

Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

No. 01 Septiembre 2012



- ICEUABJO
Pasado y presente
M.E. Magaly Hernández Aragón
- Los entre-tiempos de la nueva educación
Dr. Luis Porter Galetar
- De Estudiante a Docente y Tutor académico.
Perspectivas profesionales, y nuevos retos frente
al fenómeno del Cyberbullying.
L.C.E. Gabriel Angeles Hernández
- Tutoría por pares
Mtra. Alba Cerna López
- Las metáforas de la psicología educativa como
base de una educación planetaria.
Dr. David René Thierry García
- Las representaciones sociales de los
estudiantes indígenas sobre el ser universitario
M.E. Magaly Hernández Aragón
- Los paradigmas en psicología de la educación:
Punto de partida de la labor docente
L.C.E. Diego R. Pérez Llaguno
- De la Universidad medieval a la Universidad
latinoamericana.
Mtro. Néstor Montes García



RECTOR (JABO)
Dr. Eduardo Martínez Melero

SECRETARIA GENERAL
Mtra. Leticia E. Mondasa Toro

SECRETARIO ACADÉMICO
Dr. Rodolfo Navarro Sánchez

DIRECTORA (CEUABO)
M.E. Magaly Hernández Aragón

EDITORIA RESPONSABLE
Mtra. María Isabel Duque Tallas

Comité Editorial Interno

Mtra. Alba Carro López
Dra. María Leticia Bracho Maza
Dra. Olga Graciela Martínez
PFC adscritos al ICEUABO

Mtra. Francisco José Ruiz Cervantes
PFC adscritos al ICEUABO

Comité Editorial Externo y Consejo de árbitros

—Dra. Carlota Guzmán Gómez
Investigadora del Centro Regional
de Investigaciones Multidisciplinarias
de la UNAM

—Dr. David René Thierry García
Investigador de la Universidad del
Valle de México

—Mtra. María Elena Barrera Bustillos
Investigadora de la Universidad Autónoma
de Nayarit (UNAN) y Presidente de la
Asociación Nacional de Escuelas y
Facultades de Educación y Pedagogía
(ANEFEP)

—Dra. Patricia Quintero Wotzy
Mtra. Bertha Gracia Fuentes
Mtra. Graciela Pérez Rivera
Investigadoras del Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y Educación de la UNAM (IIUE UNAM)

Diseño y Diagramación

L.D.G. Inés Janet Nieves Carrión

ACADEMICUS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, VOLUMEN 10, No. 30, Septiembre-Diciembre 2012 es una publicación trimestral editada por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Chihuahua, con domicilio en el Campus de Chihuahua Centro Sur (CCS), Av. Universidad 100, 2da. Urbanización, Ciudad Guadalupe, Chihuahua de Juárez, Chih., C.P. 31000, Tel. 01 (614) 211 11 11, www.una-bj.mx, e-mail: academico@una-bj.mx, academico@una-bj.mx, academico@una-bj.mx. Mtra. María Isabel Duque Tallas, responsable de edición de esta publicación. No. 001-2012-01-00000000-0000-0000-0000-0000, todos los derechos reservados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Instituto de Estadística y Censos de la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Chihuahua. Se permite la reproducción de este periódico en su totalidad o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente de donde se tomó el material. No se permite la venta o el alquiler de este periódico sin el consentimiento escrito de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Chihuahua.

Las opiniones expresadas en este periódico son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Chihuahua.

Queda expresamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto de Estadística y Censos de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Chihuahua.



The Open Book (El libro abierto), Gris, Juan (1967-1977), Olivo sobre tela, Museo Kunstmuseum Bern

ÍNDICE

- 03 **ICEUABO**
Pasado y Presente
M.E. Magaly Hernández Aragón
- 05 Los entre-tiempos de la nueva educación
Dr. Luis Porter Galster
- 10 Las metáforas de la psicología educativa como
base de una educación planetaria.
Dr. David René Thierry García
- 15 De Estudiante a Docente y Tutor académico.
Perspectivas profesionales, y nuevos retos frente
al fenómeno del Cyberbullying.
L.C.E. Gabriel Angles Hernández
- 18 Tutoría por Pares
Mtra. Alba Carro López
- 24 Las representaciones sociales de los
estudiantes indígenas sobre el ser universitario
M.E. Magaly Hernández Aragón
- 36 De la Universidad medieval a la Universidad
latinoamericana.
Mtra. Nelson Montes García
- 43 Los paradigmas en psicología de la educación:
Punto de partida de la labor docente
L.C.E. Diego R. Pérez Ciguro

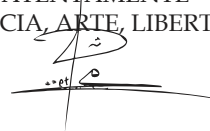
Hace aproximadamente un año y cinco meses, la idea de contar con una Revista propia del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO) que diera cuenta de las investigaciones y producciones científicas que realizaban los profesores de tiempo completo (PTC) y profesores de asignatura (PA) adscritos al Instituto, era una de las metas que se planteaba la presente administración directiva (2011-2014), en el entendido que dicha acción permitiría fortalecer las condiciones propicias para el desarrollo de la investigación efectuada en nuestra Unidad Académica. Hoy, dicho proyecto se ha vuelto una realidad gracias al esfuerzo de un equipo de colegas que brinda día a día su compromiso por el mejoramiento continuo e integral de los procesos educativos llevados a cabo en el Instituto en sus tres Programas Educativos.

La Revista de Ciencias de la Educación. *Academicus* que publica el ICEUABJO representa el principio de un largo camino que dará cuenta de los pensamientos, voces y enigmas que guarda la investigación educativa; camino, al igual que como todo proceso, irá experimentando continuos cambios en miras de lograr su mejoramiento, al mismo tiempo que reflejará los cambios y necesidades sociales-educativas de nuestra universidad, estado y sociedad mexicana en general.

Para el Instituto, la edición de este primer número de su Revista es de suma importancia no sólo porque representa un proyecto educativo que fortalece su vida académica, sino también porque se permitirá difundir e intercambiar ideas, enfoques y propuestas educativas con las demás Unidades Académicas de la UABJO e Instituciones Educativas con los cuales se comparte la ocupación y preocupación por el estudio de lo educativo.

No me queda más que agradecer a todas aquellas personas-colegas que brindaron su invaluable apoyo y colaboración para que el proyecto de la Revista de Ciencias de la Educación *Academicus* se hiciera realidad. Me permito brindar un reconocimiento especial a la Maestra María Isabel Ocampo Tallavas por su apoyo, disponibilidad y gestión en la obtención del registro ISSN para la segunda edición de nuestra Revista. Gracias por creer en este proyecto.

ATENTAMENTE
"CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"



M.E. Magaly Hernández Aragón
Directora del ICEUABJO



PASADO PRESENTE

ICEUABJO. Pasado y presente

M.E. Magaly Hernández Aragón

Los antecedentes del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), se remontan al año 1994-1995 con la primera y única generación de Maestría en Educación, misma que fue la base de la creación del Centro de Investigación Educativa, Formación y Actualización Docente, mejor conocido como CIEFAD en 1997. El CIEFAD se creó para orientar, coordinar, difundir y fortalecer la investigación educativa y la profesionalización de la docencia en educación media superior y superior de la UABJO. Este Centro fue inaugurado con el primer Encuentro de Investigación Educativa y Formación de Profesores que se llevó a cabo del 13 al 15 de marzo de 1997. Dicho Centro inició su funcionamiento en marzo de 1997 con la oferta del Programa de la Maestría en Educación en dos campos: Formación Docente y Orientación Educativa. En 1998 se inauguró el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación con un evento internacional sobre la educación de fin de siglo que se realizó del 23 al 26 de octubre del mismo año.

Así, debido a la demanda que tuvieron los Programas antes mencionados, y sobre todo con base en la necesidad que tenía la UABJO de contar con un Instituto o Dependencia que se encargará de formar profesionales en educación en sus tres niveles y difundir la investigación en la universidad, el H.

Consejo Universitario aprobó el 10 de diciembre de 1998¹, la modificación del nombre del Centro de Innovación Educativa, Formación y Actualización Docente (CIEFAD) a Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). La apertura del ICEUABJO coincidió con la oferta de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuya primera generación ingresó en septiembre de ese mismo año con el Plan de Estudios 1999. Hasta la fecha el Instituto es la única Dependencia en nuestro estado, que cuenta con los tres niveles educativos: Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Hoy por hoy, el ICEUABJO, como producto de los mismos dinamismos sociales y educativos que se van suscitando no sólo en nuestro estado, sino en todo el país, ha ido experimentando continuos cambios que le han permitido irse transformando en un Instituto que, al mismo tiempo que incorpora las demandas que las políticas educativas establecen, no olvida el compromiso que asumió desde su fundación en 1998 de colaborar con la satisfacción de las necesidades que la sociedad oaxaqueña posea, ello con el propósito de coadyuvar con el desarrollo humano y social de la sociedad oaxaqueña y mexicana.

¹Acta del H. Consejo Universitario de 10 de diciembre de 1998.

Así, tomando en cuenta que la sociedad se encuentra en constante cambio y con ello todos los procesos e Instituciones que la integran, en el año 2003 la Licenciatura en Ciencias de la Educación que oferta el ICEUABJO, es protagonista de uno de los procesos que determinarían su actual enfoque educativo: la reestructuración de su plan de estudios que venía funcionando desde 1999. Como resultado de ello se tuvo la creación de nuevo Plan de estudios.

El cambio del plan de estudios de 1999 al de 2003 contempló algunas diferencias sustanciales, una de ellas recayó en el enfoque académico brindado. El plan de estudios de 1999

Plan de estudios 2003, se cursa en cuatro años (ocho semestres), ello conforme a los criterios establecidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Ahora bien, otra de las experiencias significativas por las que ha transcurrido el Instituto, se suscitó en su Programa de Licenciatura, cuando en noviembre de 2007 se obtuvo el nivel 1 otorgado por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyos trabajos fueron encabezados por la entonces Directora, Mtra. Alba Cerna López. Situación que le permitió al Instituto participar



contemplaba dos carreras cortas en el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU): Comunicación y Tecnología Educativa y Derechos Humanos y Educación, preparación técnica que se abordaba en dos años, los cuales se intercalaban en los cinco primeros semestres de la carrera, sin contar el primer semestre que era propedéutico, después de estos cinco semestres se daba continuidad a materias relacionadas con la Licenciatura en Ciencias de la Educación en general. Por su parte, el Plan de Estudios 2003 ya no incluyó las carreras cortas antes mencionadas, en su lugar se incorporó el enfoque de formación integral basado en competencias profesionales, en el cual se establecieron seis áreas de formación: Epistemología y Ciencias Humanas, Ciencias de la Educación, Currículo y Práctica Docente, Planeación y Administración Educativa, Metodología e Investigación Educativa y Cultura General Básica; mismas que le brindan al estudiante los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse en más y mejores campos laborales que abarca un profesional de la educación.

Otro de los cambios suscitados recae en la duración de la Licenciatura, ya que en el Plan de estudios de 1999 la Licenciatura se cursaba en 5 años (diez semestres), mientras que en el

en otro de los procesos de suma importancia, su acreditación, la cual fue efectuada por parte del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE). Después de un trabajo comprometido realizado por un grupo de compañeras y compañeros, algunos egresados del mismo Programa de Licenciatura, en septiembre de 2009 se obtuvo la Acreditación, lo cual ha permitido que el Instituto se posicione como una Dependencia de calidad académica enraizada con un compromiso social.

Actualmente nos encontramos generando las condiciones óptimas para que, en años próximos, se puedan incorporar los programas de posgrado que oferta el Instituto al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

El ICEUABJO sigue experimentando continuos cambios que le permite día a día su mejora continua e integral en cada uno de los procesos educativos que brinda a su comunidad estudiantil, docente y administrativa que la integra. Es por ella, su comunidad, por la cual el Instituto fortalece su vida académica, enaltece su identidad y refrenda su compromiso social.



Los entre-tiempos de la nueva educación

Dr. Luis Porter Galetar *

El remo largo, la larga vara, con el que los xochimilcas mueven su trajinera, se hunde entre hileras de ahuexotes, y como en el poema:

“Las palmas gimen con solemne acento, formando un vago y religioso coro, y son plumeros que oscilando al viento, barren el éter empolvado de oro.”

Salvador Díaz Mirón

Uno

La verdadera educación, la buena, la que forma carácter, la que prepara para la vida, la que sienta las bases que darán como resultado un futuro posible y deseable, ocurre entre los lugares del tiempo y del alma, y no siempre en el aula. Estos entre-lugares son los intersticios, es decir, las fracturas, los espacios libres, fuera del control de una estructura educativa aprisionada en su rigidez. Espacios que reclaman el aire de la imaginación y el lenguaje de las buenas ideas.

Es así como aquí y allá, es decir entre-lugares, en el hoy y el mañana, entre-tiempos, nos acercamos a los estudiantes que deambulan ajenos y marginados por los pasillos de nuestras instituciones educativas. Frente a las políticas masivas, estandarizantes, con las que se somete a cada generación de escolares, debilitando, en lugar de fortalecer, sus rasgos de carácter, surgen tanto dentro como fuera de México, nuevos conceptos, nuevas maneras de ver, que sirven de base a experimentos alternativos. Estas expresiones libres son como esos ecos recónditos, que tarde o temprano se dejan oír evocando imágenes y palabras que creímos olvidadas.

En este artículo hablaremos de dos lenguajes, de dos maneras de utilizar la mente, aquella que se queda en la razón y produce discursos retóricos como una red hecha de hilos duros, y la que se complementa con la sensibilidad humana, en los vacíos que

tejen la red de las buenas ideas. El discurso oficial, ya tan gastado, concibe una educación confinada a las habilidades cognitivas, cree en el motor fuera de borda que no cesa su marcha, mientras nosotros creemos en el remo que cuando se detiene en el aire, la embarcación prosigue su marcha. Palabras, números, letras, ejercicios mecánicos, han sido las herramientas con las que se ha intentado preparar a los niños para estadios posteriores. Destrezas pre-académicas impartidas dentro de una concepción del tiempo, hecho de fechas, etapas, puntos fijos, que ignora y hace caso omiso del sutil transcurrir de la cotidianidad. La educación bancaria no se preocupa por brindar los elementos para que el niño aprenda desde el principio a tener una buena relación consigo mismo. Tener conciencia de uno mismo, es recurrir a esa capacidad de introversión propia del ser humano, que aprende a hablar consigo mismo, a reconciliarse y ser su propio amigo. Un diálogo que requiere de un lenguaje distinto al que producen las oficinas de funcionarios que se formaron dentro de la racionalidad técnica que sigue siendo dominante. Los posgrados en educación continúan formando egresados que aprendieron la lección de las estadísticas y el lenguaje de los números. No es justamente el camino que lleve hacia una diferente conciencia de uno mismo, a una concepción del tiempo vinculada con nuestras raíces, con emociones e impulsos que los fortalezca y acompañe en su propio desarrollo. Sabemos hoy que las bases para lograr una educación que ocurra dentro de ritmos propios, lentitudes necesarias, es aquella que ayuda al niño a concentrarse en lo

*El Dr. Luis Porter es académico fundador de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco; es Doctor en Educación por la Universidad de Harvard; especialista en planeación por el Instituto Tecnológico de Massachusetts; arquitecto con maestría en Urbanismo por la UNAM. Actualmente coordina la red internacional de investigadores “Cero-Veinte” donde se estudia la relación entre los primeros seis años de vida y la condición de estudiante universitario. En este proyecto participan universidades públicas de México (UAM, Colima, Sonora y Chiapas) junto con investigadores de UNICAMP, (Universidad de Campinas, Brasil) UBA y UNITREF, Universidad de Buenos Aires, Argentina, respectivamente. Es investigador Nacional Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

que es y en lo que está haciendo. Un niño alerta, conectado con su ser, capaz de identificar distracciones para no caer en mecanismos de escape que puedan alejarlo de sí mismo. Así no dejará de ir siendo, de irse formando, en constante transformación, manejando con auto-control sus pensamientos. Este tipo de capacidades “auto-regulatorias” van mucho más allá de las capacidades de tipo cognitivo que son las usuales en los programas educativos convencionales.

Imaginemos una escuela donde aplicamos con imaginación y creatividad una variedad de estrategias, de trucos, de juegos y hábitos que en su ejercicio ubican la mente en el camino correcto. Esto implica promover la libertad necesaria para que junto a la acción, exista la reflexión que nace de la conversación íntima con uno mismo¹. Si el niño está aprendiendo a escribir la W, le dirá a su lápiz: - abajo, arriba, abajo, arriba - como una forma de mediar con los objetos físicos y convertir esas actividades en recordatorios. Mediadores, que pueden ser objetos físicos que les advierten sobre el paso a seguir, o como continuar y finalizar determinada actividad. Pueden ser juegos, danzas, puestas en escena en situaciones creíbles, convincentes, que permitan visualizar y entender el manejo de sus ideas, de su energía e impulsos.

Todos queremos que nuestros niños sean felices. Pero pocos sabemos qué significa eso. Para saberlo es necesario cuestionar y replantearnos la gramática de nuestros lenguajes, alejándonos de términos abstractos, producto de malas traducciones o de adaptaciones precarias, y desde nuestra propia voz redibujar y enriquecer el paisaje escolar hoy limitado a las destrezas cognitivas. La hipótesis cognitiva es el tipo de inteligencia que se mide en pruebas de IQ, donde lo que cuenta son capacidades como la de reconocer palabras, calcular, detectar patrones. Una didáctica que parte del supuesto que la mejor manera de desarrollar estas habilidades es practicarlas una y otra vez, muchas veces, lo más temprano que se pueda, en un ritmo artificial, que forma parte de una concepción fracturada del tiempo y de la mente humana. Es la misma lógica que lleva a que creamos que los niños con mayores desventajas económicas son los destinados al fracaso por falta de condiciones y suficiente entrenamiento cognitivo. Los psicólogos y los sociólogos, desde esta premisa, produjeron estudios “científicos” que pretendían dar como evidencia de la relación entre el bajo desempeño académico de los niños pobres a la falta de estimulación verbal y matemática, tanto en la casa como en la escuela. Uno de los estudios más famosos de este tipo, fue el de Betty Hart y Todd R. Risley, dos psicólogos de niños, que al principios de los 1980’s estudiaron intensamente un grupo de cuarenta y dos niños, de familias de profesionales, obreros y pensionados en Kansas City. Hart y Risley encontraron que la diferencia crucial en la crianza de los

niños, y la razón por la divergencia en sus desarrollos posteriores, se concentraban en un indicador principal: el número de palabras que los niños oían de sus padres en sus años tempranos. Al llegar a los tres años, según Hart and Risley los chicos criados por padres profesionales habrían escuchado treinta millones de palabras, mientras que los hijos de obreros o desempleados, solamente diez millones. Esta diferencia, concluyeron, era la raíz del fracaso de los niños pobres que los afectaría más tarde en el sistema escolar y en la vida.

Sigue siendo común que este tipo de estudios cuantitativos intenten con cifras y cuadros, determinar que los “inputs” de un lado, tienen como resultado determinados “outputs” del otro, que menos libros en la casa, significa menor capacidad de lectura, que menos palabras dichas por los padres, significa un vocabulario reducido, que mas hojas llenas de números, significa mejor desempeño matemático. Las correlaciones simplistas parecen caricaturas propias de un comic, y forman parte del lenguaje que tenemos que abandonar y superar.

Sin embargo, por encima del ruido que provoca este tipo de estudios cuantitativos, y de sus equivocadas conclusiones, ha surgido desde la década pasada, una congregación plural de economistas, educadores, psicólogos y neurocientíficos, que están comenzado a producir evidencia que cuestiona muchos de los supuestos que están detrás de la hipótesis cognitiva. - Lo que más importa en el desarrollo del niño- nos dicen - no es la cantidad de información que se les puede embodegar en sus cerebros durante sus primeros años, lo que importa es otra serie de cualidades, que incluye la persistencia, el auto-control, la curiosidad, la conciencia, el coraje, la auto confianza. Se trata de cualidades que los economistas llaman destrezas no-cognitivas, los psicoanalistas rasgos de personalidad, y muchos otros lo entendemos como carácter. No estamos hablando de una nueva escuela del pensamiento, sino de un nuevo tipo de investigación que habla y piensa de otra manera, que no se reduce a los números y las encuestas y busca generar conexiones que crucen las fronteras disciplinarias. Surgen así las voces de aquellos que trabajan en la soledad del cubículo, o en el bullicio del aula, que forman parte de redes, de conversaciones, de nuevos proyectos. Gente que quiere cambiar la manera en que criamos a los niños, la manera en que concebimos la escuela, así como la manera en que construimos nuestros vínculos. Frente a las políticas oficiales, que no permiten el diálogo que se aleje de lo políticamente correcto, están estas otras voces que integran un coro que usa nuevas palabras para rehacer la forma en que

¹Esto lo tomamos del libro de reciente aparición titulado “How Children Succeed” (Cómo triunfan los niños) de Paul Tough. Este libro inicia hablando del programa alternativo, que se titula “Herramientas de la Mente” (Tools of the Mind).

vemos a la educación y a la niñez. Vivimos en un mundo que requiere nuevas presencias, que desmistifiquen lo que se presentaba como prometedor en el discurso político, y termina produciendo resultados contrarios. Las nuevas evidencias con el paso de los años subrayan la peligrosidad y riesgos de estudios que fantasean en el nivel de la prospectiva, con un optimismo poco responsable al carecer de una perspectiva humanista, reflexiva y abarcadora.

