en *“El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI”* en *“El curriculum universitario de cara al nuevo milenio - U.N.A.M. - México - 1993 -*
- 14 y 15 idem -11-



EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —



TU067

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

***Los institutos y colegios universitarios:
una alternativa de calidad
en el Subsistema de Educación Superior
Latinoamericano***

Irene Medicci



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 66394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

LOS INSTITUTOS Y COLEGIOS UNIVERSITARIOS: UNA ALTERNATIVA DE CALIDAD EN
EL SUBSISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR LATINOAMERICANO POR IRENE MEDIOCI

"No das a nadie lo que te pide, sino lo que entiendes que necesita y soporta
después su ingratitud".

MIGUEL DE UNAMINO

Los Institutos y Colegios Universitarios constituyen una alternativa válida dentro del subsistema de Educación Superior latinoamericano: por tal razón, es imperioso revisar su funcionamiento para garantizar su adecuación a los propósitos que generaron su creación y a las exigencias de la realidad actual.

El proceso de mejora de la gestión educativa debe pasar por una revisión de los paradigmas que tradicionalmente han prevalecido en los institutos universitarios latinoamericanos: estructuras obsoletas y burocratizadas, desvinculación del entorno, expansión cuantitativa, actividad centrada en la docencia del aula, inexistencia de procesos de evaluación, poca investigación y extensión y excesiva partidización, entre otros.

Una manera de erradicar estos problemas es mediante la implantación de nuevas formas de trabajar basadas en el control de los procesos desde los distintos niveles que interactúan en los institutos, lo que implica un cambio en la cultura organizacional sustentado en el establecimiento de nuevos valores, principios y filosofía institucionales. Esta primera fase debe realizarla la alta gerencia **previa** indagación de los valores

y principios exigidos por la comunidad universitaria, de **manera de** iniciar el involucramiento de todos en el proceso de cambio. Así mismo, se debe estar consciente de la misión institucional, en función de ¿por qué existe la institución? ¿para qué se crea? ¿Cuáles son los objetivos a lograr? una vez definida la misión se determinan previa **consulta**, los problemas que impiden su cumplimiento, así se conocerá la voz de los clientes internos (miembros de la comunidad universitaria) y externos (sector productivo, entorno). Es conveniente formar grupos de trabajo para analizar los requerimientos, expectativas y necesidades de los clientes; y, en función de estos, se establecen los objetivos fundamentales: la calidad (satisfacción de requerimientos, expectativas y necesidades). Entendiéndose por requerimientos, los aspectos tangibles de un producto, por los cuales un cliente realiza una adquisición o busca un servicio: por expectativas, las percepciones de cómo el producto o servicio requerido debe prestarse; y por necesidades del cliente, los aspectos intangibles del producto o servicio que no están actualmente disponibles para los clientes; pero que al alcanzarlos se convertirían en requerimientos.

Con la información interna de la institución, proporcionada por las **distintas** dependencias gerenciales, la información externa y el análisis del entorno y las necesidades de los clientes, se construye la visión de largo plazo (de 5 a 10 años), esta debe describir el sueño de la institución que se quiere; de la compatibilidad entre la misión y la visión se establece la política de calidad mediante el diseño de

estrategias para alcanzar la visión, el análisis de los requisitos de los clientes, el establecimiento de los elementos, de calidad y el desarrollo de los objetivos fundamentales.

La contrastación entre Misión y visión **permitirá** conocer la brecha existente entre lo que se es y lo que se quiere ser; su análisis arrojará los problemas o resultados indeseables. Sus causas y si están **bajo "control"** del Instituto: de no estarlo, se desechan; con los problemas que están bajo control, se separan aquellos que impactan en el **corto** plazo de los que afectan en el largo plazo.

Los problemas conformarán **áreas prioritarias** en las **cuales** la institución trabajará para alcanzar los objetivos generales y específicos; (estos constituirán insumos para la elaboración de los planes a largo y a corto plazo respectivamente).

Para la planificación se establecerán indicadores de resultados y metas; se recopilará la mayor información posible (hechos y datos) y se analizarán para conocer las causas que impiden alcanzar **la** meta.

Así el plan de acción gerencial no es que el **establecimiento de contramedidas: es decir, acciones correctivas** para reducir la **diferencia** entre el plan y la realidad.

En la ejecución se verifica si el plan de acción se está cumpliendo, mediante los indicadores de resultados: si éstos son los **esperados**, se estandariza el proceso; de lo contrario, se deberá profundizar **en** el levantamiento de la información.