Dos

Nos preocupa el crecimiento de los niños a partir de su gestación. Nos preocupa la forma en que intervenimos en ese crecimiento para garantizar un desarrollo sano. Nos preocupa que sigamos abordando el tiempo desde parcelas estáticas, como si no nos encontráramos en perpetuo movimiento. Nos preocupa que al no “ver” el crecimiento, miremos a nuestros hijos de la misma forma que miramos a los árboles, como si estuvieran fijos y detenidos en el tiempo y un día nos causa sorpresa el tronco rollizo y grueso en que se convirtió esa vara que alguna vez sembramos. Lo mismo ocurre con nuestros niños cuando descubrimos de un día al otro que hoy nos llegan a la cintura.

Crece, ese tiempo que se agrega constantemente a la vida, es algo que ocurre invisiblemente, gradual, progresiva y continuamente. Es algo que ocurre fuera y dentro nuestro, aunque no sea aparente a nuestros ojos. Todo crece y cambia continuamente. Nos detenemos en este instante de escritura, de lectura, sin tomar conciencia del todo que está ocurriendo en el aire que nos cobija, en cada detalle que conforma lo que nos rodea. Se trata de una transformación invisible, pero más que nada, silenciosa. Un silencio que nadie rompe para advertirnos y darnos un alerta acerca de esa transformación en constante proceso, aunque no la percibamos. ¿Qué implicaciones tiene esta consciencia del tiempo en constante movimiento para la educación? Pareciera que la educación ha resuelto el problema del cambio silencioso dibujando un mapa estático dividido en etapas, señalando fronteras, inventando puntos de cambio, puntos de crisis, pasos, como intentando dar movimiento a algo inmóvil, imagen a algo invisible, sonido a algo silencioso. Inmóvil, invisible y en silencio la transformación se impone, de la manera más vistosa y evidente en sus resultados, clara en sus efectos que se tornan reales, aún eludiendo la conciencia de lo que pasa, como si se tatará de algo abstracto y secundario, que nos aleja de los problemas del conocimiento, a los que los educadores estamos dedicados.

Crece es una secuencia consistente, como si cada ser humano fuera un abanico que se despliega mientras produce el yo. La

educación que valoriza esta transformación, es la que resulta efectiva, porque localiza la acción, y la identifica en ejercicios de conocimiento de sí mismo, de diálogo con uno mismo, que adquieren la forma de una narrativa épica. Imaginemos nuestro mundo educativo como algo en constante transformación. Un mundo nuestro cuyos rasgos culturales incluyen deseos, metas, influencias, ingenio, en busca de sobrevivir. En una sociedad que oscila entre la tradición y la des-organización moderna, la ambición es transformar como lo hace la naturaleza, sin un plan rígido, en función de una relación de fuerzas, que se mueven en sus ritmos, buscando su beneficio mientras ocurre. Imaginemos un espacio educativo donde no se dan lecciones ni se imponen órdenes, guiados por señales que percibe la sensibilidad intuitiva, que asume la transformación gradual en la conducta de los que nos rodean, a lo largo de los días, por medio del ejemplo de su propia conducta que surge de ese proceso y sus influencias, de esos repiqueteos que imperceptiblemente impregnan y modifican la conducta. Eso es todo lo que se necesita para educar. Educar con el ejemplo, no cumpliendo una consigna, sino por contaminación, como se extiende una mancha, sin encontrar resistencia, desde la maestra o el maestro que es parte de la familia, a través de lo que siente como suyo, como su dominio, que abarca hasta el final de la tierra.

Transformar ocurre en la escuela nueva como en la naturaleza. Una educación que modifica gradualmente a través de los efectos de la atmósfera que crea, del medioambiente visto desde cerca hacia lo lejos, lo es todo, y por eso no es posible discernir y describirlo en un programa específico y estático. En un ambiente educativo festivo, relajado, disfrutable, no hay rituales ni zagas, sino la influencia discreta de un día al otro, sin ruidos ni fanfarrias, ni desfiles, banderas, acciones heroicas o prescripciones de salvación. Una educación que se sitúa en la complejidad del todo, en todas partes, en todas las cosas, cuyos resultados son los de un proceso benéfico que se siente en todo, en sus hábitos y en los plus, mas que en la moral individual o lo que el sujeto escoja. Un atmósfera formada con entonaciones confidentes y serenas, pacífica, diseminada en el aire de la confianza y la armonía que generamos como maestros durante el curso de cada jornada de trabajo.

No hay nada espectacular ni heroico en una escuela así, pero así se educaba en México antes de la llegada de los europeos. Podemos verlo hoy, en las áreas rurales, podemos verlo en esos documentales que muestran la jornada de una familia, en una comunidad, tejiendo cuerdas de enequeñ, cocinando, cooperando. Una educación en la que estamos a favor del sujeto, en donde nos alejamos de la razón occidental que produce fracaso tras fracaso, como podemos ver en la ecología de nuestro planeta, hoy tan amenazada.

Tres

Lo analógico como respuesta. Los elementos de la hermenéutica analógica² también parten de la conciencia de que la transformación actúa siempre en silencio y en microscópicos pasos que son los que llevan de una forma a la siguiente, entre-formas (entre-partes), entre-lugares de transformación, entre-tránsitos. ¿Por qué no tomamos ejemplo de nuestras etnias, de lo que vemos cotidianamente a nuestro alrededor? Una cultura donde el guión que separa antes - después, se ubica fuera del tiempo, creando vacíos que son su continuidad (como decía Pablo Neruda, “del aire al aire, como una red vacía”). La hermenéutica analógica se ubica entre-lugares, entre-tiempos, en la nota media, en los grises entre-colores. La prudencia es el intermediario que busca el término medio, como un término que constituye en sí mismo un punto, que es al mismo tiempo el de llegada y el de salida.

Lo analógico es un gris que no es gris. Es un color por el que uno se convierte en otro, pero donde uno no es el otro ni el otro uno. No es fácil de distinguir, porque es indeciso, blanco en relación al negro, y negro en relación al blanco. Nos movemos entre el between, en el entre-medio, donde prevalece la falta de determinación que constituye el ser, la otra cara de nuestra cultura, greco-latina. El postulado griego es que hay que ser, (ser o no ser), algo que no puede ser borroso, que debe de ser definido, distinto y determinado, sólo si es identificable, previsible, es, porque si no, entonces se niega, no está. Y al no estar no es. Es esta negación lo que ponemos en cuestionamiento, cuando concebimos la pedagogía del carácter, la que se centra en el niño que es capaz de mantener un diálogo íntimo, desde su más tierna edad.

Es revelador y da consuelo la presencia de filósofos como Mauricio Beuchot, que señalan la indistinción de la transición, el peligro de desaparición de la forma-esencia en el discurso-razón. Del aire al aire, como una red vacía, un tejido de hoyos, de agujeros, de intersticios, separaciones, hendiduras, como algo que está aquí, a la mano, por añadidura. Un concepto opuesto al “meta” - a lo que está más allá - donde el pensamiento duda, se detiene, hasta ubicarse en esa hendidura, ese “gap” entre lo unívoco y lo equívoco, entre el prejuicio acerca del ser con su enorme edificio llamado “ontológico”, y la falla, la grieta, la gotera donde ocurre la transición. Ese cambio gradual por el que el niño transita, y el adulto-maestro acompaña, en su guía modificadora.

Analogía, transición, desprendernos del concepto del ser, asumiendo el pensamiento ancestral mexicano, donde la modificación se entiende como continuación (“modificación-continuación-comunicación”), una conjunción dialéctica, dos

términos opuestos, la modificación que bifurca, la continuación que persigue, la primera es innovativa, la otra, herencia. Gracias a que modificamos, el proceso está en marcha, no se agota, se renueva y puede continuar y regresar. Es la continuación la que permite la comunicación, aún a través de la modificación que surge y lo convierte también en un tiempo de transición³.

Ese es el papel del maestro-padre, de la maestra-madre, que investiga y es consciente de los prejuicios que preceden a la nueva pedagogía del carácter, anclados en la gramática, y en la antropología, con el fin de elucidar. Abandonamos las preguntas ¿qué es? ¿es ésto o no es? buscando una identificación especulativa. Asumimos el tiempo como ese continuo al que nos incorporamos con nuestro propio ritmo, como parte de nuestra respiración, como el ritmo de las estaciones que nos regulan, del sístole y diástole del sol que surge y se pone, siguiendo el camino instructivo, que nos enseña como cuando la primavera se convierte en verano sin que notemos la más mínima separación entre ambas estaciones.

Epilogo

Durante el desarrollo de este artículo he estado simplemente escribiendo. Ahora, al querer terminar, todavía estoy tratando de describir lo que hago al agregar una palabra tras la siguiente. Estoy creando una transición literaria, observando y permitiendo el paso de una frase a la siguiente, de un párrafo al siguiente, de una sección a la próxima. Constantemente estoy buscando proporciones, estoy situando el texto en el contexto, mientras persigo una idea... y así me siento ejerciendo la hermenéutica analógica, porque me siento vivo y alerta y puedo ver los entre-lugares, y entonces ahora me niego a poner un punto y aparte, un punto y seguido, ahora quiero apoyarme en los espacios en blanco que unen y separan las letras y las palabras, en el espacio en blanco que va quedando en el corazón de un texto que no quiere detenerse ni ser enteramente explícito, ni claro, sino simplemente no estar vacío, para convertirse en el sitio fértil en el que, cuando por fin me detenga y deje de escribir, el texto siga avanzando solo, siguiendo el íntimo murmullo interior donde los pensamientos siguen moviéndose como llamas, como banderas flameando al aire. Ahora pongo un punto. Me dispongo a dejar de escribir, y al hacerlo ocurre lo mismo que cuando el hombre de la trajinera levanta la larga vara con la que empuja la embarcación, y la trajinera sigue su marcha,

²Ver, leer, estudiar al filósofo mexicano Mauricio Beuchot, conocer las aportaciones de Luis Primo Rivas. Libro “Perfil de la Nueva Epistemología” Ediciones CAPUB 2012

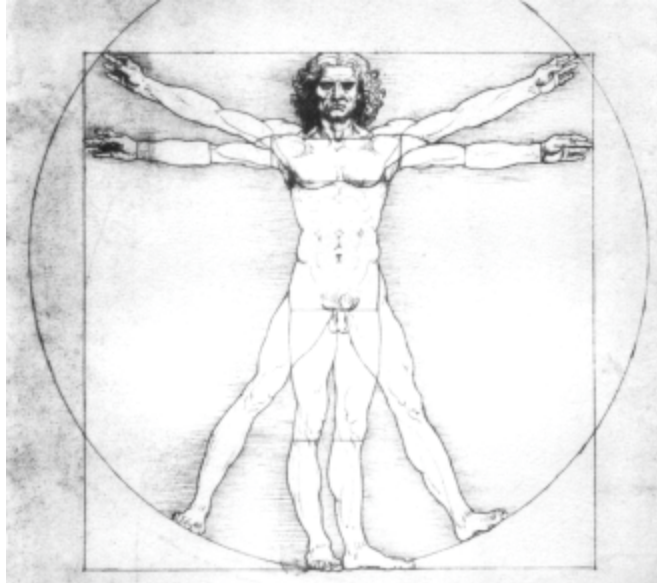
³Debo muchas de estas ideas al sinólogo francés Francois Jullien

como también lo hará mi texto. Ese es el arte de la transición. Remar, como escribir, como vivir, es un proceso que se interrumpe, pero no se detiene, como la trajinera y al igual que la vida, continua su marcha y sigue su curso.

Autores que inspiraron este texto

- Paul Tough
- Francois Jullien
- Mauricio Beuchot y Luis Primero Rivas
- Salvador Diaz Mirón
- Pablo Neruda





Las metáforas de la psicología educativa como base de una educación planetaria

Dr. David René Thierry García*

El conocimiento de lo humano debe ser a la vez mucho más científico, mucho más filosófico y en fin mucho más poético de lo que es. Su campo de observación y de reflexión es un laboratorio muy extenso, el planeta Tierra en su totalidad, su paso, su devenir y también su finitud, con sus documentos humanos que comienzan hace seis millones de años. La Tierra constituye el laboratorio único donde, en el tiempo y en el espacio, se han manifestado las constancias y las variaciones humanas -individuales, culturales, sociales: todas las variaciones son significativas, todas las constancias son fundamentales.

Edgar Morin, El Método IV. La humanidad de la humanidad.

Educación es: amar (acto de amor); formar seres humanos felices (planetarios); desarrollar la razón (enseñar a aprender a pensar); favorecer aprendizajes (significativos); compartir pautas de comportamiento (metodologías); promover la autonomía, el autodidactismo y la independencia (autorregulación del aprendizaje); propiciar el desarrollo de competencias (capacidades) para la vida, académicas y profesionales; y hacerse prescindible.

David René Thierry, Notas pedagógicas.

La psicología de la educación ha propuesto, a lo largo de su génesis (origen y desarrollo), situación actual y perspectivas, diversas metáforas para explicar el aprendizaje (algunos prefieren llamarlas paradigmas). David Leary (1994) da cuenta muy bien de esto, al narrar la historia de la psicología.

Leary ofrece una introducción al contenido y tema del libro (en el capítulo 1), a saber: el papel de la metáfora en la historia de las ideas, en particular de la psicología. Parte de la afirmación de que el conocimiento está sustentado en formas metafóricas o analógicas de percibir y pensar sobre la realidad, pues de qué otra cosa se ofrecería metáforas.

La inspiración en la psicología, la musa de la psique como la denomina el autor, deriva de la forma de entender la cognición humana, ésta es lo más complejo que se puede estudiar. ¿Hay alguna forma de aproximación a la comprensión de la cognición humana que no asuma una epistemología y se concrete en una teoría psicológica (en educación)?

El punto de partida es que la analogía es la base de la apropiación y comprensión de la realidad que nos es ajena, extraña. Por tanto, el pensamiento humano es de naturaleza metafórica. Sin embargo, Leary establece la necesidad de “endurecer” las categorías, que son el resultado de la más alta abstracción, y los más acendrados mitos y cultos de la ciencia sociales y de la conducta.

También incluye aportaciones de distintos autores acerca de que, en la historia de la psicología occidental desde Platón y Aristóteles hasta nuestros días, se han ofrecido pruebas de que el pensamiento y el lenguaje humanos son, en última instancia, metafóricos. Lo cual no deja de ser controvertido. El propio Leary ofrece el análisis de la definición más amplia de metáfora que abona en favor de la crítica de ésta como figura del lenguaje y del pensamiento, así como de su interdependencia con la analogía.

Al respecto, resulta pertinente rescatar el análisis sobre los actos lingüísticos, entre ellos las afirmaciones y las declaraciones, que realiza Rafael Echeverría (2005) en su Ontología del lenguaje, que implican compromisos sociales distintos.

*Filósofo, Economista y Pedagogo. Profesor invitado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

Leary ofrece una introducción al contenido y tema del libro (en el capítulo 1), a saber: el papel de la metáfora en la historia de las ideas, en particular de la psicología. Parte de la afirmación de que el conocimiento está sustentado en formas metafóricas o analógicas de percibir y pensar sobre la realidad, pues de qué otra cosa se ofrecería metáforas.

La inspiración en la psicología, la musa de la psique como la denomina el autor, deriva de la forma de entender la cognición humana, ésta es lo más complejo que se puede estudiar. ¿Hay alguna forma de aproximación a la comprensión de la cognición humana que no asuma una epistemología y se concrete en una teoría psicológica (en educación)?

El punto de partida es que la analogía es la base de la apropiación y comprensión de la realidad que nos es ajena, extraña. Por tanto, el pensamiento humano es de naturaleza metafórica. Sin embargo, Leary establece la necesidad de “endurecer” las categorías, que son el resultado de la más alta abstracción, y los más acendrados mitos y cultos de la ciencia sociales y de la conducta.

También incluye aportaciones de distintos autores acerca de que, en la historia de la psicología occidental desde Platón y Aristóteles hasta nuestros días, se han ofrecido pruebas de que el pensamiento y el lenguaje humanos son, en última instancia, metafóricos. Lo cual no deja de ser controvertido. El propio Leary ofrece el análisis de la definición más amplia de metáfora que abona en favor de la crítica de ésta como figura del lenguaje y del pensamiento, así como de su interdependencia con la analogía.

Al respecto, resulta pertinente rescatar el análisis sobre los actos lingüísticos, entre ellos las afirmaciones y las declaraciones, que realiza Rafael Echeverría (2005) en su *Ontología del lenguaje*, que implican compromisos sociales distintos.

La discusión sobre la diferencia entre lenguaje y pensamiento, literal y metafórico, nos lleva a considerar la aportación de Niklas Luhmann (1996), en su *Teoría de la sociedad y pedagogía*, quien advierte sobre la necesidad de construir teorías con un lenguaje técnico para comprender y explicar la realidad.

Finalmente, después de la revisión del uso de la metáfora y, por ende, de la analogía en Freud y James, la metáfora se mantendrá como musa de la psicología en el siglo XXI, aunque se advierte que no se asume un compromiso epistemológico.

Hay tres grandes metáforas que explican el aprendizaje como: asociación estímulo respuesta (asociacionista); procesamiento de la información (cognoscitivista); y construcción del conocimiento (constructivista). El asociacionismo entiende

al aprendizaje humano como un reforzamiento del cambio en la relación estímulo-respuesta; la segunda metáfora lo concibe como un procesador de información; y el constructivismo como constructor de conocimientos.

Las prescripciones del asociacionismo sobre la educación se resumen en el maestro como dispensador de castigos y recompensas, y al alumno como recipiente de dichos castigos y recompensas; en la metáfora del procesamiento de información, que corresponde al renacimiento de la psicología cognitiva al final de los años 1950's (la cognición como procesamiento de información) y fue reemplazada por la metáfora conductista, el maestro es un dispensador de información y el alumno el recipiente de dicha información; en la metáfora constructivista, el maestro guía la exploración de tareas académicas a las que el alumno les da significado.

Mayer (1996), enfatiza el valor de la metáfora cognoscitivista al ofrecer un análisis del papel de las teorías del procesamiento de la información en el desarrollo de las metáforas del aprendizaje en la psicología educativa del siglo XX.

De acuerdo con Mayer, el procesamiento de la información es la segunda metáfora que sirve de puente entre las dos visiones del aprendizaje: asociacionista y constructivista. Aporta una definición de procesamiento de la información basada en la concepción del ser humano como procesador de información. Distingue, también, las características de la naturaleza de la información y del procesamiento. Resume las contribuciones y limitaciones de las teorías del procesamiento de la información para terminar con delimitar las posibles líneas de investigación en las metáforas de la psicología.

Revela, apoyado en un artículo anterior, las tres metáforas del aprendizaje en la psicología educativa en el siglo XX: la primera mitad del siglo dominada por el asociacionismo, el constructivismo de finales de siglo, aún vigente, y el procesamiento de la información. Esta revisión histórica puede contribuir en la búsqueda incesante de una metáfora que guíe las investigaciones sobre el aprendizaje. Hace la aseveración de que las metáforas son un elemento esencial en el desarrollo de la psicología y de su aplicación en el proceso educativo. En particular, plantea al constructivismo (el ser humano como constructor del conocimiento), vigente hoy en día, como metáfora opuesta al asociacionismo y al procesamiento de la información, esta metáfora fue reemplazada por el conductismo en las décadas de los años 1960's y 1970's.

En una apretada reseña histórica marca las características de las tres metáforas del aprendizaje en los últimos cien años; el aprendizaje como: respuesta fortalecida (cambio del reforzamiento de la asociación estímulo - respuesta), procesamiento de información o construcción del conocimiento. Destaca la

importancia de la segunda metáfora con base en que: si el ser humano es un procesador de información, la mente humana es un sistema de procesamiento de información; una tarea cognitiva puede ser analizada como una secuencia de procesamientos de información; el aprendizaje implica la adquisición de conocimientos (las representaciones mentales del conocimiento son la esencia del enfoque del procesamiento de información).

La psicología se ha dedicado, por separado, a investigar la mente, a experimentar y a modificar conductas, ahora se trata de combinar las tres acciones en una metáfora que responda a las demandas de la sociedad de la información y de la economía del conocimiento. Aunque, la dinámica de la realidad educativa hoy en día provoca promover una metáfora emergente, holística.

¿Cuál es mi metáfora?

Estudios recientes sobre el cerebro (OECD, 2002) y las competencias (Daniel Chabot y Michel Chabot, 2009) abren otras miradas que apoyan el surgimiento de la metáfora del aprendizaje como desarrollo de competencias y explican el papel del sistema límbico, los lóbulos y la corteza en este proceso de desarrollo.

El gran ausente en las metáforas del aprendizaje es el componente afectivo, quizá por el desarrollo limitado que ha tenido en la psicología o porque se le asocia más con trastornos de la personalidad. Daniel Chabot y Michel Chabot ofrecen la clave para iniciar con una metáfora innovadora **el aprendizaje como desarrollo de competencias**. Para ellos, hay cuatro competencias clave: cognoscitivas, procedimentales, relacionales y emocionales. Además, incluyen investigación clínica sobre qué parte del cerebro interviene cuando se desarrolla un tipo de competencia. En particular, el desarrollo de las competencias emocionales favorece el desarrollo de las otras tres.

Esta guía para el inicio de una nueva metáfora se ubica en la línea de la metáfora constructivista, retoma elementos de la metáfora del procesamiento de la información y se enmarca en la psicología evolutiva. Reconoce que el modelo epistemológico, porque el constructivismo es antes que una metáfora una posición epistemológica, descansa en la filosofía de Kant (otro gran ausente en las metáforas en la historia de la psicología). Asimismo, hay que avanzar en el desarrollo de la noología, la ciencia del conocimiento, que propone Edgar Morin (2002) en *El método III. El conocimiento del conocimiento*.

El estudio del ser humano y su carácter multidimensional,

como parte de los cimientos de la enseñanza, debe hacerse desde: la antropología filosófica, la axiología, la psicología y la sociología de la educación; fundamentar la práctica docente (para convertirla en praxis) y orientarla, teniendo como referente un modelo de ser humano que responda al modelo de sociedad que se pretende instaurar con la educación. La mirada de la psicología del desarrollo del ciclo de vida, por sus aportaciones, sirve de base para que el educador, en una metáfora humanista, guíe al educando para que logre ser lo que quiere ser.

En esta aportación se reconoce la necesidad de contar con un panorama general de las ideas clave del desarrollo humano, desde la perspectiva del ciclo de vida, para valorar su importancia en la realidad educativa, en general, y en el proceso educativo, en particular, de los adolescentes y los adultos. El educador debe sustentar su quehacer docente, dentro del ambiente de aprendizaje activo, en una metáfora de la psicología educativa, acompañada de una psicología del desarrollo como la del ciclo de vida. Sin embargo, como lo señala Morin (2009), debe hacerse un estudio planetario (científico, filosófico y poético) de la humanidad para conocer, comprender y explicar la esencia del ser humano y su desarrollo físico, cognitivo y psicosocial.

Hay que complementar las aportaciones de la psicología del desarrollo con los análisis filosóficos, antropológicos y sociales, históricos y económicos, biomédicos y literarios, en una aventura transdisciplinaria que nos aproxime a la humanización del individuo, tarea esencial de la educación.

Lo primero que necesitamos hacer es preguntar a los adolescentes y a los jóvenes como quieren ser educados, cuáles son sus necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje, lo cual implica entender el currículo como un proyecto de vida, como un proyecto de sociedad planetaria. También, significa que el currículo sea flexible, adaptable a los adolescentes y jóvenes para que se perciba como un medio, un apoyo y no como un obstáculo, un mal necesario.

Al mismo tiempo, hay que conversar con los adultos para que manifiesten el legado que heredan a los adolescentes y a los jóvenes. La convivencia humana planetaria (la interacción ser humano-ambiente) es parte de los contenidos del currículo y se debe promover como parte del desarrollo humano que se vislumbra, hoy en día, desde esta metáfora emergente: el aprendizaje como desarrollo de competencias. En esta metáfora convergen los postulados del enfoque del desarrollo del ciclo de vida: las competencias son transversales, emergen en las distintas etapas del ser humano y tiene vigencia, declinan si no se actualizan, y se relacionan con el contexto y la herencia.

En síntesis, hay que hacer una reforma educativa planetaria, apoyados en una planeación prospectiva, estratégica e interactiva, que diseñe y desarrolle un currículum planetario que respete la diversidad étnica y cultural, pero que, al mismo tiempo, propicie la interculturalidad (reconocer al otro como igual para entenderme y entenderlo).

Cuando hablamos de planear para reformar la educación y brindarla como planetaria, con un currículum común para la humanización y no sólo para la hominización, como hasta ahora, hay que empezar por la población, somos más de siete mil millones de habitantes en la Tierra, donde impera un modelo económico de libre mercado (capitalismo) que no garantiza la supervivencia humana, por el contrario la coloca como una especie en extinción.

Los avances registrados en las investigaciones del desarrollo humano favorecen, por un lado, el diseño y desarrollo curricular del proyecto de planeta (sociedad) y terrícola (ser humano) que lo habite, al explicar las características comunes y las diferencias significativas (multiculturales) que se presentan en las etapas del desarrollo humano.

Por el otro lado, el reconocimiento de la diferenciación como un factor clave para explicar el desarrollo humano desde la perspectiva del ciclo de vida, herencia más contexto igual a experiencia, ofrece la justificación para la flexibilidad y adaptabilidad del currículum. El planeta mismo como un proyecto que se construye con la participación solidaria y subsidiaria de los terrícolas.

Habría que pensar en las consideraciones propias del modelo económico, que necesariamente tiene que cambiar hacia un mercado mundial, entendido como mecanismos de intercambio en condiciones equitativas, basado en las ventajas comparativas, antes que en las ventajas competitivas.

¿A dónde va la educación? Como lo advierte Andrés Oppenheimer (2010), *¡Basta de historias!: sólo un gran acuerdo nacional entre grupos sociales, sindicatos y partidos puede convertir en prioridad alcanzar una educación de calidad para salir del hoyo y superar el atraso ancestral*. El problema es conocido por todos, hay que hacer que la educación sea una prioridad nacional y planetaria. Hace falta voluntad política y conciencia social para lograrlo.

La puerta está abierta, sólo hay que atreverse a cruzarla y para ello hay que lograr un desarrollo humano integral.

A manera de conclusión podemos reconocer que estamos lejos de poder comprender y explicar el comportamiento humano en cualquiera de las etapas del desarrollo: infancia, adolescencia y adultez. Todavía pesan más las diferencias que las

semejanzas, las variaciones que las constancias. Sin embargo, hay que tomar en cuenta ambas.

Juan Ignacio Pozo (1996) abona en esta línea de pensamiento con **Los Diez Mandamientos del Aprendizaje** que deben cumplir los educadores en el siglo XXI:

- I. Partirás de los intereses y motivos de los aprendices con la intención de cambiarlos.
- II. Partirás de los conocimientos previos de los aprendices con la intención de cambiarlos.
- III. Dosificarás la cantidad de información presentada en cada tarea.
- IV. Harás que condensen y automaticen los conocimientos básicos que sean necesarios para futuros aprendizajes.
- V. Diversificarás las tareas y los escenarios de aprendizajes para un mismo contenido.
- VI. Diseñarás las situaciones de aprendizaje en función de los contextos y tareas en las que los aprendices deban recuperar lo aprendido.
- VII. Organizarás y conectarás lo más posible unos aprendizajes con otros, de forma que el aprendiz perciba las relaciones explícitas entre ellos.
- VIII. Promoverás entre los aprendices la reflexión sobre sus conocimientos, ayudándoles a generar y resolver los conflictos cognitivos que se les planteen.
- IX. Plantearás problemas de aprendizaje o tareas abiertas y fomentarás la cooperación de los aprendices para su resolución.
- X. Instruirás a los aprendices en la planificación y organización de su propio aprendizaje utilizando las estrategias adecuadas.

Que se enriquecen con la propuesta que hace a los aprendientes, acompañado de Carles Monereo (2001), del **Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI**:

1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.

8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Fuentes de consulta

Chabot, Daniel y Michel Chabot (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. Alfaomega, México.

Echeverría, Rafael (2005). *Ontología del lenguaje*. J.C. Sáez, Chile.

Leary, David E. [ed.] (1994). *Metaphors in the History of Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press. Chapter 1: 'Psyche's muse: the role of metaphor in the history of psychology', pp. 1-78.

Luhmann, Niklas (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós, España.

Mayer, Richard E. (1996). Learners as Information Processors: Legacies and limitations of Educational Psychology's Second Metaphor. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 151-161.

Monereo, Carles y Juan Ignacio Pozo (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*. N°. 370, pp. 12-18.

Morin, Edgar (2002). *El método. T III. El conocimiento del conocimiento*. 4ª ed. Cátedra, España.

Morin, Edgar (2009). *El método. T IV. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. 4ª ed. Cátedra, España.

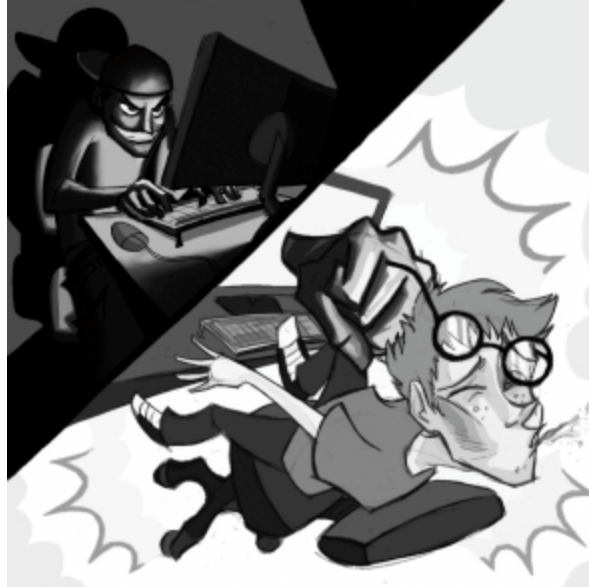
Oppenheimer, Andrés (2010). *¡Basta de historias! La obsesión Latinoamericana con el pasado y la clave del futuro*. Debate, México.

Pozo, Juan Ignacio (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza Editorial, España.

Pozo, Juan Ignacio (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Morata, España.

OECD (2002). *Understanding the brain*. OECD, France.





De Estudiante a Docente y Tutor académico. Perspectivas profesionales, y nuevos retos frente al fenómeno del Cyberbullying

L.C.E. Gabriel Angeles Hernández*

Antes de comenzar con la parte expositiva quisiera compartir brevemente mi experiencia desde tres perspectivas: **como estudiante, docente, y finalmente como tutor**; centrando mi atención en el rol de tutor que me ha tocado desempeñar, desde donde propongo un decálogo de competencias de las cuales tres están orientadas a la atención del problema del **Cyberbullying**, padecimiento que he detectado en distintas sesiones de la acción tutorial con los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación y recientemente con becarios de la Licenciatura en Enfermería, quienes por cierto forman parte activa del fenómeno de las redes sociales.

Durante los cuatro años que cursé la Licenciatura en Ciencias de la Educación tuve la oportunidad de ser becario y consecuentemente recibir el apoyo tutorial, no obstante durante este tiempo solo asistí a ocho sesiones, en las cuales la acción tutorial se centraba únicamente en abordar el aspecto académico.

Mi práctica como docente ha sido enriquecedora, en lo personal siempre he dicho: me sigo terminando de deformar, en estos tres años y medio de estar frente a grupos diversos he empezado a aclarar algunas dudas que me surgieron en la etapa de estudiante, pero lo más importante, me doy cuenta que el docente no es nada sin la participación de los estudiantes, son ellos quienes le dan identidad y razón de ser.

Con respecto al rol de tutor, que me está tocando desempeñar, la vivencia ha sido avasalladora, es en esta acción en donde el espacio se convierte verdaderamente en un escenario teatral, he buscado que la relación profesor-tutorado sea empática para lograr una complementación adecuada evitando caer en la monotonía solo por cumplir con un deber.

Es a partir de esta experiencia tutorial que me he dado la oportunidad de sensibilizarme, marcando pausas para poder reflexionar sobre la relevancia de incorporar nuevas competencias en el desarrollo de la acción tutorial, esta acción invita a rescatar la esencia del **mentor**, figura que tiene su origen en la “historia del mentor” narrada en la Odisea de Homero, obra que me motivó a plantear más adelante el decálogo de competencias para la acción tutorial.

En este tenor comparto con ustedes la necesidad que los tutores reciban capacitación no solamente sobre la actualización conceptual de la tutoría, sino más bien orientadas a las problemáticas propias de la actual sociedad como es el caso del **Cyberbullying**, un malestar que enfrentan los estudiantes cotidianamente y cada vez con mayor énfasis. Los programas de tutoría elaborados por cada Dependencia de Educación Superior (DES) deben incluir esta problemática debido a que las acciones para tratarlas corresponden en primer momento al tutor quien sabrá turnar el asunto al psicólogo(a) de la institución.

Antes de abordar lo relacionado con el *Cyberbullying*, es pertinente mencionar en qué consiste el término *Bullying*, encontramos en primer momento que es una palabra proveniente del vocablo holandés que significa acoso, la palabra *bullying* se encuentra en el vocablo inglés “bull” que significa toro, animal que se caracteriza por ser agresivo y arremeter contra los que considera enemigo. Al respecto Dan Olweus en la década de los 70’s, empleo el término en el sentido de acoso escolar. Este fenómeno está presente en cualquier sector social, y por el impacto psicológico que ocasiona a la víctima sus trastornos son extensivos a nivel escolar y familiar. Es de aclarar que este fenómeno no es nada nuevo basta con teclear la palabra *bullying* en cualquier buscador y nos arroja un aproximado de 79,700,000 en 0.10 segundos, sin embargo ha

*Profesor de asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO.

Se han distinguido los siguientes tipos de *Bullying*: sexual, se presenta un asedio, inducción o abuso sexual; exclusión social, cuando se ignora o se excluye al otro o los otros; verbal, ligados a los insultos y menosprecios en público para evidenciar al supuesto “débil”; psicológico, el cual implica persecución, chantaje, manipulación y amenazas; físico, referente a golpes, empujones, o en ocasiones cuando se planea una paliza para intimidar a alguien.

Por su parte, el término *Bullying* se encuentra constantemente relacionado con *Mobbing* ambos indudablemente denotan agresión. La diferencia estriba en que el *Bullying* se caracteriza por ser un solo agresor considerado como una persona anormal que habitualmente es cruel y dominante; por su parte el *Mobbing* implica una multitud, una banda o pandilla, normalmente se relaciona con la pérdida temporal de sentido común.

Este fenómeno del *Bullying* en sus múltiples tipos se vuelve más peligroso cuando se combina con Internet dando como resultado el *cyberbullying*, término utilizado por el educador canadiense Bill Belsey¹ el cual implica el acoso utilizando para ello páginas web, blogs, correos electrónicos; y el uso constante de las famosas redes sociales implica también mensajes de texto a través de los denominados teléfonos inteligentes, juegos online, y todo tipo de dispositivo electrónico.

El fenómeno del *cyberbullying* ha trascendido tanto que se han derivado otros fenómenos como son el *trolling* y el *griefing*. El primero hace referencia al agresor que escribe mensajes provocadores en los foros de discusión, con la firme intención de buscar polémica de manera intencionada; el segundo aspecto refiere a aquella persona que busca perjudicar a otro jugador o participante, la idea es frustrar los intentos del otro para avanzar en algún juego.

Otro fenómeno derivado del *Cyberbullying* es el *Grooming*, este tipo de agresión está ligado a una red de pederastia. Son engaños realizados por parte de un adulto hacia un menor a través de programas de conversación (Messenger, Facebook, Twitter principalmente) con la intención de obtener imágenes de contenido erótico, son denominados acosadores online. Estas personas constantemente recurren a la persuasión psicológica, con la intención de intercambiar imágenes y el uso necesario de la cámara web.

Como se puede notar, los jóvenes padecen diariamente dichos malestares y en muchos de los casos pasan desapercibidos en los espacios áulicos, por lo cual el rol del tutor actualmente debe estar estrechamente relacionado con competencias de carácter **psicológico y uso de las TIC'S**. Desde mi óptica los estudiantes universitarios han manifestado múltiples

problemáticas relacionadas con estas epidemias electrónicas, lo relevante del asunto es que expresan sus inquietudes a partir de una acción tutorial, manifiestan sus miedos en estas sesiones antes que acudir al área de psicología. Los escenarios a los que se enfrenta el tutor son vertiginosos que implica en ocasiones entender distintos tipos de bromas y códigos como son: *Megabyte*, mordidota en inglés; *mouse*, apellido de *Mickey*; *zippear*, *twitear*, etc, ello para entrar al ambiente estudiantil y generar confianza.

En este tenor propongo en el siguiente apartado una aproximación desde mi peculiar experiencia del decálogo del tutor universitario, en el que se contempla la atención del problema del *Bullying* y *Cyberbullying* sin desatender otras problemáticas que aquejan a nuestros estudiantes.

Decálogo de competencias para la acción tutorial

Es de aclarar que la elaboración de dicho decálogo no representa la panacea que remediará los malestares que padece actualmente el binomio tutor-tutorado, no obstante al tener la connotación de mandamientos no refiere al seguimiento estricto, más bien invita a la reflexión y complementación; el presente listado fue pensado considerando los planteamientos de Manzano y García(2002) y desde la perspectiva de un profesor de asignatura que ejerce acción tutorial. Toca a las autoridades educativas de las distintas Escuelas, Facultades e Institutos adecuarlas y desarrollarlas a través de la capacitación constante del equipo de tutores.

- Tener identidad profesional e institucional.
- Competencias para implementar técnicas de intervención en crisis.
- Actualización permanente de su campo profesional y de temas relacionados con la tutoría en ambientes convencionales y a distancia.
- Habilidad para manejar las TIC'S y tener capacidad de comunicarse de manera asertiva y sincrónica, según el caso.
- Conocimiento efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Ser un profesional capaz de separar el compromiso académico de la relación política.
- Profesor motivado a realizar investigaciones y publicaciones.
- Poseer disposición al cambio y tener la cultura de planeación.

¹ Educador Canadiense en cuyo portal se puede encontrar información detallada sobre el fenómeno. Bullying.org. Disponible en: <http://www.bullying.org/>

- Motivador por iniciativa y creativo para generar proyectos en colaboración con los estudiantes.

- Capacidad para resolver problemas y generar acuerdos.

Cyberbullying Warning Signs

Howie Hershornat, Febrero 20, 2012; Disponible en URL:<http://kiwicommons.com/index.php?p=10805&tag=cyberbullying-warning-signs.html>

CYBER-BULLYING,

Adam Scott Gillespie, Agosto 2, 2011; Disponible en URL: <http://youwillriseproject.blogspot.mx/2011/08/cyber-bullying-by-adam-scott-gillespie.html>

Fuentes de Consulta

Galve Manzano, J. Luis. y García, Manuel. (2002). *La acción Tutorial. En la Enseñanza no Universitaria.* Ed. CEPE, España.





Tutoría por pares Acción Estratégica en el ICEUABJO Mtra. Alba Cerna López*

Introducción

La tutoría por pares es una de las estrategias menos exploradas en las Instituciones de Educación Superior (IES), a partir de los cambios en la concepción, diseño y concreción del currículo, la figura del que enseña y los que aprenden se transforma, surge entonces la figura de acompañamiento, esta concepción docente ahora como asesor del conocimiento, cumple una función mediadora, aún más notable en el estudiante universitario que supone cuenta con actitudes investigadoras.

Este contexto plural y complejo da lugar a diversos abordajes en torno a las necesidades e imaginarios que se construyen desde las diversas subjetividades, por un lado las autoridades educativas demandan aumentar el número de estudiantes tutorados, los organismos acreditadores exhortan a que toda la matrícula escolar cuente con un tutor, por otro lado las instituciones se enfrentan al reto de no contar con suficientes profesores de tiempo completo e inclusive con perfil PROMEP que cumplan el requisito solicitado, ¿cómo ha resuelto este desafío el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO)?

En este devenir se ha considerado la propuesta tutorial por pares, ¿A qué necesidades responde este subproyecto? ¿Cómo influye la subjetividad de los actores educativos participantes en la consolidación de este subproyecto de tutorías? Este ensayo tiene por objeto mostrar los resultados de implementar la tutoría de pares como acción estratégica en el ICEUABJO, considerando las oportunidades de mejora académica e integración institucional.

El panorama del conocimiento actual impone la necesidad de profundizar los debates e investigaciones en torno a los fenómenos estrechamente vinculados a un ideal de educación centrada en la dignidad de la persona y que busca consolidar

su autonomía, para esto se requiere el replanteamiento de los paradigmas educativos a fin de considerar su estrecha vinculación con las dimensiones de los sujetos como: la diversidad cultural, la subjetividad y la ciudadanía, a decir de Korinfeld (2012) se parte de la concepción del sujeto, del lenguaje producto de su historia, atravesado por su deseo, su sexualidad y la manera en la que establece lazos sociales y se construye con el otro.

En este sentido, el desarrollo de competencias profesionales tanto genéricas como específicas en el ámbito educativo, lleva implícito el aprendizaje significativo que incluye a expertos y novatos en mutua construcción, la presente investigación se inscribe en este contexto.