La implantación de este sistema de mejoramiento de la gestión educativa en el contexto latinoamericano no es tarea fácil; en **Venezuela**, en el Instituto Universitaria Experimental de Tecnología Andrés Bello - **Blanco se ha iniciada este proceso de calidad, al que se denominó** - Rediseño Institucional y se definió como "el conjunto de **lineamientos** procedimientos, decisiones y acciones por los cuales se reorienta la Institución **para** que esta pueda ejecutar su **misión y** alcanzar su visión mediante un estilo gerencial participativo **y** armonico que permite satisfacer las aspiraciones, los procedimientos y las expectativas para la prosperidad y la felicidad **de todos**".

En este tecnológico se ha tenido que luchar contra barreras constituidas por los intereses que tradicionalmente han prevalecido en la educación **superior** venezolana y que no difieren de **la realidad** universitaria latinoamericana. Por esta razón se ha considerado fundamental lograr la participación del mayor número de personas posibles. Así se elaboró la misión, la visión, los objetivos fundamentales y se establecieron las áreas prioritarias, cada área está siendo revisada, están analizando las causas de problema y **elaborando** al sistema de indicadores.

La misión propuesta por la comunidad es: "contribuir al desarrollo nacional formando recursos humanos, de excelencia y capaces de cambio capaces de dar respuesta a las necesidades del entorno".

La visión a alcanzar es la siguiente: "El I.U.E.T.A.E.B., **en**, el término de 10 años serar, con la participación **de** toda **la comunidad** la

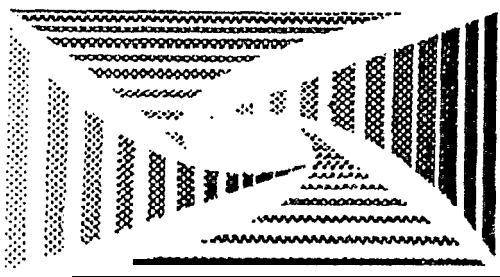
Institucion Tecnologica Formadora de recursos humanos de excelente calidad, con actitud crítica ante los problemas del hombre y de la sociedad, mediante un proceso academico integral que involucre programas de investigacion y **extension** y produccion competitivos generadores del desarrollo y bienestar social'.

Loa principales problemas que impiden lograr **la** mision y alcanzar - **la** vision son:

- Inexistencia **de produccion** en **todos los niveles**
- **Insuficiencia de recursos materiales**
- Ausencia de un plan integral
- Retardo en los procesos administrativo6
- **Deficiencias pedagogicas y profesionales**
- Presupuesto insuficiente y de irregular recepcion
- Ausencia de **cuadros gerenciales**
- Falta de controle8 en **la** gestion administrativa
- **Inexistencia** de un plan de actualizacion docente
- Servicios deficientes

Se establecieron los objetivos fundamentales:

- Hacer de la investigacion y la extension actividades prioritarias y permanentes,
- **Mejorar la imagen** institucional
- Vincular el tecnologico con el sector productivo para satisfacer necesidades comunes.



EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —



TL/023

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

***Modelo de valoración económica
de carreras universitarias:
una aplicación al caso de la universidad
de Tarapacá***

Luis Tapia Iturrieta

Jaime H. Contreras Pérez

Emilio R. Rodríguez Ponce

Fernando Cabrales Gómez.

Académicos Universidad de Tarapacá



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 68394, Caracas, 1060-A, Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

**MODELO DE VALORACIÓN ECONÓMICA DE
CARRERAS UNIVERSITARIAS:
UNA APLICACIÓN AL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ**

**Luis Tapia iturrieta
Jaime H. Contreras Perez
Emilio R. Rodriguez Ponce
Fernando Cabrales Gomez**

Academicos Universidad de Tarapacá

**MODELO DE VALORACIÓN ECONÓMICA DE CARRERAS'
UNIVERSITARIAS: UNA APLICACIÓN AL CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ.**

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto describir una metodología para valorar económicamente carreras universitarias.

En efecto, se explica la forma en la cual valuar y asignar los costos directos de operación de las carreras, los costos de las unidades académicas, y los costos de servicios tales como: costos de biblioteca, admisión, registraduría y asuntos estudiantiles.

Seguidamente, se contrastan dichos costos con los ingresos de las carreras, provenientes de los pagos de derechos básicos más los aranceles de matrícula.