Ser estudiante universitario representa enfrentar los diferentes retos que la sociedad cambiante demanda. En este sentido, para el logro de los objetivos académicos institucionales, la Asociación Nacional de Universidad de Instituciones de Educación Superior (ANUIES)¹ ha propuesto que las Instituciones de Educación Superior pongan en marcha el Sistema de Tutorías, con el fin de brindar acompañamiento académico y afectivo al estudiante. El ICEUABJO, en reconocimiento de la importancia que implica el acompañamiento tutorial durante el proceso formativo de los estudiantes, mediante el Proyecto de Tutorías, se ha propuesto atender oportunamente las necesidades tutoriales de los profesores y estudiantes, sin embargo, dar atención a toda la comunidad estudiantil es todo un reto, razón por la cual, es oportuno considerar alternativas que lleven al logro de las metas planteadas.

De acuerdo a las necesidades de nuestro contexto institucional, una de las propuestas que se decidió implementar, como complemento a la tutoría individual maestro-estudiante, es la propuesta de tutoría de pares, concibiéndola como el

*Profesora Investigadora de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO

¹ ANUIES. Programa Estratégico para el Desarrollo de la Educación Superior. 1988

acompañamiento que brinda un estudiante de semestres avanzados a uno de nuevo ingreso, con el fin de ayudarlo, darle confianza y asegurar su integración y permanencia en la institución.

Reflexionar en los beneficios que adquiere el estudiante que desempeña las funciones tutoriales como el que las recibe, implica formar y ser formado (mediante un encuentro cara a cara con el otro) en competencias profesionales específicas, descritas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, por tanto, ambos estudiantes (tutor-tutorado) establecen una red de solidaridad que lleva al éxito académico.

En lo que respecta al estudiante-tutor, éste desarrolla competencias profesionales que tanto en sentido personal como en el posterior ejercicio profesional le serán de gran utilidad, principalmente si sus expectativas están en el área de formación docente, tomando en cuenta que la tutoría es una actividad inherente a la función docente. Entre otros beneficios, se encuentra el desarrollo de cualidades deseables como la empatía, el trabajo en equipo, la sociabilidad, la responsabilidad, además de otras funciones administrativas que coadyuvan a las áreas de formación terminal.

Analicemos a continuación algunos aspectos positivos del establecimiento de esta propuesta tutorial, a un semestre de haberse implementado, escuchar las voces de los participantes nos lleva a considerar aspectos significativos que permiten comprobar el funcionamiento de este proyecto innovador, con el fin de extender a otras escuelas, facultades e institutos de nuestra universidad esta modalidad tutorial.

Justificación

En la búsqueda de dar el máximo alcance a las expectativas creadas con el Proyecto denominado “Sistema Tutorial del ICEUABJO”, se considera pertinente hacer las debidas adecuaciones a las necesidades emergentes de nuestro Instituto, con la finalidad de la mejora continua de este servicio. Se han atendido las áreas de oportunidad, evidenciadas en las evaluaciones periódicas al proyecto de tutorías, buscando siempre mantenerse a la vanguardia de las estrategias establecidas en diversas instituciones de educación superior.

A 10 años de atender la propuesta de ANUIES, respecto a un Programa Institucional de Tutorías, el ICEUABJO, tiene a bien considerar algunas alternativas para que más estudiantes sean beneficiados en su formación integral con los debidos beneficios académicos que esto conlleva. Nuestro Instituto, experimenta cambios propios de una entidad que avanza a

una consolidación como oferta educativa para la sociedad oaxaqueña, conjuntar las demandas institucionales con las necesidades de los estudiantes implica escuchar a los participantes de la acción tutorial.

Antecedentes

Hasta la fecha en el ICEUABJO la atención tutorial ha sido preferencial a aquellos estudiantes que cuentan con una beca, principalmente beneficiarios del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) o de Movilidad Estudiantil. Recientemente se han integrado los becarios del programa BECALOS, otro grupo reducido de beneficiarios está conformado por los estudiantes de bajo promedio; anterior al semestre 2011-2012 el resto de la matrícula escolar no contaba con el apoyo tutorial.

Este dato no es sorprendente puesto que los profesores de tiempo completo (PTC) resultan insuficientes tomando en cuenta la matrícula total del ICEUABJO, pese a que los profesores de asignatura contribuyen a subvencionar estas carencias, resulta evidente que para atender las recomendaciones de los organismos acreditadores y de la propia normatividad institucional demanda una actuación colaborativa.

Durante el semestre 2011- 2011, el ICEUABJO contaba con una plantilla de **32** profesores, de los cuales **9** profesores eran de tiempo completo (PTC- ICEUABJO), **2** PTC de otras DES y **21** profesores de asignatura. La matrícula escolar durante este periodo fue de **257** estudiantes.

MATRÍCULA ESCOLAR CICLO ESCOLAR 2011- 2011		
SEMESTRE	GRUPO	Nº DE ESTUDIANTES
2º	"A"	32
2º	"B"	37
4º	"A"	34
4º	"B"	39
6º	"A"	24
6º	"B"	22
8º	"A"	37
8º	"B"	32
TOTAL		257

En la siguiente tabla podemos observar que de la matrícula del ICEUABJO, solo el 32.68%, tuvieron el beneficio de la acción tutorial.

ATENCION DEL AREA DE TUTORIA 2011-2011	
BECAS PRONABES	49
MOVILIDAD ESTUDIANTES ICE-UABJO	4
ESTUDIANTES CON BAJO PROMEDIOS	31
TOTAL	84

Si consideramos que la acción tutorial es un proceso de acompañamiento que todo estudiante debe recibir durante su trayectoria escolar, resulta apropiado dar apertura a estrategias innovadoras que están funcionando en algunas universidades del país, a saber *la tutoría de pares*.

El proyecto de tutorías considera las necesidades académicas de los estudiantes; tomando como referencia las recomendaciones y los resultados de evaluación del servicio tutorial, la tutoría de pares es una extensión de la tutoría individual, puesto que ésta se efectúa de forma lineal cambiando la figura del docente tutor por la de estudiante tutor.

Dentro de los ejes, metas y acciones estratégicas del proyecto de tutorías ICEUABJO, se justifica incorporar los cambios que sean necesarios con base en el diagnóstico realizado al proyecto de tutorías, el eje estratégico “*Atención integral para el estudiantado*” establece el 2011 como punto de referencia para consolidar estrategias de apoyo que estabilicen las trayectorias académicas. La acción que se refiere a detectar posibles problemáticas académicas e intervenir oportunamente, justifica tomar medidas de prevención que coadyuven al éxito académico del estudiantado del Instituto.

En las metas del eje de evaluación del proyecto de tutorías del ICEUABJO, se concibe pertinentemente, que en busca de la mejora continua e integral, se diseñarán propuestas que permitan brindar un mejor servicio a los estudiantes, en congruencia con las recomendaciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), con fecha de evaluación del 13,14 de noviembre de 2007, expresa:

Apartado 4. Estudiantes. Se sugiere extender los beneficios del programa de tutorías a toda la matrícula del programa educativo. Justificando que el servicio actualmente da prioridad a la atención de estudiantes que cuenten con el beneficio de alguna beca. Sugerencia de aplicación se considera pertinente que la coordinación de la licenciatura nombre a un profesor de tiempo completo como responsable del programa de tutorías y sea él quien coordine el diseño de una propuesta de atención integral abierta a toda la matrícula.”²

Contar con un programa de Licenciatura acreditado por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE), implica atender responsablemente los indicadores con el fin de preservar la calidad académica.

Destaca en el área de tutoría las siguientes recomendaciones que sustentan la tutoría de pares:

a) Sistematizar las acciones de seguimiento de trayectorias escolares, representa una gran oportunidad considerar la trayectoria escolar desde el momento de ingreso del estudiante, cobertura que se sustentaría con el apoyo del estudiante Tutor. El estudiante tutor desempeña un papel proactivo en la retención y permanencia del estudiante de primer ingreso.

b) Se requiere un programa de fortalecimiento de formación de los estudiantes en competencias comunicativas expresión oral y escrita y del adecuado uso de procesos pedagógicos. La capacitación que recibe el estudiante tutor, contribuye al desarrollo de estas competencias comunicativas, además fortalece la identidad institucional y el ambiente de toda la comunidad ICEUABJO. Principalmente las necesidades del estudiante de nuevo ingreso en su proceso de adaptación a la vida universitaria. Adicional a las mejoras académicas, se optimizan las habilidades sociales.

De forma más específica al área de tutorías, el CEPPE, recomienda:

a) Concluir a la brevedad el proceso de revisión del programa de tutoría, considerando la modalidad grupal como alternativa de acción y difundiendo ampliamente el programa entre toda la comunidad estudiantil y personal académico. Para el caso particular se planteó la **tutoría por pares**, en base a la propuesta vigotskiana del aprendizaje entre expertos y novatos.

Referentes teóricos

Si bien la tutoría de pares en el espacio universitario es una actividad novedosa, su implementación evidencia áreas de oportunidad, principalmente por la acción preventiva que subsana problemas académicos. Sin embargo surgen algunas interrogantes: ¿cómo se define la tutoría de pares?, ¿qué beneficios resultan para el estudiante tutor como para el tutorado?, ¿qué repercusiones institucionales resultan de formar a estudiantes como tutores?, ¿qué imaginarios surgen en los actores participantes de la acción tutorial?

Brevemente retomaremos el concepto de tutoría; etimológicamente se deriva del latín “tutor” que significa *defensor, protector, guardián*. Tutor proviene del verbo “**teuor**” que quiere decir: *tener la vista en, contemplar, mirar, ver, tener los ojos*

²Recomendaciones del Comité Interinstitucionales de Educación Superior al ICE-UABJO, con fecha 13, 14 de noviembre de 2007.

puestos en, velar por, proteger, conservar, salvaguardar. La tutoría es una acción sistemática, en la que el tutorado recibe una atención especial. Cecilia Llinás, define a la tutoría de pares “como la vinculación de un estudiante con buen rendimiento académico y experiencia en el trabajo de monitorías, con otro estudiante que presentara dificultades académicas en asignaturas específicas” (González. 2009:84).

María Luísa Fabra, hace una breve reseña del antecedente de la tutoría de pares, indica que es un método que en inglés se denomina “*peer tutoring*” es una formalización de algo que suele ocurrir entre estudiantes: “*ayuda que prestan los estudiantes antiguos o de cursos superiores a los recién llegados, tanto de asuntos burocráticos como en relación con el estudio*” (Fabra, 1992:108).

La Universidad Autónoma de México (UNAM), como pionera de las actividades tutoriales en educación superior, define que la tutoría por pares se lleva a cabo cuando los mejores estudiantes ayudan a otros estudiantes menos avanzados para superarse por medio de un trabajo de aprendizaje cooperativo, este tipo de tutoría pretende que los estudiantes desempeñen un papel participativo que les permita ser responsable de su aprendizaje, Miriam Ponce establece a la tutoría de pares como estrategia instruccional de atención a la diversidad, basada en el aprendizaje colaborativo, destaca sin embargo que existen consideraciones éticas puesto que es importante saber cómo ayudar al otro (Ponce, 2011:61). El perfil de egreso del estudiante del ICEUABJO, permite desarrollar las competencias profesionales tanto genéricas como específicas en este sentido.

En la tutoría de pares se promueve el aprendizaje cooperativo, en esta interrelación se fomenta un grado de confianza bidireccional, se da un aprovechamiento de recursos, una estrategia que permite identificar estudiantes con potencial y fortaleza y una vez ubicados sacar provecho de esos rasgos positivos que contribuyen a facilitar el aprendizaje (Vadillo, 2007:44).

En este tenor, Duran & Vidal consideran que la tutoría entre iguales ha tomado nuevas dimensiones, enfatizando el aprendizaje simultáneo del estudiante tutor: “*personas de grupos sociales similares, que no son profesores profesionales, que ayudan a otras a aprender y que aprenden ellas mismas enseñando*”. En su conceptualización “*la tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de estudiantes, con una relación asimétrica que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado*” (Duran y Vidal, 2009:38).

Un punto de intersección de quienes apoyan la tutoría por

pares es el aprendizaje cooperativo y el abanico de posibilidades que ofrece esta modalidad. Este modelo de enseñanza aprendizaje socio-interaccionista, planteado por Vygotsky, indica que una característica de aprender es que se despiertan una variedad de procesos de desarrollo interno, que pueden funcionar solamente cuando el niño (en este caso el estudiante universitario) está en la acción de obrar recíprocamente con la gente en su ambiente y en la cooperación con sus pares.

De acuerdo con Vygotsky, el proceso de aprendizaje se realiza de la siguiente manera: el individuo se sitúa en la zona de desarrollo actual o real y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo actual, esta zona de desarrollo no puede ser alcanzada sino por medio de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo, si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su zona de desarrollo actual o real, dándole elementos que poco a poco, permitirán que el sujeto domine la nueva zona, y que esa zona de desarrollo próximo se vuelva zona de desarrollo real o actual. Esto implica que el estudiante cuente con un conocimiento mínimo del léxico del constructivismo y saber identificar en el propio caso en que zona se ubican en cada momento. En la medida que el estudiante sea capaz de identificar el nivel donde se encuentra será mucho mejor mediador, además estar desarrollando empatía y flexibilidad (Vadillo, 2007:45).

En este aprendizaje alterno el estudiante practica sus conocimientos y habilidades, al mismo tiempo, permite concebirse como alguien que genera un bien social y contribuye al beneficio de otros. Dentro de estas concepciones de aprendizaje y desarrollo que Vygotsky establece, la función del tutor adoptaría la faceta de mediador o facilitador de los procesos de autorregulación del aprendizaje. Luego entonces, el ICEUABJO concibe la Tutoría por Pares como *el acompañamiento por estudiantes sobresalientes que cursan los últimos grados de la Licenciatura y que han recibido capacitación como tutores con base en la propuesta vigotskiana del aprendizaje entre expertos y novatos.*

Metodología

Trabajar con la finalidad de otorgar voz a los participantes de la acción tutorial demanda una perspectiva holística porque permite convergencia entre diversos modelos epistemológicos, esta mirada integral responde al interés de buscar una comprensión de la realidad en construcción histórica, abierta e intersubjetiva. La investigación holística en el ámbito escolar permite seleccionar algunas técnicas etnográficas educativas de recogida de datos, particularmente cuando se trata de esclarecer efectos concretos de un programa que interesa a sus creadores o a los participantes, como sería el caso de las

tutorías en el ICEUABJO, máxime cuando consideramos los escenarios, el rol en el proceso de investigación y la selección del universo de trabajo.

Entre las posturas epistemológicas que encajan con el holismo, se encuentra el constructivismo, referente fundamental de esta investigación. Si bien la base surge a partir de un estudio de caso respecto a los imaginarios en la acción tutorial en el ICEUABJO durante el periodo semestral 2011-2012, se ha fortalecido con la hermenéutica, y las técnicas etnográficas que han contribuido a recolectar información confiable que lleve desde sus perspectivas particulares a

definidos para la sesión tutorial, hallar la forma de motivar a mas estudiantes de grados avanzados a participar con la finalidad de reducir los tutorados que atiende cada estudiante, esto debido, a que una problemática detectada es compaginar los horarios escolares para encontrar tiempo disponible para el encuentro tutorial.

Capacitar a los estudiantes participantes para que conozcan las dimensiones de la tutoría, de tal manera que esta se efectúe de manera fundamentada contribuyendo a las competencias profesionales que un Licenciado en Ciencias de la Educación debe tener.



formular propuestas que expongan las necesidades y generen ideas que vayan de la comprensión a la aplicación, de la disertación a la acción.

Análisis de resultados

La modalidad de tutoría por pares se estableció con notable éxito, las encuestas evidenciaron mejora en las relaciones interpersonales entre los estudiantes de nuevo ingreso y los de semestres avanzados, por lo que se favoreció la identidad institucional, un aspecto que los estudiantes destacaron fue el clima de confianza que los hizo sentir cómodos en su nuevo entorno escolar, existió una aceptación general para el subprograma de tutorías, si bien el estudiante realza el acompañamiento de su tutor en el logro académico, la verdadera fortaleza del programa se encuentra en la parte afectiva, retomo brevemente a Paulo Freire cuando expresa «Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender» en esta relación bilateral ambos estudiantes formaron cualidades deseables de una educación integral y humana. Partiendo de esta primera experiencia de tutoría por pares aún existen aspectos a mejorar, contar con espacios

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El subproyecto de tutorías por pares dio inicio el semestre 2011-2012, en la investigación realizada en el ICEUABJO, “Imaginarios en Torno a la Acción Tutorial. Exigencia Institucional vs Necesidad Estudiantil. Caso ICE-UABJO 2011” se consideraron los imaginarios que devienen de la subjetividad que entra en juego cuando se habla de tutoría, en entrevista con los estudiantes participantes, emergen los supuestos, por un lado los estudiantes tutores confrontaron sus ideales preliminares con la realidad vivida en el transcurso del semestre.

Resultan notables los esfuerzos institucionales por facilitar el proceso, en retrospectiva aún quedan huecos en la información que da pie a interpretaciones erróneas, aquí es donde entra en juego la diversidad de apreciación, algunos estudiantes de nuevo ingreso los menos consideraron que era una imposición (*28.6%)³ y que no requieren la presencia de un

³Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los tutorados de nuevo ingreso beneficiarios de la tutoría de pares en el semestre 2011-2012. “Imaginarios en Torno a la Acción Tutorial. Exigencia Institucional vs Necesidad Estudiantil. Caso ICE-UABJO 2011”

tutor estudiante indicando que su aportación no es significativa en su desempeño académico, mientras que otros (*71.4%) expresaron sentirse bienvenidos en la institución, agradeciendo el acompañamiento de un estudiante de grado avanzado. la propuesta al respecto va en función del trabajo colaborativo, donde puedan sentir los estudiantes tutores la motivación para que a su vez incentiven a mas compañeros a integrarse a esta modalidad tutorial.

Actualmente en el ICEUABJO, tres cuartas partes de la matrícula escolar cuentan con el servicio tutorial, asignados a un docente tutor o un tutor par, lo cual es significativo en números, no obstante, escuchar las necesidades de los estudiantes, lleva a conjuntar los valores cuantitativos con los factores cualitativos, es decir, lo que no aparece graficado, lo que no vemos en una estadística y que sin embargo incide en los resultados, otorgar voz a los actores de la tutoría, generará condiciones que produzcan cambios que finalmente se conviertan en arquetipos del ejercicio de la tutoría en la educación superior.

Fuentes de consulta

A., J. M. (2006). *Manual de orientación educativa y tutoría* (3° ed.). México, D.F.: Plaza y Valdés, S.A de C.V.

ANUIES. (2004). *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México, D.F.: Dirección de Servicios Editoriales.

Argüís, R. (2001). *La acción tutorial, el alumnado toma la palabra* (1° ed.). Barcelona, España: GRAÓ.

Duran, D., & Vidal, V. (2009). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un metodo de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria* (2ª ed.). Barcelona, España: GRAÓ.

Fabra, M. L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

González, E. C. (2009). *Relación con un proposito: La tutoría entre pares*. En E. C. González, *La orientación académica desde el bienestar universitario* (pág. 156). Bogota, Colombia: UNINORTE.

México, U. N. (2004). *Manual del Tutor*. México, DF: Dirección General de Evaluación Educativa-UNAM.

Patricia Ducoing, c. (2009). *Tutoría y Mediación I*. México, D.F.: iisue educación, UNAM.

Ponce, M. (2011). *Tutorías en Educación Superior. Historia, roles, competencias y estrategias*. México, D.F.: Ediciones LETEC.

Vadillo, G. (2007). *De maestro a tutor académico. Cuarenta semanas de clases innovadoras y efectivas*. Mexico, D.F.: Paidós Mexicana S.A.

Imágenes retomadas del Acervo de fotografías ICEUABJO, *Proyecto de Tutorías*, 2012.





Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario¹ M.E. Magaly Hernández Aragón*

Introducción

"primeramente un orgullo ya que estas consciente de tus raíces, tu cultura y valores; y eso es lo que te diferencia de las otras personas. Si bien es cierto que estudiar en una universidad da prestigio dentro de una comunidad, el estar consciente de tus raíces cultura y valores, hace que conserves la humildad y el respeto hacia los demás"

(estudiante de la Lic. en Ciencias de la Educación, Juchitán de Zaragoza, Oaxaca: 21 años).

En el campo de la investigación educativa la figura del estudiante ha transcurrido por diferentes posicionamientos teóricos. En los años sesenta y setenta, éstos únicamente eran vistos como receptores, sujetos pasivos de las políticas educativas nacionales, estatales y/o locales. A principios de los años noventa la situación se torno un tanto distinta al concebir a los estudiantes como actores de sus propias vivencias (Guzmán, 2005: 649-656), esto es, se les empezó a ver como sujetos activos, como constructores de sus propias experiencias escolares.² Así, al asumir que los estudiantes son sujetos que le dan vida a la escuela, se aboga por el reconocimiento de la individualidad de cada uno de ellos, se reconoce que los estudiantes poseen sus específicas condiciones: *la condición estudiantil*, la cual es digna de ser estudiada para dar cuenta del sentir que le brinda a la vida escolar y del significado que éstos construyen de cada una de las experiencias que vivencian durante su trayecto formativo. Para ello se requiere partir de sus propias vivencias, dándoles el derecho de expresar sus propias voces, a través del conocimiento que producen día a día, generado desde lo que Moscovici llamó, *sentido común*.