Los resultados obtenidos tienen una serie de connotaciones. Efectivamente, ellos sirven para determinar aranceles de matrícula, analizar la pertinencia económica de las carreras, las contribuciones económicas de cada carrera, etc.

1- MODELO DE VALORACION DE CARRERAS:

1.1 DETERMINACIÓN DE LOS COSTOS TOTALES DE UNA CARRERA:

Los costos totales se definen como una función de los costos de operación, los costos de las unidades académicas, los costos de admisión, los costos de biblioteca, los costos de registraduría, los costos de asuntos estudiantiles y otros costos asignables.

En efecto, los costos totales se definen por:

$$CTC = COp + CUa + CAd + CBi + CRe + CAs + OCo \quad (1)$$

en donde:

CTC	=	Costos totales de las carreras
COp	=	Costos de operación
CUa	=	Costos de unidades académicas
CAd	=	Costos de admisión
CBi	=	Costos de biblioteca
CRe	=	Costos de registraduría
C As	=	Costos asuntos estudiantiles
oc0	=	Otros costos asignables

1.2 COSTOS DE OPERACIÓN:

Considera costos asociables directamente al funcionamiento de la carrera, los cuales presentan dos grandes ítemes.

Por un lado, están los menores ingresos por concepto de becas y rebajas asignadas a estudiantes de la carrera, tales como descuentos a hermanos, becas a funcionarios de la universidad, becas a hijos de funcionarios, etc.

Por otro lado, están los gastos de personal y compra de bienes y servicios asociados al funcionamiento de las jefaturas de carrera,

Así los costos de operación se obtienen de:

$$COp = CMi + CFu \quad (2)$$

en donde:

COp	=	Costos totales de operación
CMi	=	Costos menores ingresos
CFu	=	Costos funcionamiento de jefaturas de carrera

1.3 COSTOS DE UNIDADES ACADÉMICAS:

Estos costos, consideran las horas docentes de cada carrera, a las cuales se les aplica un costo promedio ponderado de la docencia, de acuerdo a los Departamentos que prestan efectivamente el servicio docente a cada carrera.

Así, corresponde determinar el costo promedio de la docencia en cada Departamento, y definir los costos académicos de las carreras, multiplicando el número de horas docentes servidas por cada Departamento con el costo promedio de la hora docente de cada Departamento.

En concreto, los costos de las unidades académicas se definen por:

$$CUa = \sum_{i=1}^n (HrsD Di * CPD Di) \quad (3)$$

en donde:

$$\sum_{i=1}^n = \text{Sumatoria desde "i" igual 1 hasta "n"}.$$

HrsD Di = Horas Docentes de la carrera servidas por el departamento i.

CPD Di = Costo promedio de la docencia en el Departamento i.

Las horas docentes asociadas a cada carrera se constituyen una información, que se obtiene de las respectivas mallas curriculares.

El costo promedio de la docencia para los Departamentos, se determina considerando los gastos de personal, los consumos básicos, y un factor de financiamiento del perfeccionamiento académico. Es decir:

$$CPD Di = GP Di + CB Di + FFP \quad (4)$$

en donde:

CPD Di = Costos promedio de la docencia para el Departamento i.

GP Di = Gastos de personal del Departamento i.

CB Di = Consumos Básicos del Departamento i.

FFP = Factor de financiamiento del perfeccionamiento académico.

Los gastos de personal consideran la siguiente metodología de cálculo:

$$GP \text{ Di} = G-I-P \text{ Di} + \% \text{ DDo Di (5)}$$

en donde:

$$GTP \text{ Di} = \text{Gastos totales de personal del Departamento i.}$$

$$\%DDo \text{ Di} = \text{Porcentaje de horas dedicadas a la docencia respecto del número total de horas trabajadas por el Departamento i.}$$

Los consumos básicos consideran la siguiente metodología de cálculo:

$$CB \text{ Di} = CBT \text{ Di} * \% \text{ DDo Di (6)}$$

e n d o n d e :

$$CBT \text{ Di} = \text{Gastos totales en consumos básicos del Departamento i.}$$

$$\%DDo \text{ Di} = \text{Porcentaje de horas dedicadas a la docencia respecto del número total de horas trabajadas por el Departamento i.}$$

El factor de financiamiento, del perfeccionamiento académico, se genera por:

$$FFP \text{ Di} = (RTAc * \% \text{ DDo Di}) * 0.20 \text{ (7)}$$

en donde:

$$FFP \text{ Di} = \text{Factor de financiamiento del perfeccionamiento académico del Departamento i.}$$

$$RTAc \text{ Di} = \text{Renta total de académicos del Departamento i.}$$

$$\%DDo \text{ Di} = \text{Porcentaje de horas dedicadas a la docencia respecto del número total de horas trabajadas por el Departamento i.}$$

$$0.20 = \text{Factor que considera un perfeccionamiento externo de una duración de 2 años y que supone el perfeccionamiento pleno del Departamento i cada 10 años.}$$

1.4 COSTOS DE ADMISIÓN:

El modelo considera la asignación de los costos de admisión, considerando la participación de una carrera en el total de los Ingresos de docencia.

Así:

$$CA_d = CTA_d * (IC/ITD) \quad (8)$$

en donde:

CA _d	=	Costos de admisión para la carrera
CTA _d	=	Costos totales de admisión para la Universidad.
(IC/ITD)	=	Ingresos de la carrera dividido entre los ingresos totales por docencia para la Universidad.

1.5 COSTOS DE BIBLIOTECA:

Se asigna a cada carrera un porcentaje de los costos totales de Biblioteca, considerando el número de alumnos de las carreras.

En efecto:

$$CB_i = (CTB_i * \% DDo) * (NACINAU) \quad (9)$$

en donde:

CB _i	=	Costos de biblioteca para cada carrera
CTB _i	=	Costos totales de biblioteca
% DDo	=	Porcentaje de horas dedicadas a la docencia en la Universidad respecto del porcentaje total de horas académicas contratadas.
NAC	=	Número de alumnos de la carrera.
NAU	=	Número de alumnos de la Universidad.

1.6 COSTOS DE REGISTRADURIA:

Considera los costos totales para el funcionamiento de Registraduría, los cuales son asignados a cada carrera en función del número de alumnos.

Así tenemos que:

$$CRe = CTRe * (NACINAU) \quad (10)$$

en donde:

CR _e	=	Costos registraduría de cada carrera.
CTRe	=	Costos totales de registraduría.
NAC	=	Número de alumnos de la carrera
NAU	=	Número de alumnos de la Universidad.

1.7 COSTOS DE DIRECCION DE ASUNTOS ESTUDIANTILES:

Considera los costos totales para el funcionamiento de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, los cuales son asignados a cada carrera en función del número de alumnos beneficiarios por esta Dirección.

Así tenemos que:

$$CA_s = CTAs * (NABCINABU) (10)$$

en donde:

CA _s	=	Costos registraduría de cada carrera.
CTRe	=	Costos totales de registraduría.
NAC	=	Número de beneficiarios de la carrera
NAU	=	Número de alumnos beneficiarios de la Universidad.

1.8 OTROS COSTOS ASIGNABLES:

El modelo considera la posibilidad de asignación de otros costos tales como los de Contabilidad y Presupuesto, Tesorería, Secretaría,, etc. Costos que, no obstante, se omiten en el presente trabajo.

1.9 INGRESOS:

Los ingresos de cada carrera provienen básicamente de los aranceles básicos más los aranceles diferenciados. Es decir:

$$= AB * AD (i)$$

en donde :

	=	Ingresos de cada carrera
AB	=	Aranceles Básicos
AD	=	Aranceles Diferenciados

A su vez los aranceles básicos se determinan calculando el número de alumnos de la carrera por el monto unitario definido como derecho básico.

Por su parte los aranceles diferenciados son ía resultante de multiplicar el número de alumnos de la carrera por sus respectlvas tasas arancelarias.

2- CONCLUSION:

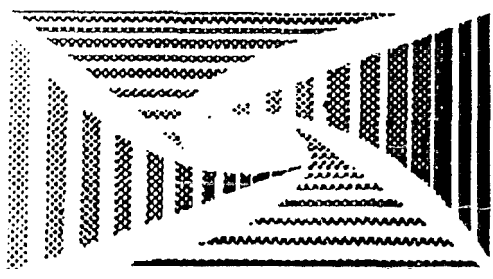
La justificación de este modelo, se encuentra en las necesidades uníversitarias de poder valorar adecuadamente cada una de las carreras impartidas.

El enfoque utilizado, es el de asignacion de costos directos e indirectos y la posterior contrastación con los ingresos de ías carreras en análisis.

En efecto, la aplicación de este modelo se da en la perspectiva de encontrar la contribución relativa de cada carrera al contexto universitario global.

Asimismo, es factible determinar aranceles de matrícula para los distintos niveles de educación impartida.