Tratar de entender la condición del *ser estudiante* implica, por principio de cuentas, concebirlos como *sujetos autónomos*, con

voz propia y capacidad crítica capaces de generar sus respectivas experiencias durante su trayecto escolar. Por ende, abordar el tema de la condición estudiantil implica el estudio, conocimiento y análisis de las diferentes experiencias que los estudiantes construyen en torno a su inserción en el ámbito escolar, en el que se incorporan las experiencias que se forman debido a las múltiples y complejas relaciones que se entretejen día a día:

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos (Guzmán, 2005: 15).

Por lo tanto, *captar las construcciones que realizan los estudiantes* implica reconocer la importancia que conllevan las diferentes situaciones que rodean a éstos, ya que si cada estudiante es distinto lo es, precisamente, por sus condiciones sociales que los rodean, así como por sus propios procesamientos que realizan para internalizar las experiencias sociales y escolares, pues cada sujeto *construye y es construido por su realidad social* (Schutz, 2003:35); de ahí que no sea lo mismo hablar de las condiciones que guardan los estudiantes de primaria que de bachiller o los de las escuelas públicas con los de las privadas, por poner tan sólo unos ejemplos. La condición estudiantil va íntimamente ligada a una serie de factores tantos internos, propios del sujeto, como externos, *los aportados por el sistema escolar y social*. Así, partiendo de la importancia que guardan las especificidades que caracterizan a cada sujeto para comprender las experiencias escolares que construye cada estudiante, y por ende entender las condiciones estudiantiles

*Profesora de asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO.

¹ La presente investigación que se desarrolla en líneas sucesivas se deriva del trabajo de tesis *"Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas de la UABJO sobre el ser universitario"*, realizada para obtener el grado de Maestría en Educación en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

² Se entiende por *experiencias escolares* a "la manera en que los actores combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar" (Dubet, 1998:79).

en que éstos se desarrollan, la presente investigación se enfoca específicamente a *los estudiantes universitarios indígenas*, entendiendo que su condición como indígena les brinda ciertas especificidades para ver y entender el mundo de una manera distinta. No mejor ni peor que los *no indígenas*, simplemente diferentes, debido a las condiciones particulares que circunscriben su condición como indígena, ya que como menciona Giovanni Sartori:

...bajo la expresión 'cultura' no todo es cultura. Y debe quedar claro que una diversidad cultural no es una diversidad étnica: son dos cosas distintas.... una identidad étnica no sólo es racial, sino también una identidad basada en características lingüísticas, de costumbres y de tradiciones culturales (Sartori, 2001: 70-72).

Si partimos de la idea que cada acercamiento teórico a *lo indígena* refleja la ideología de una sociedad en un espacio y tiempo específico, así como los intereses y visiones particulares de los autores que respalden cada concepción, tendremos una infinidad de nociones que nos dan cuenta de lo que significa ser indígena. Aceptaciones que se han situado en diferentes perspectivas, desde aquellas que han centrado el significado en la *cuestión racial* hasta aquellas que se han ubicado en el *ser comunal* que sustentan los pensamientos y acciones de los indígenas.

Es importante analizar las coincidencias o diferencias que estriban entre las construcciones teóricas que se han realizado sobre lo indígena y los significados que los propios indígenas poseen sobre ellos mismos, aunque, muchas veces los significados que los indígenas desarrollan, pasen desapercibidos o sean menospreciados. Los significados que los indígenas brindan sobre su propia condición, como todo constructo teórico-abstracto que representan requieren de un proceso analítico-interpretativo, ya que se encuentran arraigados en cada acción, pensamiento y sentimiento que refieren y caracterizan la vida cotidiana de los indígenas.

En el presente trabajo se da cuenta de las lógicas de ver y entender el mundo, desde lo indígena y desde el ser estudiante universitario, conocer y comprender sus *representaciones sociales* que se forjan de la realidad en la que se circunscriben, sobre todo si consideramos que el estudio de las representaciones sociales permite reconocer “los modos y procesos de constitución del pensamiento social” (Abric, 2004: 54), en tanto proceso constituido como constituyente, ya que no sólo es producto de la realidad social, sino que también estas representaciones producen efectos en la misma realidad que la produce.

Actualmente son cada vez más los jóvenes indígenas que se insertan en diversos campos o instituciones sociales, en donde la universidad no puede ser la excepción. Precisamen-

te, la presente investigación sitúa como sujetos de estudios a los estudiantes indígenas *universitarios*. Se plantea conocer las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) sobre el ser universitario. Esto es, conocer el pensamiento social que los estudiantes indígenas poseen al asumirse como universitario, permitiéndome, de esta manera, conocer si se *antepone lo indígena ante lo universitario* o bien *lo universitario ante lo indígena*, así como conocer y analizar la representaciones sociales que sustentan lo indígena y universitario. La base en que se sustenta este estudio recae en la *composición social étnica de la comunidad estudiantil* que posee la UABJO.

Oaxaca es un estado con una fuerte presencia de grupos étnicos. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda aplicado por el INEGI en el 2010, Oaxaca posee 1 165 186 personas de origen étnico distribuidos en sus ocho regiones (INEGI, 2010), lo cual representa el 34.2%³. Aunque cabe reconocer que lo importante no es ver cuántos habitantes indígenas existen, sino analizar las implicaciones que dicha situación propicia en cada uno de los ámbitos sociales en que se desenvuelven, como lo son las instituciones de educación superior.

La UABJO, al ubicarse en un espacio con una fuerte diversidad étnica, es natural que una de las peculiaridades que la caracterice sea precisamente la presencia de estudiantes indígenas. Así, de acuerdo con el ingreso del ciclo escolar 2011-2012, se tuvo la presencia de 1338 estudiantes que dijeron hablar alguna lengua indígena, distribuidos en las diferentes unidades académicas que integran a la universidad.

Ante este panorama, los objetivos generales planteados en la presente investigación son: a) analizar las representaciones sociales que han construido los estudiantes indígenas de la UABJO sobre la Universidad y sobre el ser universitario. Para el logro de dicho objetivo parto de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales que han construido los estudiantes indígenas de la UABJO sobre la Universidad y el ser universitario?

Resultados de la Investigación: representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre la universidad

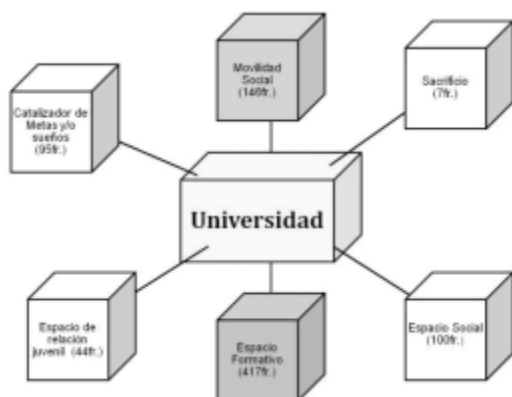
Adentrarnos a las representaciones sociales que los estudiantes indígenas construyen sobre la universidad, obedece al

³ Se aclara que tales números en sí no indican la situación indígena real que prevalece en nuestro estado, ya que por ejemplo una persona no puede hablar una “lengua indígena” pero sí compartir ciertas prácticas culturales étnicas que caracterizan a las “comunidades indígenas”, sin embargo, tal cantidad implica, por lo menos, una aproximación para dimensionar las situaciones que de ello se deducen.

supuesto que de ello dependería la representación del *ser universitario*, sobre todo, si consideramos que una de las funciones de las representaciones sociales es la de *orientación*, es decir se sitúa como un conductor o guía de los comportamientos o prácticas (Abric, 2004b, 16); por lo tanto, sería lógico pensar que dependiendo de las representaciones sociales que se construya sobre la universidad se tendría la *justificación*, que es otra de las funciones de la teoría de las representaciones sociales, sobre el porqué fungen como estudiantes universitarios.

Se plantearon tres preguntas. Una enfocada específicamente para conocer las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre la universidad: ¿con qué palabras asocias universidad?, sin embargo, también se establecieron dos preguntas cuyo objetivo fue conocer los *finés* que le atribuyen a la universidad, permitiéndonos valorar la relación existente entre la representación y la acción ejercida, verificando con esto la función de *orientación y justificación* de las representaciones sociales que establece Abric. Las preguntas fueron las siguientes: ¿por qué ingresaste a la universidad?, de tipo abierta y la de ¿por qué estoy en la universidad?, que corresponde a una pregunta de respuesta de ordenamiento, en donde ellos tenían que jerarquizar, por orden de importancia, la opción que mejor contestara a la pregunta.

Conforme al análisis realizado de la pregunta *con qué palabras asocias "universidad"*, tenemos que la categoría que concentró el mayor número de frecuencia fue la de espacio formativo (417) seguida por la de movilidad social (146), aunque muy por debajo de la frecuencia alcanzada por la primera categoría, las demás categorías (espacio social, catalizador de metas y sueños, espacio de relación juvenil y sacrificio) se ubicaron en índices de frecuencias variados por debajo de los 140 (véase esquema 1).



Esquema 1. Representaciones de los estudiantes indígenas sobre la universidad.

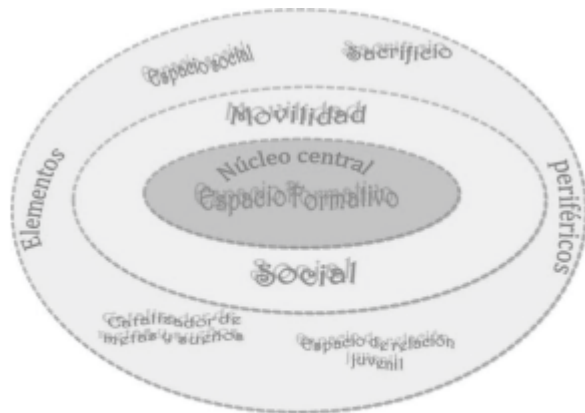
Con estos resultados, se puede determinar que el núcleo central de la representación social recae en concebir a la universidad como un *espacio formativo*, esto es, considerarlas como “entidades que brindan una serie de orientaciones, expectativas, significados, conocimientos que ayudan a procesar y valorar, de manera particular, las experiencias personales, familiares, profesionales y sociales”. Sin embargo, es necesario señalar que la determinación del núcleo central de la representación social sobre la universidad, no se deriva tan sólo de la dimensión cuantitativa que la categoría de espacio formativo acumuló, sino de la significación que ésta le brinda al objeto representado.

Concebir a la universidad como un espacio formativo, explica porqué esta institución educativa sigue siendo formadora de miles de estudiantes de diferentes orígenes sociales, culturales, etc., es decir que, pese a las circunstancias poco favorables por las que ha atravesado la universidad, sigue teniendo una fuerte demanda en el estado de Oaxaca, ubicándose como la escuela de tipo superior que concentra el mayor número de estudiantes distribuido en las distintas carreras profesionales que brinda. Lo anterior, se comprende si consideramos que la representación social que poseen la mayoría de los estudiantes universitarios, en este caso indígenas, aunque no diste en mucho de aquellos estudiantes que no posean la condición indígena, sea la de concebir a la universidad como un espacio formativo que les permite el logro de una profesión determinada.

La representación de la universidad, como espacio formativo, se encuentra muy ligada a la categoría de movilidad social, toda vez que el logro de una profesión se le atribuye el alcance de una mayor estabilidad económica y social, así como de un ascenso social y económico. Así, ante la pregunta del ¿por qué estoy en la universidad?, las respuestas que se ubicaron como primeras opciones en las tres primeras posiciones hayan sido la de adquirir conocimientos, capacidades y actitudes para desempeñar una profesión, tener nuevas perspectivas de entender el mundo y la de apoyar a la comunidad, todas ellas ubicadas en la categoría de concebir a la universidad como un espacio formativo, esto es, priorizando los fines académicos sobre los de movilidad; sin embargo, cuando se les planteó la pregunta del ¿por qué ingresé a la universidad?, la categoría que le brindó mayor sentido a las respuestas emitidas fue la de movilidad social, en donde la subcategoría que obtuvo más índice de frecuencia fue la de superación personal cuyas respuestas iban muy ligadas con las de superación económica tanto desde una perspectiva personal, familiar como también comunal. Por ende, en esta pregunta se priorizó los fines de movilidad sobre los académicos.

Conforme a lo anterior, podemos afirmar que la representación social que le brinda el sentido al objeto representado, la

universidad, y por ende se ubica como el núcleo central o estructurante, sea la de concebirla como un espacio formativo y que de acuerdo con los fines atribuidos se considera como un medio de movilidad social (véase esquema 2).



Esquema 2. Núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre la universidad

Representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario

Para abordar el significado que le brindan los estudiantes indígenas a su experiencia como universitarios, se plantearon tres preguntas. La primera de ellas, fue de ordenamiento jerárquico: para tí, estudiar una carrera universitaria significa...; la segunda fue abierta, cuestionándoles ¿qué es ser un estudiante universitario indígena?, y por último se les planteó una pregunta generadora: ¿con qué palabras asocias ser estudiante universitario? Los resultados presentados, se enfocan específicamente con esta última pregunta, toda vez que son las que nos permiten dar cuenta de las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre el *ser universitario*.

En total se obtuvieron 915 palabras que los estudiantes asociaron con el *ser universitario*; debido a la naturaleza de la pregunta se procedió a basarnos en el sistema de categorización. Así, de acuerdo con las palabras emitidas se construyeron seis categorías: privilegio, sacrificio, acomodación, resistencia, formación académica e identidad. De las cuales las cuatro primeras se habían construido con anterioridad al trabajo de campo, sin embargo se confirmaron con las palabras que señalaron los estudiantes, las dos últimas se construyeron a partir de las palabras que se recopilaban con el planteamiento de esta pregunta.

Las palabras que obtuvieron mayor frecuencia se encuentran *responsabilidad* (45), *estudiar* (34), *respeto* (32), *superación* (30),

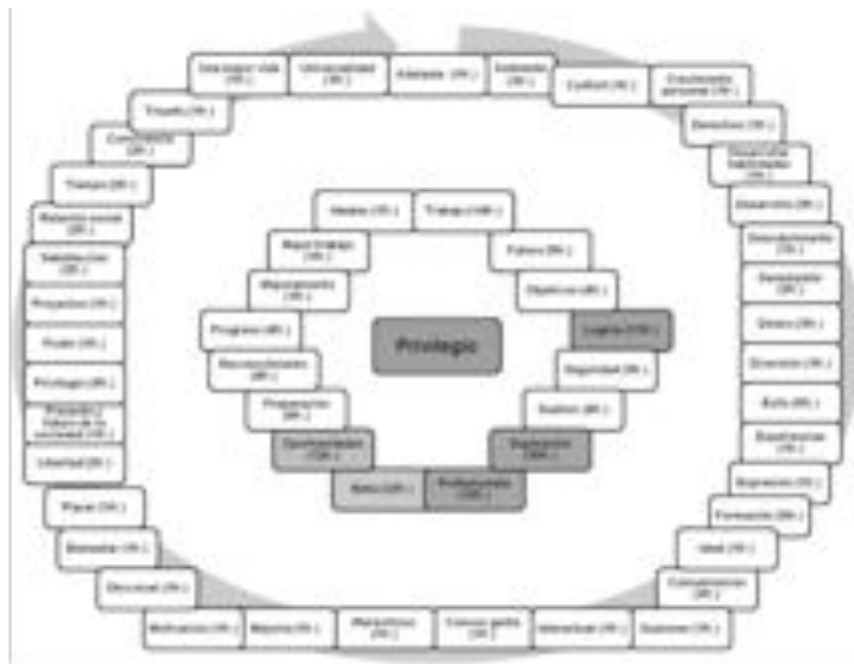
conocimientos (29), *esfuerzo* (27), *capacidad* (25) *meta* (22), *valores* (22); mismas que fueron agrupadas dentro de las seis categorías antes mencionadas. Sin embargo, al realizar la sumatoria de todas las palabras que se agruparon en cada una de las categorías, tenemos que la categoría que obtuvo el mayor índice de frecuencia fue la denominada *identidad* (388), seguida de *privilegio* (200), *formación académica* (150), *sacrificio* (83), *resistencia* (64) y *acomodación* (30).

El ser universitario como identidad

En esta categoría se agruparon todas aquellas palabras que los estudiantes indígenas consideraron que identifican o describen su identidad como estudiantes universitarios, concentrando el mayor número de palabras enunciadas ante la pregunta ¿con qué palabras asocian el ser estudiante universitario?, reuniendo un total de 388 palabras, lo cual representa el 42.4%. Cabe mencionar que las palabras que se ubicaron en esta categoría y que congregaron el mayor número de frecuencia, en forma individual, fueron las de *responsabilidad* con (45), le siguió la de *respeto* (32), *valores* (22), *compromiso* (17) y *tolerancia* (14).

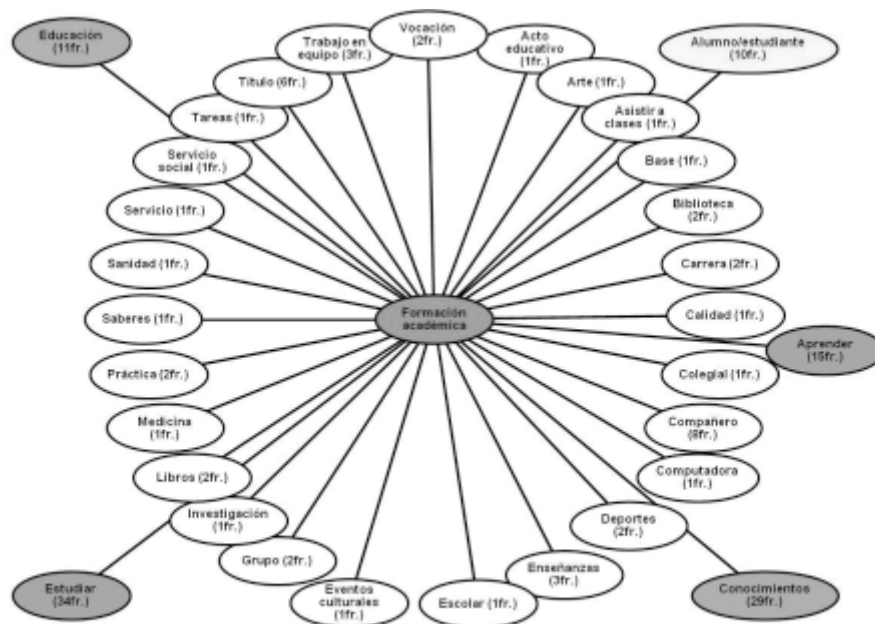
Si analizamos las palabras agrupadas en esta categoría, nos percatamos que los estudiantes indígenas se describen como estudiantes, ante todo, responsables, respetuosos, con valores específicos que los caracterizan de acuerdo a la comunidad de pertenencia y los hace distintos a los demás. Distinción no en el sentido de discriminación, sino como un calificativo identitario que los hace sentir únicos y diferentes al otro. Todas las demás palabras guardan una importante connotación de concebirse como *estudiantes comprometidos, dedicados, entusiastas, humanos, trabajadores, tolerantes, perseverantes, tenaces*, palabras que como podemos observar, adquieren un sentido de acuerdo a las condiciones que rodean y caracterizan la vida cotidiana de los estudiantes.

Es importante señalar que casi todas las palabras enuncian cualidades favorables-positivas hacia la persona y desempeño de ellos como estudiantes, a excepción de cinco palabras que denotan cualidades negativas como *porros, desidia, irresponsabilidad, libertinaje e indiferencia*, todas ellas mencionadas sólo una vez; por lo tanto tenemos un total de 383 palabras que denotan cualidades positivas del desempeño de los indígenas como estudiantes universitarios y cinco cualidades negativas. Inclusive hubo dos palabras que expresan las *formas de vida-trabajo* que se sobrentiende suelen desempeñar los estudiantes indígenas, tales como *sembrador y pescador*. Con ello podemos interpretar que, aunque hayan sido sólo dos palabras, se infiere que para ellos es un fuerte rasgo identitario no sólo como indígenas sino como estudiantes indígenas universitarios, quizá porque sean esas actividades productivas las que les esté permitiendo obtener algunos recursos



Esquema 4. Relaciones de palabras del ser universitario como privilegio.

identificarse, ya que cada una de las palabras posee una fuerte carga simbólica y significativa. En este caso se dio cuenta que, efectivamente, las circunstancias, experiencias, etc., que rodean a un estudiante universitario son muy diferentes a las condiciones que rodean a otras experiencias, de ahí que no haya sido casual que la tercera categoría de mayor frecuencia, que se tuvo que construir, debido a las palabras señaladas, haya sido precisamente una que diera cuenta de las condiciones propiamente estudiantiles que rodean a un universitario, independientemente de su origen social (véase esquema 5).