Finalmente, este modelo constituye una herramienta de analisis económico que asociada a otros aspectos de la gestión universitaria, permite analizar la pertinencia de alguna carrera dentro del conjunto existente.



EDUCACION SUPERIOR

— SIGLO —



TU020

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias
para la Transformación de la Educación Superior
en América Latina y el Caribe

(La Habana, Cuba 18 al 22 de noviembre de 1996)

Tema Libre

***Diplomado a distancia
para la formación de docentes
de bachillerato en educación basada
en competencias***

*Concepción Barrón
Marco A. Rigo
Frida Díaz Bnrriga
José MameI Ibarra
Ileana Rojas*

Universidad Nacional Autónoma de México



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

CRESALC

Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
CRESALC. Apartado de correos 68394. Caracas, 1060-A. Venezuela



Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba

DIPLOMADO A DISTANCIA PARA LA FORMACION DE DOCENTES DE BACHILLERATO EN EDUCACION BASADA EN COMPETENCIAS

Concepción Barrón, Marco A. Rigo, Frida Díaz Barriga, José Manuel Ibarra, Ileana Rojas

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

1. Fundamentos del proyecto curricular

Al inicio de la década de los noventa, las demandas de formación de docentes a nivel medio superior y superior se modificaron, en el sentido de requerir cada vez más una formación de docentes orientada al desarrollo de habilidades de pensamiento y de un saber-hacer específico. No obstante, tampoco quedan soslayadas la formación pedagógica y disciplinaria, así como la concepción de la práctica docente como una actividad profesional de índole social, que permanecen como sustentos de una formación holística que trasciende las visiones de simple capacitación profesional.

En este sentido, al analizar el discurso pedagógico contemporáneo aparecen tres líneas de formación a considerar: **teórico conceptual, procedimental y actitudinal**. La primera línea hace referencia a los conceptos y procesos de pensamiento, esto es: **el saber**. La segunda línea llamada procedimental trabaja sobre las habilidades y destrezas, es decir: **el saber hacer**. La tercera línea denominada actitudinal comprende la formación de valores y actitudes que deben promoverse en la escuela y en la vida diaria, o sea **el saber ser**.

Dentro de esta perspectiva, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-UNAM), institución pionera en el campo de la formación docente a nivel medio superior y superior, concibe en 1995-96 el Diplomado "Ejercicio de la Docencia para el logro de Competencias", dirigido a docentes de bachillerato. Este programa curricular ha venido impartiendo exitosamente desde entonces, en una modalidad presencial, abarcando diversas sedes a lo largo de la República Mexicana.

En este trabajo se intenta ofrecer una visión panorámica de este proyecto curricular, que se replantea actualmente en la modalidad de educación a distancia. Aunque en México existen diversos proyectos de dicha índole, lo que resulta interesante en este momento es poder conjugar una propuesta de formación de docentes a través de la modalidad a distancia, con base en un modelo educativo que contemple el desarrollo de las competencias académicas tales como las comunicativas, lingüísticas y numéricas desde una perspectiva psicopedagógica constructivista, a la vez que analice la escuela como una realidad organizacional cuya dinámica permite establecer contacto simultáneamente con la sociedad y con el aula.

Esta modalidad tiene, entre otras ventajas, la de brindar a estudiantes, profesionales en ejercicio y personas interesadas en general, este tipo de servicio para estudiar y/o acreditar determinado nivel, grado, curso, programa o asignatura. Particularmente, en aquellos casos en que por restricciones de diversa índole, se dificulte la asistencia rigurosa en determinado lugar y con un horario fijo. Así, ofrece diversas posibilidades tanto para la formación como para la actualización en diversas áreas de la actividad profesional, al impartir los contenidos de un determinado modelo académico en diferentes sedes a través de la utilización de diversos medios para el aprendizaje, tales como las asesorías, los paquetes instruccionales, los recursos audiovisuales, las redes comunicacionales y los sistemas de evaluación abiertos.

El modelo educativo del Diplomado abarca cuatro líneas temáticas y de reflexión para la formación de los docentes del Bachillerato:

- Educación **Basada en Competencias**.
- Formación del Docente orientada al desarrollo de un Profesional Reflexivo.
- Perspectiva Psicopedagógica Constructivista.
- La concepción de la Escuela como Organización Social Compleja.

La Educación Basada en Competencias (EBC) aparece a principios de la década de los noventa en países de habla inglesa, para extenderse con rapidez hacia otras latitudes. Recientemente ha comenzado a mostrar una poderosa influencia dentro del entorno mexicano, especialmente entre los círculos oficiales y aquellos que son cercanos a las modalidades de educación media y técnica. Su pretensión esencial es la de establecer una vinculación entre la escuela y la vida, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus ocupaciones y actividades fuera de ella.

Algunas de las principales directrices *pedagógicas* de la EBC, son las siguientes:

- Se potencia la enseñanza de contenidos, procedimentales, pero particularmente de aquellos tenidos como socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos y generadores, de los autorreguladores, de los estratégicos y generales.
- La apropiación de tales contenidos procedimentales ha de verse sustentada en sólidos conocimientos teóricos y ha de verse orientada en la dirección de normas, valores y actitudes definidas.
- La enseñanza de contenidos teóricos o fáctico-conceptuales deberá indefectiblemente acompañarse con la educación de habilidades para su utilización funcional, para su generalización, transferencia, establecimiento en redes significativas, empleo en mecanismos inferenciales o de razonamiento: en pocas palabras, los contenidos teóricos deberían ser insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar, para aprender significativamente. Enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos.
- La enseñanza de contenidos actitudinales ha de traducirse en un hacer real que se apoye en un saber hacer, en capacidades o competencias consolidadas.
- La EBC puede ser vista como un enfoque pedagógico filosófico con repercusiones metodológicas (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar), pero que no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos. Antes bien debería complementarse con alguno de ellos.

Podemos encontrar una serie de coincidencias entre las maneras de concebir a la educación y a la formación del docente en el ámbito de las competencias. De acuerdo con Gonczi (1994) son tres las concepciones más sobresalientes. La primera, equipara la competencia con el análisis de tareas (*task-based analysis*) propuesto por la psicología conductista. De la misma forma que la competencia es aquí concebida en términos de comportamientos discretos asociados con la realización de tareas particulares, la preparación del profesor se trabaja mediante técnicas de análisis ocupacional. Se creía que si los profesores eran entrenados (condicionados) a desempeñar los cientos de tareas discretas objetivas y cuantificables, en que se descomponía su trabajo, llegarían a ser profesores competentes. Aparte de su basamento positivista y reduccionista, esta visión ignora los atributos relevantes que definen la tarea docente, los procesos de grupo, el complejo mundo real donde se desempeña el profesional de la docencia y el papel del juicio profesional en el desempeño inteligente.

Una segunda concepción se concentra en dotar al profesional de los atributos relevantes de orden general, que se creen cruciales para su desempeño profesional. Esta visión, apoyada en líneas de investigación referidas a las diferencias aprendiz-experto, las propuestas del desarrollo de habilidades del pensamiento, el aprender a pensar, o la formación del pensamiento crítico, representan un avance sustancial en relación al primer modelo. No obstante, muchos autores hicieron una lectura de la misma donde las competencias eran pensadas como atributos tan generales, que se ignoraban tanto el contexto como la especificidad de los dominios donde se aplicaban dichas competencias. Así, por ejemplo, respecto a una competencia tan importante como el pensar críticamente, se creía que una vez “entrenada”, podía ser aplicada con éxito a muchas o a casi todas las situaciones donde se le requiera. Es decir, en esta propuesta, las competencias, casi siempre habilidades de tipo cognitivo, se interpretaban como lo que se ha llamado cognición “en frío”.

En investigaciones que parten de mediados de los ochenta, queda en claro que el conocimiento experto o el pensamiento crítico, en términos de experiencia, son de dominio específico. Esto da apertura a un tercer modelo, que Gonczi (ob. cit., p. 10), siguiendo las tendencias del modelo australiano de educación basada en competencias, llama *enfoque integrado-relacional u holístico*, donde competencias como las que hay que desarrollar en un profesional (en este caso, el

docente), pueden ser definidas como “un complejo estructurado de atributos para el desempeño inteligente en situaciones específicas”, donde se incorpora la idea de juicio profesional.

Esta idea es acorde a la concepción de competencia que sostenemos en este proyecto, puesto que incluye en toda su complejidad, los conocimientos, valores y habilidades requeridos para entender e intervenir en una situación profesional particular. En la propuesta tienen un papel destacado el contexto y la cultura de trabajo, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valor y los procesos de toma de decisión institucionales/personales, la existencia de más de una manera de plantear y solucionar los problemas, etc. Pero sobre todo, destaca la necesidad de concebir al *docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto* de su *praxis* (Schön, 1992).