Esquema 5. Relaciones de palabras del ser universitario como formación académica

El ser estudiante universitario como sacrificio

El *sacrificio* fue una de las categorías que se construyeron antes del trabajo de campo para conocer los significados que construyen los estudiantes indígenas en torno a su experiencia como estudiante universitario, sin embargo, después de las palabras que se presentaron al plantearles la interrogante de ¿con qué palabras asociaban el ser universitario?, tenemos que el *sacrificio* se volvió a consolidar como una de las categorías que nos permite dar cuenta de las representaciones que los estudiantes indígenas construyen en torno a su identidad como universitario. Así, esta categoría se ubicó en la posición número cuatro, de acuerdo a la frecuencia obtenida (83), obteniendo el 9.07% del total de la muestra encuestada.

La categoría de *sacrificio* se contrapone a la idea de ver el ser un estudiante universitario como *privilegio*, sin embargo, esto no quiere decir que un estudiante reconozca que el ser un estudiante universitario implique un *privilegio*, pero no por ello deje de significar un *sacrificio*, entendiendo a éste como el “esfuerzo que se realiza para obtener un fin, limitándose o privándose de ciertos aspectos personales, académicos y/o sociales”.

Los indicadores que se construyeron en esta categoría para dar cuenta de las implicaciones que ésta conlleva son: *separación de la familia, aislamiento, discriminación y esfuerzos económicos*, mismos que estuvieron presentes en las palabras señaladas por los estudiantes indígenas, tal como se puede apreciar en el siguiente esquema. Por tanto, no es casual que la palabra que obtuvo mayor frecuencia en esta categoría haya sido *esfuerzo* (27), palabra que implica varias significaciones ya que no solamente puede estar latente la situación económica, sino también cuestiones de tipo emocional, social, cultural y cognitivo; es decir, la palabra *esfuerzo* puede involucrar a todos y cada uno de los indicadores que integra la categoría de *sacrificio*. Otras de las palabras que reunieron mayor frecuencia fueron la de *sacrificio* (11) y *lucha* (10), mismas que de igual manera, son palabras transversales que implican diversas facetas de la vida social. Dos de las palabras más específicas y que también reúnen cierto número de frecuencia notable son *problemas económicos* (7) y *sufrimientos* (5).

Con lo anterior, podemos observar que existe un considerable número de estudiantes universitarios indígenas que, si bien, pueden reconocer el ser estudiante universitario es un privilegio, en tanto lo conciben como un medio de movilidad social, también se reconoce que para poder acceder a este nivel identitario y sostenerse como un estudiante se requiere de muchos esfuerzos, sufrimientos, luchas constantes, etc., máxime si consideramos las condiciones sociales que los rodea y, como bien lo señala Dubet, determinan su condición

estudiantil y las construcciones sociales generadas (véase esquema 6).



Esquema 6. Relaciones de palabras del ser universitario como sacrificio

El ser estudiante universitario como resistencia

Si hablamos de que los estudiantes universitarios poseen una pertenencia cultural indígena que forma parte de la condición estudiantil que les rodea y que, por consiguiente, ésta influye en los significados que le atribuyen a cada una de las actividades que se experimenta día a día en el ámbito escolar; era de suponerse que dos de las categorías que se construyeran para dar cuenta de cómo viven ellos su faceta del ser estudiante universitario fueran las de *resistencia* y *acomodación*. En este caso, la categoría de *resistencia*, al igual que la categoría que le antecede, fue construida antes del trabajo de campo, sin embargo, se confirmó después de la aplicación del cuestionario, en tanto algunas de las palabras señaladas permitieron aglutinar y conformar, nuevamente, esta categoría, obteniendo un total de 64, lo que representa el 6.9%.

La *resistencia*, en el presente trabajo, es entendida como la “persistencia de mantener las pautas culturales que forman parte de su adhesión indígena, incorporando aquellos elementos culturales que no alteren o impliquen un cambio en su afinidad cultural”. Este hecho no implica que no se tomen en cuenta otras pautas culturales, inclusive se incorporen para mejorar algún aspecto en particular; si no más bien lo que conlleva la vivencia del ser estudiante universitario como *resistencia* es que los estudiantes se reconozcan como indígenas, y que por tanto, se sientan identificados y parte de una comunidad, reconociendo los alcances y límites de sus respectivas prácticas culturales. Por ello las palabras que obtuvieron la mayor frecuencia en esta categoría fueron la de *capacidad* (25), *orgullo* (10) y *ganas* (7). Estas categorías

representan que los estudiantes universitarios indígenas se asumen con capacidades y deseos para desempeñar el rol de estudiantes, siendo orgullosamente indígenas. Estas palabras adquieren especial relevancia, sobre todo si tomamos en cuenta que, socialmente, se ha construido la idea que los indígenas no poseen las capacidades necesarias para sobrellevar una carrera.

Por ello, la reafirmación que hacen los estudiantes indígenas que, a pesar de las condiciones sociales en la que se encuentran, siguen adelante desempeñando su rol de estudiante. De esta manera, el orgullo se pueda interpretar de dos maneras: como orgullo de su identidad indígena y de sobrellevar los obstáculos que se le presentan, reafirmandose dicha idea con las palabras como *dignidad, apoyo a la comunidad, identidad, indígena, ser diferente, saber comunitario, reto*, etc., palabras que implican una visión del reconocimiento de la condición estudiantil que les rodea como indígenas (véase esquema 7).



Esquema 7. Relaciones de palabras del ser universitario como resistencia

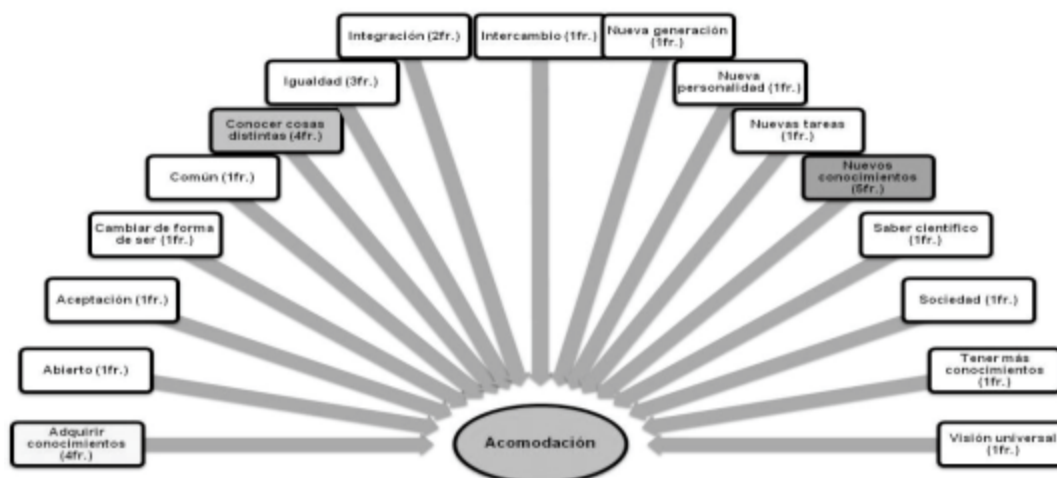
El ser estudiante universitario como acomodación

La última categoría que se construyó para dar cuenta del significado que los estudiantes indígenas le confieren al ser estudiante universitario fue la de *acomodación*, concibiendo a ésta como la “aceptación de nuevas pautas culturales como mecanismo de integración y movilidad social”. Dicha categoría reunió el menor número de palabras, respecto a las demás categorías desarrolladas, teniendo una frecuencia de 30, lo que equivale al 3.27%. Inicialmente la categoría se construyó contemplando dos indicadores: “rechazo de las costumbres de su comunidad y adhesión a nuevas pautas culturales”, con las cuales se plantean dos acepciones de la categoría de *acomodación*: una, que se integren nuevas pautas

culturales o conocimientos pero no por ello se rechaza o no se reconozca lo originario; dos, que se tienda al rechazo de sus costumbres originarias. En las palabras que se expresaron, como se puede apreciar en el esquema, se hace hincapié en el *proceso de cambio* que experimentan los estudiantes, en este caso, indígenas en el momento de estar viviendo su condición de estudiante, lo cual no significa que los demás estudiantes que no indígenas, no experimenten dichos cambios. Sin embargo, al ser el origen social uno de los factores más importantes que permean en nuestra formación, es posible que el cambio sea más notorio y significativo en los estudiantes indígenas.

Los cambios que se pueden apreciar se centran en las cuestiones de incorporar nuevos conocimientos y cambios en la forma de ser; cambios que no implican una separación entre sí, sino que se encuentran íntimamente ligados. Estos cambios no se dan sólo por la vía de la formación académica recibida, sino también por los encuentros sociales con otros jóvenes y demás experiencias que se viven como estudiante. El hecho que los estudiantes hayan enfatizado la incorporación de nuevos conocimientos da cuenta de las visiones distintas que en sus comunidades de origen tienen acerca de las cosas, por ello, no fue casual que se hayan colocado palabras como *visión universal y saber científico*, en tanto los conocimientos que se desarrollan en la universidad poseen estas características a diferencia de los saberes locales que se poseen en una comunidad determinada. Asimismo, fueron evidentes las palabras que implican un cambio en la visión de la construcción de su ser, en tanto se establecen palabras como *integración, igualdad, cambios en la forma de ser, nueva generación, nueva personalidad*, que, aunque hayan sido las palabras que tuvieron el menor número de frecuencia, denotan el significado que para algunos estudiantes le asignan a su condición estudiantil, esto es, que implica para ellos un *proceso de acomodación* total o parcial en sus aspectos emocionales, cognitivos, culturales y sociales. De ahí la importancia que reviste el rol del ser estudiante en la construcción de la identidad personal y social (véase esquema 8 en la siguiente página).

Conforme a los resultados obtenidos con las tres preguntas planteadas, se puede apreciar que el *núcleo central* de las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre el ser universitario recae, básicamente, en concebirlo como un *privilegio* en tanto lo representan como un medio concreto que les permite el logro de metas, plasmado en el tener una profesión y por ende, la existencia de más oportunidades laborales y económicas, tanto personales como sociales. Por esta razón, los estudiantes indígenas priorizan la representación de *privilegio* sobre el *sacrificio*, ya que se pudo



Esquema 8. Relaciones de palabras del ser universitario como acomodación

percibir claramente, que si bien algunos pensamientos enunciados manifestaban rasgos de sacrificio como la separación familiar, los problemas económicos, las discriminaciones, etc., señalaban que vale la pena transcurrir por esas privaciones o situaciones, a cambio de terminar una carrera profesional, atribuyéndole a ésta sus deseos de superación y mejoramiento; representación que va muy ligada a la idea de concebir a la universidad como un medio de movilidad social.

Ligado a lo anterior, no es casual que con las condiciones particulares que rodean la vida de un estudiante universitario en comparación con las de sus iguales que no son estudiantes, la categoría de *formación académica* haya sido una de las que obtuvo mayor frecuencia, en donde se centran las condiciones propias que rodea la vida de un estudiante universitario, tales como: *conocimientos, carrera, asistir a clases, tareas, prácticas, biblioteca, libros, investigación*, entre otras. Aunque habría que puntualizar que así como la condición estudiantil se ve permeada por los aspectos propiamente académicos que rodean a un estudiante universitario, también se ve influenciada por su condición de *ser jóvenes*. De ahí la razón por la cual la pregunta planteada ¿con qué palabras asocias el ser estudiante universitario?, se obtuvo como principal categoría construida la de *identidad* colocando una serie de palabras en la que se autodefinen no sólo como estudiantes, si no ante todo como jóvenes que están determinados por específicas circunstancias sociales que los hacen ser *responsables, dedicados, tolerantes, respetuosos...*, por lo tanto, en cuanto a las representaciones sociales que poseen los estudiantes indígenas sobre su experiencia escolar tenemos fuertemente arraigada la idea de concebirse como estudiantes *responsables, respetuosos*, dedicados con específicos valores y actitudes que emanan de la pertenencia cultural de la que son originarios,

siendo precisamente estos aspectos los que marcan sus especificidades culturales que los hacen ser diferentes a los demás.

La representación social del ser universitario como *resistencia*, estuvo fuertemente arraigada en los estudiantes indígenas, como un estudiante con características particulares que lo hacen iguales, pero al mismo tiempo diferente a sus demás compañeros. Llama la atención que el énfasis que ellos hacían de su condición indígena recaía en su *fuerza de voluntad, las ganas de salir adelante y el demostrar-se de las potencialidades y capacidades que poseen como estudiantes indígenas*, esto es, el sentirse *orgullosos* de su pertenencia indígena, pese a las circunstancias adversas a las que se enfrentaban. Es notorio inclusive, la gran valía que para las familias de comunidades indígenas representa el estudio de una carrera universitaria, no sólo por la potencia de movilidad social que ello representa, sino el *orgullo* que significa para una familia que un integrante *esté estudiando en la universidad*, transportando ese sentimiento a los mismos estudiantes (véase esquema 9 en la siguiente página).

Algunas reflexiones finales

“es algo sumamente importante ya que no por ser de algún pueblo indígena no se tienen los mismos conocimientos que alguien que es de alguna ciudad; es mejor así porque se pueden valorar cosas que a lo mejor otro no puede valorar” (estudiante de la Lic. en lenguas extranjeras, Yucuhiti, Tlaxiaco: 20 años).

La investigación se abordó, a través de tres referentes: la *condición estudiantil*, la *condición indígena* y las *representaciones sociales*. La *condición estudiantil* permitió comprender el lugar



Esquema 9. Núcleo central y elementos periféricos de las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario

activo que desempeña el estudiante en la construcción de sus experiencias escolares; así, para poder conocer las experiencias construidas por parte de los estudiantes, la presente investigación se desarrolló con el enfoque de la *teoría de las representaciones sociales*, con la cual se fundamentó la importancia que representa la *condición indígena* como elemento constitutivo de las condiciones estudiantiles y de la propia esencia como personas.

De acuerdo a la literatura existente en torno al tema de las condiciones estudiantiles se tienen múltiples perspectivas, ya autores como Dubet, se han encargado de fundamentar la importancia que implica el ubicar dicho tema como un estudio complejo. Los aportes de esta investigación se enfocaron en conocer las *representaciones sociales* que han construido los estudiantes indígenas de la UABJO sobre su *identidad indígena*, *la universidad y el ser universitario*. Los resultados brindaron y abrieron nuevas veredas de análisis.

El comenzar con el análisis de sus representaciones sociales sobre la identidad indígena de los estudiantes de la UABJO, respondió a la idea que como plantea Abric, las representaciones sociales siempre *son de alguien y recae en algo*, lo cual implica que una representación siempre tiene que ser estudiada y analizada desde los referentes contextuales en donde se ubique el o los sujetos y el objeto representado. Por ello se consideró importante comenzar por conocer las representaciones que los estudiantes de la UABJO poseen sobre su identidad indígena, esto es, identificar los elementos identitarios que fungían como el fundamento de su adscripción indígena.

Con el conocimiento de las representaciones sociales de la condición indígena de los estudiantes universitarios se pudo observar la importancia que, así como Dubet plantea, no es

posible hablar de *una* sino de *muchas* condiciones estudiantiles; de igual manera se observó que no todos poseían las mismas representaciones del por qué se consideraban indígenas, por lo tanto no existe una sola sino muchas condiciones indígenas, sin embargo sí existe una misma fuerza que los aglutina como indígenas aunque sus condiciones sean distintas. Lo interesante fue identificar que, para los estudiantes de la UABJO, la *pertenencia a una comunidad* fungió como la fuerza aglutinadora que promueve el sentimiento de pertenencia, conforma su expresión y adscripción indígena; reflejándose con ello la importancia y fuerza identitaria que le otorgan a sus costumbres-tradiciones, su lengua, sus rasgos físicos, sus formas de ser, entre otros que precisamente, se derivan de la pertenencia a una comunidad.

Como se pudo observar, los estudiantes encuestados provenían de diferentes regiones y comunidades, sin embargo, la lógica de pertenencia a una comunidad y sus elementos identitarios tuvieron la misma cohesión cultural. Esto me reviste a pensar la idea establecida por la teoría de las representaciones sociales en la cual se alude que lo que se transmite de generación en generación o bien de comunidad a comunidad son las lógicas de los complejos culturales, esto es, las lógicas que integran al núcleo central, su sentido y sentimiento de pertenencia. Es preciso mencionar que la complejidad que estriba en autoadcribirse como indígenas y, de acuerdo a los resultados obtenidos, no sólo basta con *vivir en una comunidad*, sino en el sentirse *parte de esa comunidad*, en la generación de este sentimiento es cuando entran en escena todos los elementos periféricos que, conjuntamente con el núcleo central, conforman lo que se le conoce complejamente *condición indígena*.

Las representaciones sociales que se desarrollaron en esta investigación, las podemos atender y entender desde la

situación contextual en que se encuentran la mayoría de las comunidades indígenas de nuestro estado y desde los sistemas cognitivos e historias personales y contextos sociales en que se circunscriben los estudiantes indígenas universitarios. Por eso es que Abric señala que las representaciones sociales son *construcciones sociocognitivas*, ya que son procesadas por personas activas cognitivamente hablando (estudiantes indígenas), pero desde contextos sociales desde las cuales se producen (comunidades indígenas) y en donde, precisamente, radica, el objeto representado (ser universitario). De ahí que no sea extraño que una de las representaciones sociales que salió a luz fue la de asociar *ser indígena con condiciones de pobreza y marginación*, representación que, al mismo tiempo, promovió que los estudiantes tengan el constructor de representar a la universidad como un medio de *movilidad social*, visualizando a los estudios universitarios como un *privilegio* pese a los sacrificios económicos y sociales que realizan para poder estudiar una carrera profesional.

Si tomamos en cuenta que las condiciones sociales en que se encuentran la mayoría de las comunidades y pueblos indígenas no son muy favorables social y económicamente hablando, podremos comprender o bien *justificar* (función de las representaciones sociales) la representación que han construido los estudiantes acerca de los estudios universitarios, representándolo con la idea del progreso, algunos con tintes sociales, otros con beneficios propios y familiares, pero en todos estos casos representando la carrera universitaria como una oportunidad de *salir adelante*, el tener condiciones sociales, económicas y culturales más favorables para ascender socialmente. Para estos estudiantes el estudiar una carrera universitaria signifique un medio de *movilidad social*, aunque muchos autores mencionen que las profesiones, en los escenarios actuales, ya no representen un medio de *movilidad y ascenso social* como lo fue en los setenta y ochentas.

Dentro de las representaciones sociales que se generan sobre la universidad tenemos que, a la par que los estudiantes conciben a ésta como un medio de *movilidad social*, resulta interesante analizar que la representación de concebirla como un *espacio formativo* va de la mano con la anterior, es decir la universidad como espacio formativo y movilidad social son dos representaciones que promovieron que los estudiantes fueran universitarios en correlación a las condiciones específicas en que éstos se desarrollan. El concebir a la universidad como un espacio formativo implica otorgarle el reconocimiento al trayecto escolar como un eslabón de la movilidad social, es decir que los estudiantes indígenas aún conciben a la educación como un mecanismo o medio de progreso, de *salir adelante*, en este caso, a través de una carrera profesional, reconociendo, como se mencionó en una de las declaraciones que brindaron los estudiantes encuesta-

dos, que en la movilidad social, no sólo está implícito lo económico sino también el *prestigio* que brinda el ser universitario y el ser un profesionista. Por ello, la existencia de un elemento periférico denominado *catalizador de sueños y metas*, en donde se visualiza de una manera directa y activa la representación que los estudiantes poseen del estudio de una carrera profesional muy relacionada con la idea de concebir al ser estudiante como *privilegio* ya que no todos tienen la oportunidad de ingresar a la universidad, poder desarrollar una experiencia del ser estudiante, *convivir y conocer a otras personas*, pues también la universidad fue concebida como un espacio de *relación juvenil* y el de tener más posibilidades de ascender socialmente

Lo peculiar de la construcción que realizan los estudiantes indígenas de su ser universitario es que al reconocer y valorar su identidad indígena, viven su estancia universitaria como una forma **privilegio** pero al mismo tiempo como **resistencia**, es decir como una forma de reivindicar su identidad, asumiéndose como alguien con las mismas capacidades de aprendizaje pero con ciertas especificidades sociales y culturales que les otorgan una forma distinta de ver, valorar e interpretar todo lo que les rodea, asimismo se pudo dar cuenta que ellos se conciben como *estudiantes responsables, tolerantes, respetuosos, dedicados, con específicos valores y actitudes*, concibiéndose iguales que cualquier estudiante en cuanto a sus capacidades, derechos y responsabilidades académicas; sin embargo, se conciben como diferentes desde la visión de su condición de ser joven indígena.

En el transcurso de los capítulos que integró el presente trabajo de investigación se pudo percibir la importancia que reviste considerar la *condición indígena* para comprender y situar las construcciones de las representaciones sociales que elaboran los estudiantes indígenas, reafirmando que la condición estudiantil es una construcción múltiple y variada cuya base se encuentran en una serie de factores biológicos, sociales y culturales que rodean al estudiante, motivo por el cual cada estudiante construye una específica *experiencia escolar*.

El contenido del trabajo se ubicó en recuperar las voces de los estudiantes indígenas de las diferentes carreras profesionales que integra a la UABJO sobre las experiencias escolares que han construido durante su estancia en esta universidad, con el objetivo de dar cuenta, desde la propia visión de los estudiantes, de las representaciones sociales que poseen sobre el ser universitario. Por lo tanto, si partimos del sustento que la condición indígena establece sus propias formas culturales de ver e interpretar el mundo, se tendrán específicas experiencias escolares si se toma en cuenta que poseen la condición de ser estudiante, universitario, joven e indígena.

Fuentes de consulta

Abric J.C. (2004a). "Metodología de recolección de las representaciones sociales". En J.C. Abric (Coord.) *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán.

Abric, J.C. (2004b). "Las representaciones sociales: aspectos teóricos". En Jean-Claude Abric (Coord.) *Prácticas sociales y representaciones*, Trad. José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios, ediciones Coyoacán, México.

Bonfil, Batalla, Guillermo. (1994). *México Profundo. Una civilización negada*. Ed. Grijalbo, México.

Dubet François y Martuccelli Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Guzmán Gómez, Carlota (2002). "Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa". *Perfiles Educativos*, año/vol. XXIV, núms. 97-98, UNAM, México.

Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos Claudia (2005). "Aproximaciones y elaboraciones conceptuales sobre los alumnos. Aportes de diversos países". En P. Ducoing Watty (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. La investigación Educativa en México 1992-2002.

Ibáñez, Tomás (1994). *Psicología Social construccionista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Censo de Población y Vivienda 2010. México.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*, Buenos Aires, ANESA-HUEMUL.

Moscovici, Serge (2002). "De la ciencia al sentido común". En Serge Moscovici. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. España, Paidós.

Sartori, Giovanni. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, México.

Schutz, Alfred (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*, Buenos Aires, Amorrortu.

Taylor S.J. y Bogdan R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, España.





De la Universidad medieval a la Universidad latinoamericana

Mtro. Néstor Montes García*

Presentación

El objetivo del presente ensayo es mostrar, en términos muy generales y en un panorama histórico, algunos factores fundamentales de la Universidad nacidos con su constitución en el medioevo, pasando por su implante en la América colonial, hasta las fases que se sucedieron después de los movimientos independentistas. En ese largo transcurrir histórico de la Universidad, su creación, formación, desarrollo, extensión, cambio y transformación se inició en el medio de la sociedad medieval y su régimen monárquico; en el trasplante a las sociedades coloniales su constitución cambio en función de las nuevas necesidades de las naciones colonizadoras; y en el marco de los procesos de independencia y estructuración de los Estados y formación de nacionalidades basados en un régimen constitucional en tránsito hacia su integración subordinada a las formas dominantes de la primera, y después a la segunda y tercera revolución industriales, se volvió receptora, reproductora y transmisora del conocimiento creado desde los centros hegemónicos dominantes.

Tratar el tema de la Universidad es remitirse al doble cuestionamientos de que es la universidad y cuál es su origen. Ambas preguntas se encuentran íntimamente imbricadas y nos conducen a una misma respuesta. La Universidad es producto de la Edad Media, en ella encuentra su fundamento y su origen, pero también sus diferencias. En el conjunto de las sociedades que configuraron esa etapa se fueron constituyendo dos grandes modelos de universidad: la de Bolonia y la de París. Esos modelos fueron retomados por las distintas naciones que se iban formando en la Europa occidental. En el caso de España, Salamanca, la más prestigiada de sus universidades, se sustentó en el modelo de Bolonia pero con rasgos que remiten al de París.

La colonización del continente descubierto y bautizado como América Latina, conllevó la imposición de la civilización conquistadora por sobre la conquistada. Y dentro de las

instituciones impuestas para organizar la vida económica, política, religiosa y cultural de la sociedad colonial estuvo la Universidad; pero la traslación del modelo de la universidad de Salamanca a las colonias no fue un acto mecánico, más bien, fue un modelo que se adecuó a las nuevas circunstancias políticas de la España del siglo XVI, y no a la de los siglos anteriores. En el amplísimo territorio de América Latina, las universidades fueron creación del antiguo régimen y en él, 'decenas de universidades de muy diverso rango, surgieron, arraigaron y a veces desaparecieron...'¹.

Con la independencia de las colonias latinoamericanas, la Universidad se encontró en el medio de los conflictos que se presentaron en los procesos de formación de los Estados Nacionales y de la inserción de estos a las nuevas formas de división internacional del trabajo, consecuencia de la primera revolución industrial. A la independencia y formación de los nuevos Estados nacionales cambió la situación de las universidades. En unas 'fue suprimida definitivamente por los liberales a raíz de la independencia. Otras instituciones cerraron sus puertas o se secularizaron tras la expulsión de la Compañía de Jesús, o fueron arrastradas a procesos de cambio tan drásticos que difícilmente se puede hablar de continuidad entre la institución del antiguo régimen y la resultante de las reformas auspiciadas por los regímenes de carácter constitucional'², pero con el tiempo volvieron a resurgir. Es en esta segunda etapa donde podemos distinguir, en la historia de la Universidad, y de manera diferenciada, cuatro grandes fases vinculadas con las particulares características de los procesos de estructuración de cada una de las formaciones económicas sociales y con las modalidades en que estas se han insertado a la cambiante división internacional de trabajo, consecuencia de la segunda revolución industrial hasta la actual caracterizada por la globalización de la economía, la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información.

*Profesor Investigador de T.C. del Instituto en Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Coordinador de la Maestría en Educación primero y único, generación 1995. Colaborador del CIEFAD 1996-1998 y del ICEUABJO 1998 hasta la fecha.

¹ González González Enrique Pérez Puente Leticia coord. Presentación en Permanencia y Cambio I Universidades hispánicas (1551-2001) CESU-Facultad de Derecho, México 2005. pp. 11

² Ibidem. Pp. 12

La génesis de la Universidad

La Universidad surgió en el seno de la sociedad occidental, en su fase tradicionalmente llamada Edad Media o sociedad medieval. En estricto sentido se puede afirmar que la Universidad es una creación de la edad Media y que data de principios del siglo XII. A pesar de que 'La ausencia de base documental no nos permite tratar en detalle los pasos que dieron nacimiento a las universidades...' ¹³ si podemos destacar, al menos, cuatro factores esenciales, íntimamente interrelacionados: el fundamento, el origen, la constitución y la función de su creación, mismos que la fueron configurando desde sus orígenes y a lo largo de su trascendente historia.

El primero de ellos, el fundamento de la Universidad, es la transmisión de particulares saberes que tienen que ver con los procesos de constitución de la sociedad medieval. El hombre, desde los tiempos más remotos, ha tenido una necesidad inherente por interpretar el mundo que lo rodea y por saber acerca de él mismo. Desde los tiempos y espacios más antiguos hasta los presentes, la construcción y transmisión del saber, cualesquiera que este sea, se muestra como una disímbola gama de interpretaciones, de descripciones y de visiones de la realidad, sea a través de sus mitos y cosmogonías, de sus imágenes e imaginaciones, de sus sensaciones y pensamientos, de la magia y la religión, de la filosofía y de la ciencia.

La transmisión del saber, el fundamento original de la Universidad, encontró su línea conductora inmediata en la acción de la Iglesia cristiana quien, desde el legado platónico y aristotélico, legitimó la ciudad de Dios y la teología cristiana en el conjunto de las sociedades de la Edad Media. En el contexto de la decadencia del Imperio Romano, el cristianismo pasó de una práctica de aislamiento y de reclusión, a una conversión hacia lo público que le permitió construir un espacio de reunión donde albergó y transmitió el mensaje cristiano, y se convirtió "... en la principal fuerza religiosa del siglo III y la religión del Estado a finales del siglo IV..." ⁴

Para la Iglesia, los siglos siguientes fueron la fase de la generación de una importantísima tradición de divulgación ideológica intelectual. La divulgación de la Biblia implicó la alfabetización, la defensa del cristianismo, y la justificación de un solo Dios. En el siglo IV aparecieron los primeros monasterios que, en los siglos siguientes, se diseminaron a lo largo de toda Europa, y a la larga se convirtieron en espacios de resguardo y reproducción de los saberes bíblicos, valga decir, bibliotecas; y al tiempo en resguardo de los clásicos ⁵. "... La contribución de la cultura religiosa de los inicios de la Edad Media al movimiento científico fue, pues, la de preservación y transmisión. Los monasterios sirvieron como transmisores de la alfabetización y de una escuálida versión de la tradición clásica (incluida la ciencia o filosofía natural)... Sin ellos Europa occidental no habría tenido más ciencia, sino menos" ⁶. La Iglesia penetró, poco a poco, en los intersticios de la vida familiar, social, política y económica medieval, se impuso al

complejo de las formas gremiales o corporaciones con que se fue organizando la sociedad medieval en las ciudades, y fue factor ideológico en la constitución de la hegemonía al servicio de los grupos dirigentes: la aristocracia, la monarquía y el imperio "... la Iglesia 'en el medioevo... es para Gramsci...' el aparato de hegemonía del grupo dirigente, que no tenía una organización cultural e intelectual propia, pero sentía como tal a la organización eclesiástica universal" ⁷.

Las relaciones comerciales y diplomáticas de Europa con el Oriente permitieron un intercambio de conocimientos que nutrieron y ampliaron el saber de Occidente "Las primeras traducciones del árabe -varios tratados sobre matemáticas y sobre el astrolabio- se hicieron a finales del siglo X en España... Un siglo después, un... monje benedictino, llamado Constantino... empezó a traducir tratados médicos del árabe al latín, incluidas algunas obras de Galeno e Hipócrates en las que Occidente se apoyaría durante varios siglos" ⁸.

En ese contexto, y en el seno de las nacientes ciudades feudales la necesidad por el saber se fue abriendo paso cada vez más entre los que iban en su búsqueda: los estudiantes, y entre los que querían transmitirlo: los maestros. De los primeros nació la *Universitas Scholarium* y de los segundos la *Universitas Magistrorum*.

El saber impartido en la Universidad de la sociedad medieval:

"... se distinguió fundamentalmente por la racionalidad cristiana, el formalismo verbalista, el criterio de autoridad fundado en el Verbo de Dios (orientación teocéntrica), la palabra escrita -el libro- como única fuente de adquisición del conocimiento que inicia la fuerte tradición libresa de los estudios universitarios y el dogmatismo de sus interpretaciones, y la memorización-repetición como método para aprender dichos conocimientos

...Se trataba de la unión del saber sagrado y del saber profano, es decir, 'la reconciliación entre la revelación y la razón'..." ⁹.

En segundo lugar, el origen de las universidades, en tanto territorio del saber, surgió de las necesidades de la sociedad medieval, bien a través de la *Universitas Scholarium*, bien de la *Universitas Magistrorum* y que los grandes cuerpos sociales en consolidación, la Iglesia y el Imperio, hicieron suyas. La tradición transmisora de saberes a cuya cabeza se encontraba

³ Lindberg C. David Los inicios de la ciencia occidental La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde el 600 a.C. hasta 1450), Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 2002

⁴ Ibidem Pág. 198

⁵ Eco Humberto El nombre de la rosa

⁶ Op. Cit. Pág. 208

⁷ Citado por Bobbio Norberto "Gramsci y la concepción de la sociedad civil" en Pizzorno Alessandro et al Gramsci y las ciencias sociales, Cuadernos Pasado y Presente No. 19, séptima edición, México 1982, pp. 77

⁸ Michael McVaugh "Constantine the African" citado por Lindberg David C en Los inicios de la ciencia occidental Paidós Barcelona, Buenos Aires, México 2002, pp. 260

⁹ Mollis Marcela "La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades medievales" en <http://firgoa.usc.es/drupal/node24927> pp. 5

la Iglesia provocó el surgimiento de un nuevo espacio formativo, "... una revolución educativa, impulsada por la opulencia europea, las grandes oportunidades profesionales para las personas cultas y el entusiasmo intelectual provocado por profesores como Pedro Abelardo. Debido a esta revolución emergió una nueva institución, la universidad europea..."¹⁰. Esta revolución se reveló en las ya constituidas cinco grandes naciones europeas: España, Francia, Italia, Inglaterra y Alemania, además de Portugal, a partir de la diseminación de los gremios denominados *Universitas Magistrorum* y la *Universitas Scholarium*. El grado de aceptación social, y de reconocimiento por los poderes papales e imperiales, lo indica el estatuto de Universidad que se les otorgó en los siglos subsecuentes. En Italia se les dio el reconocimiento a las universidades de Bolonia en 1150, Padua en 1222, Nápoles en 1224, Salerno en 1250, Perugia en 1308, Pisa en 1343, Florencia en 1349 y Pavia en 1361. En Francia las universidades de París fueron reconocidas en 1200, Montpellier en 1220, Angers y Toulouse en 1229, Orleáns en 1250 y Aviñón en 1303. En España se otorgó el status de universidad a la de Valladolid y Salamanca en 1230, y Lérida en 1300. En Inglaterra adquirieron su reconocimiento como universidades las de Oxford en 1220 y la de Cambridge en 1225. En Alemania la de Praga en 1347, Viena en 1365, Erfurt en 1379, Heidelberg en 1385, Colonia en 1388, Cracovia en 1397 y Rostock en 1419. Y en Portugal, la de Coímbra en 1308¹¹.

En tercer lugar, la denominación de gremio o corporación, originalmente hizo referencia a las ciudades que se fueron formando durante el medioevo, en tanto comunidad de personas que se reunieron para crear un espacio público donde instituyeron organismos que les permitió la vida en común. Con el paso del tiempo, en esa primera forma de organización comunitaria se fueron formando otros cuerpos sociales a los que se les denominó gremios, corporaciones o *Universitas*, "... un término que originalmente no tenía connotaciones eruditas o educativas sino que simplemente denotaba una asociación de personas que perseguían un fin común..."¹²; y más que eso, le daban sentido a la ciudad a la que pertenecían. Los gremios, corporaciones o *Universitas* eran más que comunidades dedicadas a un mismo oficio; en ellas se transmitían los saberes en una relación de maestro-aprendiz. Los gremios "...cumple(n) una función dada, que tiene un oficio específico en el cuerpo general de la sociedad; es también un 'microcosmos' que refleja en su peculiar escala las características del universo en el que se inserta. Incorporarse gracias al oficio es presencia, es rito, es tomar lugar en el cuerpo social a través de la obra. Por el oficio se forma parte de una corporación y por la obra se formula una definición 'material' de los sujetos; no se es trabajador: se es oficial de tal o cual arte. Pero así como el oficio se expresa a través del cuerpo, el conjunto de artesanos de un oficio cobra cuerpo mediante el gremio"¹³. Y en este sentido se constituyeron las universidades; como "... el gremio o corporación de los que enseñan y de los que aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes"¹⁴.

Finalmente, la función de la Universidad originalmente "encierra la historia de la territorialidad de los saberes para transmitir..."¹⁵, y su articulación a los grandes poderes del medioevo: la Iglesia y el Imperio, y por ello, la búsqueda de una relativa independencia o autonomía. El status de Universidad provino de la Iglesia y del Imperio lo que devino en su institucionalidad. Con ella le garantizaron protección, le otorgaron el derecho a expedir grados y licencias profesionales, inmunidad frente a la Comuna, y se instituyeron como los cuerpos permanentes de formación de profesionales al servicio de los poderes. "... El modelo feudal universitario fue la cuna de la universidad al servicio de la formación profesional: los cuadros de la Iglesia -los teólogos y los doctores en derecho canónico- y los administradores del Imperio, el reinado y el municipio -los doctores en derecho civil-. El poder celestial (el modelo de la Universidad de París) y el poder terrenal (el modelo de la Universidad de Bolonia) simbolizados en dos profesiones, cuyo lugar de privilegio fue claramente descrito por Francis Bacon: Saber es Poder¹⁶; pero también formaron cuadros al servicio de la sociedad medieval: los médicos. En ese sentido, la Universidad necesitaba a los poderes imperial y eclesiásticos, y estos a ella, aunque sus intereses fueran opuestos y su relación desde un principio contradictoria. "El desenvolvimiento histórico de la universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla"¹⁷.

A lo largo de su historia, el tipo de saber y de transmisión, la forma de constitución de la Universidad, y su función social, ha estado en correspondencia con la particular fase en que se han encontrado las formaciones sociales de la sociedad occidental; sin embargo, y a pesar de las relaciones necesarias que ha mantenido con los poderes, sean del tipo que sean, la Universidad ha requerido, desde sus orígenes, de dos condiciones fundamentales para el cumplimiento de sus funciones: autonomía y libertad de cátedra.

Las relaciones de la Universidad con el Estado monárquico y la Iglesia, después con los gobiernos y las sociedades que emergieron con la formación de los Estados nacionales en el

¹⁰Lindberg C. David Los inicios de la ciencia occidental La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde 600 a. C. hasta 1450) Ediciones Paidós Ibérica S. A. Barcelona, Buenos Aires, México 2002, pp. 263

¹²Lindberg C. David Los inicios de la ciencia occidental La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde 600 a. C. hasta 1450) Ediciones Paidós Ibérica S. A. Barcelona, Buenos Aires, México 2002, Mapa 6 pp. 264

¹³Op. Cit. pp. 263

¹⁴Bracho, Julio De los gremios al sindicalismo: Genealogía corporativa, IISUNAM, 1990 PP. 9

¹⁵Tunnermann Bernheim, Carlos "La autonomía universitaria frente al mundo globalizado" en *Universidades*, enero-junio, número 031 Unión de Universidades de América Latina, D.F. México, pp. 17

¹⁶Mollis, Marcela "La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades medievales" en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/24927>

¹⁷Op. Cit. Pp. 6

¹⁷Tunnermann Bernheim, Carlos "La autonomía universitaria frente al mundo globalizado" en *Universidades*, enero-junio, número 031 Unión de Universidades de América Latina, D.F. México, pp. 19

marco de las tres revoluciones del sistema capitalista, nos muestran una cambiante significación en el ser de la universidad, de sus funciones y de sus fines. Los cambios institucionales y políticos que las Universidades fueron mostrando, serán resultado de esa permanente e indisoluble relación dialéctica Universidad-Estado-Sociedad. Relación condicionada por la formación económica social en que se encuentran y, más específicamente, por el particular contexto socioeconómico, político y cultural en que se ubique espacialmente la Universidad, es decir, en su presencia y repercusiones global, nacional, y local.

La Universidad en las colonias de América Latina

En el desarrollo de las Universidades medievales, dos modelos se fueron perfilando, el modelo de Bolonia y el Modelo de París. El primero denominado *Universitas Scholarium* remite, en términos generales, a la comunidad o gremio de estudiantes en busca de profesores. El segundo, también llamado *Universitas Magistrorum* habla, en general, de la comunidad de maestros en busca de estudiantes. "... El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca... En las universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima"¹⁸ y representa el modelo trasladado a las Colonias en América Latina y en particular a la Nueva España.

Los siglos XIV y XV son los siglos en que el hombre transita hacia el redescubrimiento de sí mismo y de su razón. El XIV es el siglo del debate filosófico-político por la autonomía: el Imperio de la Iglesia, el concilio de los obispos del Papa, y las naciones del Imperio; y a lo largo de esos dos siglos "... fueron preparándose las condiciones necesarias y las circunstancias externas para el advenimiento renacentista. La organización de las cinco grandes naciones y la nivelación de los intereses políticos y espirituales forman el preludio de este drama de la libertad cuyo primer acto es el Renacimiento, el segundo la Reforma y el tercero la Revolución, drama que sigue viviendo y cuya meta es la instauración de la idea democrática"¹⁹. A finales del siglo XV el mundo europeo es testigo de uno de sus más grandes logros, el descubrimiento de un continente que permitió "Las dos grandes hazañas del Renacimiento... el descubrimiento del mundo y el descubrimiento del hombre..."²⁰. Los siglos siguientes, los que van del XVI a principios del XIX fueron los tiempos coloniales del continente descubierto, conquistado y bautizado como América y apellidado latina por la influencia de los países mediterráneos; fueron los tiempos de la violenta imposición de una interpretación de la realidad, de una cultura, de una religión, de una economía, en fin, de la imposición de la civilización occidental por sobre las ruinas de las devastadas culturas originarias, de la civilización conquistada.