Por su parte, la concepción instructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán satisfactoriamente a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en este una actividad mental constructiva (Coll, 1988). Desde esta postura, se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es un simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de *socialización* y de *individualización*, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

De acuerdo con Coll (1990, p.p. 441-442) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1) El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. El es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, sucediendo que puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha las exposiciones de los otros.
- 2) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que “descubrir” o “inventar” en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Dado que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán en buena parte los contenidos curriculares ya elaborados y definidos.
- 3) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

No obstante, la práctica docente se verá matizada por la naturaleza de la *organización escolar*. estructura formal e informal, encargos asignados a nivel social y la dinámica propia derivada de la interacción de los grupos e individuos que forman parte de ella. La práctica docente se proyecta en tres direcciones: la sociedad, el contexto organizacional y el aula.

A nivel social, la docencia se constituye en la institución que marca el ritmo de los procesos de formación. En ella se depositan un conjunto de expectativas, derivadas de las necesidades de los grupos que constituyen la realidad social. El contexto organizacional escolar, a la vez que orienta y define la práctica docente, es impactado por la participación del grupo de profesores que forman parte de la escuela, sobre todo en los espacios escolares que siguen un modelo de gestión que valora los aportes de sus miembros. En el aula el profesor adquiere un significado especial, ya que corresponde a él la gestión del aprendizaje de sus alumnos. Le toca en consecuencia adoptar el rol de facilitador en el proceso de formación de los estudiantes, inculcando en ellos la responsabilidad, la disciplina y la calidad ‘en el ser y en el hacer,

Los niveles en que se mueve la práctica docente requieren del profesor competencias específicas: la solidaridad con el entorno social, producto del reconocimiento del profesor de la importancia de su rol en la formación de los individuos que la sociedad requiere; la cooperación en la solución de los problemas que enfrenta la gestión escolar y el liderazgo académico que debe encarnar dentro del salón de clases a fin de promover aprendizajes significativos en sus estudiantes.

2. Estructura curricular

La propuesta curricular del diplomado presenta los siguientes elementos:

- 1.- Áreas de formación
- 2.- Ejes curriculares
- 3.- Estrategias didácticas

Las Áreas de formación son tres: **la teórica, la metodológica y la instrumental.**

La primera contempla las nociones, principios y teorías que fundamentan la práctica docente. La segunda hace referencia al espacio de concreción de los principios y teorías revisados, así como al vínculo entre éstos y la realidad concreta en que labora el profesor. Por último, la instrumental que hace referencia a las técnicas y procedimientos del quehacer docente.

Los **ejes curriculares (conceptual, de habilidades y destrezas, actitudinal)** definen las líneas a partir de las cuales se integran, secuencian y organizan las Áreas, las temáticas y las estrategias didácticas. Dichas **estrategias didácticas** se refieren a los métodos, las tácticas y las técnicas que el profesor emplea regularmente en su ejercicio docente en el aula.

La organización curricular del diplomado está integrada por **módulos**, entendiéndose estos como una estructura integradora, multidisciplinaria, de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar **objetivos** educacionales de corte teórico, procedimental y valoral, los cuales posibilitan al alumno desempeñar competencias específicas.

- **Objetivos Generales:**

- Brindar al docente los elementos básicos para la integración de un marco de análisis, a fin de abordar la complejidad de la práctica educativa considerando los procesos sociales, culturales y organizacionales generados al interior del aula y en el contexto institucional.
- Formar y actualizar al docente como un profesional reflexivo, capaz de teorizar sobre su práctica educativa y transformarla, ubicándola como objeto de estudio y de investigación, además de asimilar críticamente diversos conocimientos en torno a la problemática educativa actual.
- Propiciar en el docente el desarrollo de la capacidad analítica y crítica, a fin de promover el autodidactismo que redunde en un conocimiento más amplio sobre la práctica educativa y en la consolidación de su formación académica.
- Propiciar en el docente el estudio sobre la concepción pedagógica cognitivo-constructivista, para familiarizarlo con algunos de los postulados teóricos más representativos y las aplicaciones prácticas que de ellos se derivan.
- Proporcionar al docente las bases para conformar una cultura en torno al Modelo de Educación Basada en Competencias, que lo lleve a promover en sus alumnos la adquisición de aprendizajes significativos de competencias académicas.
- Favorecer en el docente el desarrollo de capacidades de diagnóstico, programación, ejecución didáctica, evaluación continua y terminal, en el marco de una concepción integradora para su aplicación pertinente.

El diplomado consta de cuatro módulos, con una duración de 40 horas cada uno.

Módulo 1. Fundamentos de la Educación Basada en Competencias

- * Contexto historico-social en el que se implanta la noción de “competencias profesionales”.
- * Delimitación del concepto “competencias”.
- . Las competencias académicas y profesionales en el marco del quehacer docente del nivel medio superior.

Módulo 2 Metodología de la enseñanza

En este modulo se aborda la metodología de la enseñanza desde la teoria constructivista, en la búsqueda de estrategias ad hoc, que permitan guiar a los alumnos para el aprendizaje de competencias.

- . La educacion basada en competencias
- * El aprendizaje significativo como una de las metas de la enseñanza contemporánea
- * Algunos metodos productivos para la enseñanza

Modulo 3 Evaluación del aprendizaje y competencias

En este módulo se analizan y aplican algunos elementos teorico-reflexivos e instrumentales para la evaluación del aprendizaje y de competencias.

- * Conceptos basicos de evaluacion escolar
- * Aproximación constructivista a la evaluación del aprendizaje
- . Evaluación del aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes
- . Evaluación de competencias especificas

Modulo 4 Gestion académica

En este módulo se abordan diferentes enfoques y estrategias que apoyan al profesor para que se constituya en un líder académico e intervenga propositivamente en la estructura social y académica de su institución.

- * Procesos de gestión academica en el marco de las teorías de la organizacion
- . Niveles de participacion en la gestión educativa
- . Procesos de motivacion y cooperacion en la gestion académica
- . Procesos de comunicación y de liderazgo
- . El docente como promotor de la calidad educativa.

La metodología de trabajo definida para la puesta en marcha de este modelo académico incluye los siguientes elementos básicos: los materiales de estudio, las asesorías y los procedimientos de evaluación y acreditación.

Los materiales de estudio representan un recurso esencial para el estudio en la modalidad abierta y a distancia. En el caso de este modelo academico, para cada modulo se cuenta con un material cuyo contenido es el siguiente: la introduccion al modulo con la ubicacion de la linea formativa a abordar en el marco del Diplomado, los objetivos del módulo, los contenidos tematicos y la antología de lecturas.

Asimismo, cada una de las lecturas seleccionadas incluye la ficha analitica, la presentacion con la panoramica del autor y los puntos de interes, los objetivos de la lectura y los ejercicios de reflexión propuestos.

Las *asesorías* son reuniones de trabajo en las que se desarrollan de manera general -no exhaustiva-, las líneas temáticas de cada módulo, complementando la información básica con algunos ejemplos y ejercicios. Como parte del apoyo académico que ofrecen, las asesorías son el espacio de diálogo y comunicación idóneo para resolver dudas, brindar orientaciones específicas para el uso adecuado de los materiales de estudio, confrontar conocimientos y experiencias, así como sugerir algunas estrategias para el estudio independiente.

Para cada módulo se ofrecen dos asesorías grupales de manera directa (presencial), y se contará también con la asesoría telefónica en fechas y horarios acordados previamente, el fax y el correo electrónico.

Para la *evaluación de/* aprendizaje en el Diplomado se consideran como criterios generales los siguientes:

1. Realización de las actividades de análisis, reflexión, e intervención en la práctica, incluidas al final de las lecturas en cada uno de los materiales de estudio de los módulos.
2. Elaboración, presentación y discusión de una serie de productos propuestos para cada módulo, que enfatizan no sólo la adquisición de saberes declarativos, sino además la posesión de las *competencias académicas* definidas en el proyecto curricular.

Perfil del tutor

El tutor es uno de los pilares de la educación a distancia, para este diplomado se requiere que reúna las siguientes características:

- . Formación disciplinaria
- . Comprensión de los fundamentos del diplomado
- . Capacidad para el manejo de grupos
- . Capacidad para comunicarse

Perfil del alumno-

- . Capacidad para organizar el tiempo
- . Capacidad para organizar y optimizar el uso de los materiales de Estudio
- . Disciplina
- . Capacidad para tomar decisiones por sí mismo
- . Capacidad para establecer sus propias metas y objetivos
- . Técnicas para el manejo de equipo

Referencias

Coll, C. (1988). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM.

Gimeno, J. (1995). *Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores*. Trabajo presentado en el Simposio Internacional: Formación docente, modernización educativa y globalización. UPN, México, septiembre.

Gonczi, A. (1994). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*. México: CONALEP:

Sancho, J.M. (1990). *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: ICE/HORSORI, Col. Cuadernos de Educación no. 2.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: MEC/Paidós.