Y una de las expresiones de la civilización occidental, creación de su fase medieval, y que la trascendió y consolidó en su fase capitalista, fue la Universidad. La Universidad medieval, mantenida como modelo paradigmático, permaneció en algunos países europeos hasta bien entrado el siglo XVIII, y en

otros, hasta principios del XIX como en España y sus colonias; en éstas, incluso aún después de la independencia. En tanto modelo paradigmático, la Universidad mantuvo la transmisión de un conocimiento tratado como definitivo, particularmente el de "... sus facultades de teología... cuarteles generales del Escolasticismo, un movimiento político-religioso-cultural de la mayor importancia, liderado por la Iglesia y que tuvo por fin canalizar y controlar la difusión de la cultura grecolatina... de tal suerte que no amenazara el orden establecido..."²¹

En España, a pesar de que las Universidades siguieron el modelo de Bolonia, en tanto gremio o comunidad estudiantil en busca de maestros, desarrollaron un modelo mixto, la *Universitas Magistrorum Scholarium*, en la que maestros y estudiantes cogobernaban. Sin embargo, y al paso del tiempo, las formas de gobierno y de elección del rector fueron cambiando. Con las reformas a las constituciones de las Universidades por los Papas Benedicto XIII, en 1411, y las de Martín V, después de 1442, la forma de elección del rector pasó, de la asamblea general dominada por los estudiantes en la vieja corporación, al rector y a los consiliarios, es decir, los representantes de las naciones²², y después al claustro pleno durante los siglos XV y XVI.

A diferencia de la creación de las Universidades españolas²³, las universidades de la Nueva España, y en general las de América Latina, se constituyeron gracias al poder del monarca. A lo largo de tres siglos, y en el marco de la tendencia absolutista de las monarquías europeas que pretendían su autonomía de la Iglesia, "... los monarcas castellanos lograron que el papa les otorgara el patronato general sobre la Iglesia indiana, gracias a lo cual la Corona fue capaz de acotar notablemente el marco de acción directa del romano pontífice en América. Esta preeminencia real sobre las autoridades eclesiásticas del nuevo mundo ayuda a explicar, entre tantas otras causas, que al fundar las universidades de Lima (1551), México (1551) y Santo Domingo (1558), la corona actuara por cuenta propia, prescindiendo del Papa, contra los

¹⁸ Tunnermann Bernheim, Carlos "La autonomía universitaria frente al mundo globalizado" en *Universidades*, enero-junio, número 031 Unión de Universidades de América Latina, D.F. México, pp. 18

¹⁹ Addington Symonds Juan "El Renacimiento en Italia" en Herrera Ibáñez Alejandro *Antología del Renacimiento a la Ilustración Textos de Historia Universal*, UNAM 1972, pp.16

²⁰ Michelet citado por Addington Symonds Juan "El Renacimiento en Italia" en Herrera Ibáñez Alejandro *Antología del Renacimiento a la Ilustración Textos de Historia Universal*, UNAM 1972 pp.20

²¹ Cifuentes Seves, Luis "Crisis y rescate de la Universidad" en *firgoa* pp. 2

²² Ver Peset Mariano "Sobre los orígenes de Salamanca en González González Enrique y Pérez Puente Leticia *Permanencia y Cambio I Universidades Hispánicas 1551-2001 CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005*, pp.33-51.

²³ En sus orígenes, la creación de las Universidades en la Edad Media requería de "la confluencia de diversas autoridades civiles, eclesiásticas... el romano pontífice sancionaba jurídicamente la petición de un grupo de estudiantes de cierta ciudad, avalados quizás por el ayuntamiento o el obispo, cuando no también por el señor local y el mismo rey. Igualmente ocurría que el Emperador o un monarca erigieran y privilegiaran la corporación y, más tarde, ésta buscara del papa la confirmación y nuevas mercedes. En suma, apenas un gremio concreto de estudiantes o maestros era reconocido por cualquier autoridad legítima como corporación universitaria, [este procuraba que los restantes poderes corroboraran y ampliaran sus privilegios". González González Enrique "¿Era pontificia la Real Universidad de México?" en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Coord. *Permanencia y Cambio I Universidades hispánicas 1551-2001*, CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005, pp. 53-54

usos de la época²⁴, a pesar de que el reconocimiento de una Universidad dependía de la expedición de una bula papal. Sin embargo, la constitución interna de la Universidad mantuvo la representación de los grupos de poder: 'virrey, real audiencia, órdenes religiosas y clero secular'²⁵.

En el caso de la Nueva España "El rey de Castilla y Aragón, Carlos I, fundó la universidad de México... mediante una serie de cédulas expedidas el 21 de septiembre de 1551, firmadas por su hijo Felipe, príncipe gobernador... Ordenó la creación de un estudio, es decir, de escuelas donde impartir la docencia en las cinco facultades tradicionales de Artes, Medicina, Derecho Civil, Derecho Canónico y Teología; a la vez, autorizó la conformación de un cuerpo colegiado de estudiantes y maestros –una *universidad*–, el cual gobernaría a las *escuelas* y gozaría de facultad para conferir los grados de bachiller, licenciado y doctor... Esa doble institución también se denominaba *estudio general*"²⁶. Y como evidencia de las diferencias entre el monarca y el papa, cuarenta y cuatro años después la bula que le confirió el nombre de la Real y Pontificia Universidad de México 'fue expedida hasta octubre de 1595 por el Papa Clemente VIII'²⁷.

La Real y Pontificia Universidad de México inició sus actividades con la función de formar cuadros al servicio de la Iglesia, del Virreinato y de la sociedad novohispana: "...Los... frailes dominaban la cátedra de Teología... los oidores ocupaban las jurídicas..."²⁸. La Universidad siguió la tradición de los saberes iniciada en la Baja Edad Media, y formada por las facultades de Artes, Cánones, Teología, Leyes y Medicina, según el 'modelo –de– la Universidad de Salamanca'²⁹, la más antigua y prestigiosa de España.

La Real y Pontificia Universidad de México fue creada para "...los hijos de los conquistadores y para los naturales de la tierra"; sin embargo, "el proceso de mestizaje experimentado pronto significó la llegada de otros grupos sociales..." y "... A medida que avanzó el siglo XVII, los estudiantes fueron proviniendo de un abanico social más amplio... Esta nueva complejidad social reflejaba la nueva conformación de la sociedad novohispana, en donde los grupos socio raciales bajos y medios pugnaban por ocupar una mejor posición. Los estudios y los grados fueron, indudablemente, una vía de ascenso social"³⁰. La compleja incorporación socio racial es un indicador de la amplia cobertura que la universidad proporcionó a la sociedad Novo hispana.

Como se mencionó líneas arriba, la Real y Pontificia Universidad de México, a pesar de haber tomado el modelo de la Universidad de Salamanca perfiló, desde sus inicios, una formación académica y de gobierno diferente. Fundada por un acto del poder real, su organización y legislación interna fue encomendada al virrey y a la real audiencia; en razón de ello, y a lo largo de toda la colonia, la Universidad fue una corporación real. En ese sentido la organización de su gobierno recayó en el modelo salmantino denominado Claustro Pleno³¹ pero con tintes específicos que la diferenciaron totalmente de aquel. El Claustro fue el centro

del poder formal y político de la Universidad. En primer lugar, fue el espacio de los doctores, investidos como tales para poder acreditar la formación de los nuevos. En segundo lugar, fue el espacio de los poderes civiles y eclesiásticos quienes se encontraban representados "... en las figuras del rector, maestrescuela, diputados, consiliarios y doctores..."³². En tercer lugar, la composición política del claustro cambió; a un siglo de distancia, la procedencia dominante de los peninsulares se fue menguando con la incorporación de los criollos, que poco a poco fueron adquiriendo el grado de doctor y cambiaron no solo la correlación de fuerzas al interior del claustro, sino que hipotéticamente debieron haber orientado ideológicamente a la Universidad.

De la independencia a la formación y crisis de la Universidad en América Latina

Desde el inicio de la vida independiente en América Latina, la historia de las universidades públicas se encontró ligada a la formación de los Estados Nacionales, y "ambos, universidad y Estado, desde su surgimiento se hallaron insertos en una formación económica, social capitalista, dependiente, subdesarrollada..."³³; ahora, bajo la perspectiva del ahora tradicional modelo napoleónico de escuelas y facultades. En términos generales, Marcos Kaplan y Honey Vizuet distinguen tres difíciles situaciones en la historia de las universidades latinoamericanas. El primero habla de crisis y el segundo de etapas. Ambos vinculan dichas situaciones al papel que las economías de los países latinoamericanos jugaron en el cambiante orden mundial: la primera fue el tránsito de la colonia a la independencia y la formación de los Estados Nacionales, que dio lugar a economías agroexportadoras de carácter oligárquico ajustadas al nuevo orden mundial generado por la primera revolución industrial, y del que "... surgen universidades con poco alumnado, aisladas, tradicionalistas, restrictivas en sus enfoques, tendencias y prácticas, poco productivas y más conservadoras y reproductoras que creativas"³⁴: la Universidad de Andrés Bello en Chile fundada en 1842, las de Córdoba y Buenos

²⁴ Ibidem pp. 54

²⁵ Pavón Romero Armando "El claustro pleno en la Universidad de México en el siglo XVI" en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Permanencia y Cambio I Universidades Hispánicas 1551-2001 CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005, pp. 149.

²⁶ González González Enrique "¿Era pontificia la Real Universidad de México?" en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Coord. *Permanencia y Cambio I Universidades hispánicas 1551-2001*, CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005, pp. 53

²⁷ Valadés Diego "La educación universitaria" en Solana Fernando et al Coords. *Historia de la educación pública en México*, FCE, SEP, México 2da. Reimpresión 2004, pp. 534

²⁸ Menegus Margarita y Aguirre Rodolfo *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 2006, pp. 35

²⁹ Op. Cit. pp. 56

³⁰ Menegus Margarita y Aguirre Rodolfo *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 2006, pp. 58-59

³¹ El Claustro pleno "era una asamblea presidida por el rector y el maestrescuela y donde debían estar presentes todos los doctores y maestros más una pequeña representación estudiantil..." Pavón Romero Armando "El claustro pleno en la Universidad de México en el siglo XVI" en González González Enrique y Pérez Puente Leticia *Permanencia y Cambio I Universidades Hispánicas 1551-2001* CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005, pp. 147

³² Ibidem pp. 149

³³ Honey Vizuet Eduardo, "Una visión de la Universidad latinoamericana: 1875-1975" en *Perfiles educativos*, No. 2, CESU, 1978, pp. 26

³⁴ Kaplan Marcos "Universidad, crisis y desarrollo en la América Latina contemporánea" en *Revista Nuestra América*, México, CCyDEL-UNAM, mayo-agosto 1985, No. 14, pp. 89

Aires, Argentina, en 1856 y 1880, la Universidad de México en 1910 y la Federal de Río de Janeiro en 1915³⁵.

La segunda etapa se desencadenó en el marco de las transformaciones de la segunda revolución industrial cuyo efecto económico fue la formación de los grandes monopolios. La articulación monopólica con los regímenes oligárquicos de América Latina generó movimientos de impugnación liberal-democráticos; y en las universidades, el movimiento más trascendental fue el de la Reforma Universitaria de Córdoba, Argentina, por los postulados que se extendieron a las universidades de la región y que dieron lugar a una diferente visión de la universidad latinoamericana y que podemos sintetizar en la búsqueda de la autonomía universitaria, la participación estudiantil en el gobierno universitario, el servicio social, y exteriormente la formación de las necesarias clases medias requeridas por las nuevas condiciones de la segunda revolución industrial.

La tercera es la de la integración plena de los países latinoamericanos a la economía monopólica mundial, cuyo rasgo determinante es la hegemonía económica, política, militar y cultural de los Estados Unidos, fincada en el capital monopólico internacional, en las empresas transnacionales. En este nuevo contexto, el papel interventor del Estado en las Universidades, a propósito de los movimientos democratizadores, pretendió su modernización; es decir, la transformación funcional de la Universidad para que respondiera con pertinencia y eficacia a la moderna sociedad industrial.

Finalmente, las últimas transformaciones, que desde la década de los años 90 se están desencadenando, y que se sintetizan en los procesos de globalización, y de lo que ha sido denominado sociedad del conocimiento y sociedad de la información, están abriendo una nueva etapa en la configuración de las Universidades latinoamericanas. Fase que se encuentra en una etapa más que embrionaria, donde el papel del Estado, presionado por las nuevas tecnologías y el papel de la información, está siendo cada vez más intervencionista e inductor en el camino y significado de la Universidad, y al mismo tiempo, se hace cada vez más evidente el papel hegemónico de las Universidades norteamericanas, inglesas, francesas y alemanas en la construcción del conocimiento, y el papel subordinado y reproductor de las universidades latinoamericanas.³⁶

En ese marco histórico y como una primera conclusión tenemos que por las actuales circunstancias en que se desenvuelven las universidades de América latina, es necesario volver a discutir, al seno de cada una de ellas, su ser, sus funciones sustantivas, y su papel social en el contexto de la específica sociedad de la que es producto, así como de las políticas públicas derivadas de la globalización y las

tecnologías, es decir, de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información.

Fuentes de consulta

Addington Symonds Juan "El Renacimiento en Italia" en Herrera Ibáñez Alejandro Antología del Renacimiento a la Ilustración Textos de Historia Universal, UNAM 1972

Bracho, Julio *De los gremios al sindicalismo: Genealogía corporativa*, IISUNAM, 1990

Castrejón Diez Jaime, y Pérez Marisol *Historia de las universidades estatales*, 2 tomos, México 1992, SEP

Cifuentes Seves, Luis "Crisis y rescate de la Universidad" en *Virgo*

Didrikson, Axel "La Torre de marfil: el gobierno de las universidades" en Casanova Cardiel Hugo y Rodríguez Gómez, Roberto Coords. Universidad Contemporánea política y gobierno Tomo II, CESUUNAM-Miguel Angel Porrúa, México 1999

González González Enrique Pérez Puente Leticia coord. *Presentación en Permanencia y Cambio I Universidades hispánicas (1551-2001)* CESU-Facultad de Derecho, México 2005

González González Enrique "¿Era pontificia la Real Universidad de México?" en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Coord. *Permanencia y Cambio I Universidades hispánicas 1551-2001*, CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005,

Honey Vizuet Eduardo, "Una visión de la Universidad latinoamericana: 1875-1975" en *Perfiles educativos*, No. 2, CESU, 1978

Kaplan Marcos "Universidad, crisis y desarrollo en la América Latina contemporánea" en *Revista Nuestra América*, México, CCyDEL-UNAM, mayo-agosto 1985, No. 14

Lindberg C. David *Los inicios de la ciencia occidental La tradición científica europea en el contexto filosófico, religioso e institucional (desde el 600 a.c. hasta 1450)*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona 200

Marginson Simón Ordorika Imanol *Hegemonía en la era del conocimiento Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, UNAM-SES, primera edición, México 2010.

Michael McVaugh "Constantine the African" citado por Lindberg David C en *Los inicios de la ciencia occidental*

³⁵ Citado por Honey Vizuet, Eduardo, Op. Cit. pp. 40

³⁶ Marginson Simón Ordorika Imanol *Hegemonía en la era del conocimiento Competencia global en la educación superior y la investigación científica*, UNAM-SES, primera edición, México 2010.

Paidós Barcelona, Buenos Aires, México 2002

Citado por Bobbio Norberto *"Gramsci y la concepción de la sociedad civil"* en Pizzorno Alessandro et al Gramsci y las ciencias sociales, Cuadernos Pasado y Presente No. 19, séptima edición, México 1982

Manero Brito, Roberto *"Institucionalización, reforma y gobierno en la institución universitaria"* en Casanova Cardiel Hugo Rodríguez Gómez, Roberto Coords. Universidad contemporánea Política y gobierno, Tomo II, Colección Problemas educativos de México, CESU-UNAM Miguel Ángel Porrúa 1999

Menegus Margarita y Aguirre Rodolfo *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México 2006

Michelet citado por Addington Symonds Juan *"El Renacimiento en Italia"* en Herrera Ibáñez Alejandro Antología del Renacimiento a la Ilustración Textos de Historia Universal, UNAM 1972

Mollis Marcela *"La medievalización de las Universidades actuales y la actualidad de las Universidades medievales"* en <http://firgoa.usc.es/drupal/node24927>

Montes García, Néstor *"De Instituto a Universidad"* en IIHUABJO Revista Humanidades No. 4-5, 2006

Mora, José María. *Obras sueltas*, Librería de la Rosa, París, 1837, t. I, p. 192 citado por Valadés Diego
Muñoz García, Humberto *"Introducción"* en Muñoz García,

Humberto Coord. Relaciones Universidad Gobierno, 1ra. Edición, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, México 2006

Muñoz García, Humberto Coord. *"Prólogo"* en Universidad: política y cambio institucional, Problemas educativos de México, 1ra. Edición CESU-UNAM Miguel Ángel Porrúa 2002

Ver Peset Mariano *"Sobre los orígenes de Salamanca"* en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Permanencia y Cambio I Universidades Hispánicas 1551-2001 CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005

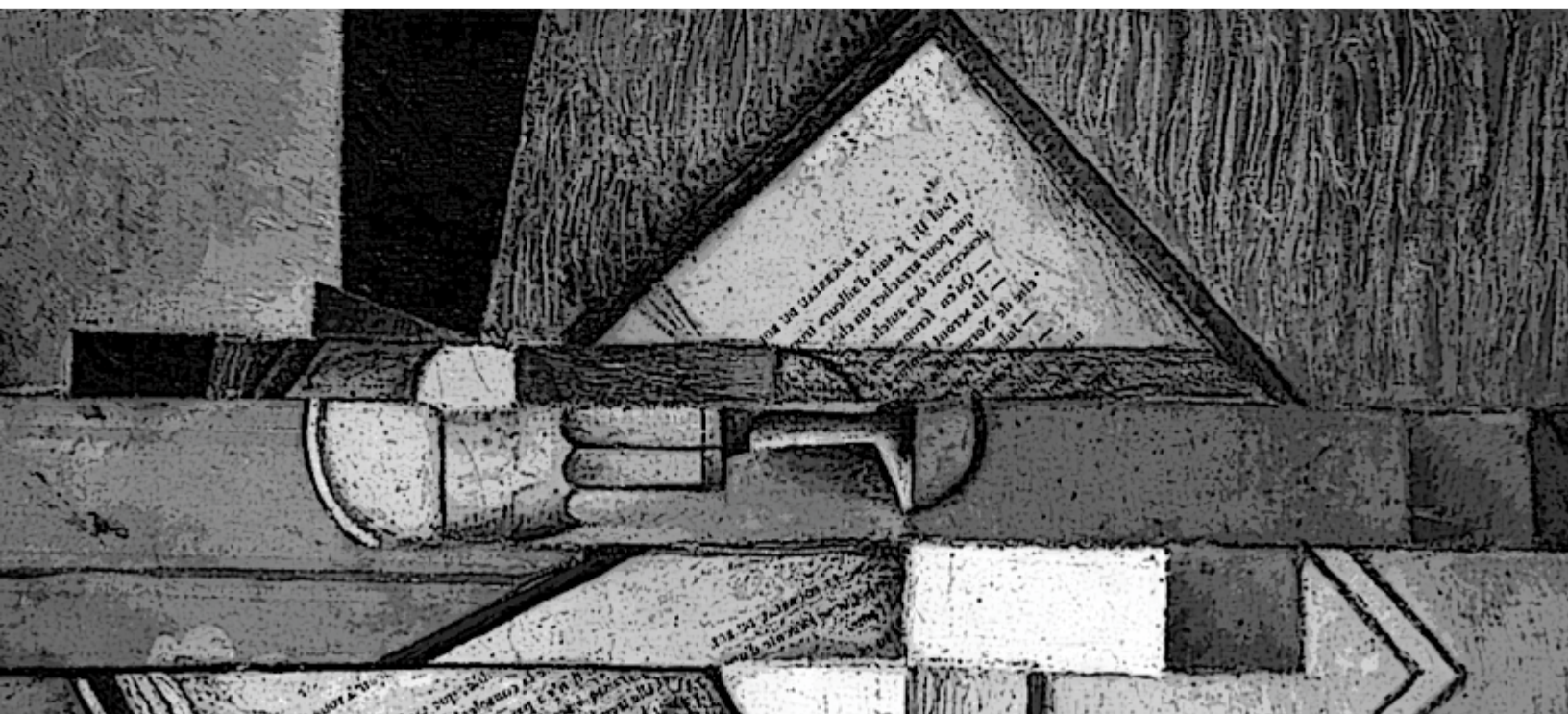
Pavón Romero Armando *"El claustro pleno en la Universidad de México en el siglo XVI"* en González González Enrique y Pérez Puente Leticia Permanencia y Cambio I Universidades Hispánicas 1551-2001 CESU-Facultad de Derecho UNAM, México 2005

Sierra Justo *"Iniciativa para crear la Universidad"* en Pinto Mazal Jorge La Autonomía Universitaria Antología, UNAM, México 1974

Tunnermann Bernheim, Carlos *"La autonomía universitaria frente al mundo globalizado"* en Universidades, enero-junio, número 031 Unión de Universidades de América Latina, D.F. México

Valadés Diego *"La educación universitaria"* en Solana Fernando et al Coords. Historia de la educación pública en México, FCE, SEP, México 2da. Reimpresión 2004,

Zoraida Vásquez, Josefina *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, 2da. Reimpresión, 2000





**Los paradigmas en psicología de la educación:
Punto de partida de la labor docente**
L.C.E. Diego Rigoberto Pérez Llaguno*

Introducción

El presente artículo está basado en el primer capítulo de una investigación realizada para conocer la percepción que los profesores universitarios tienen con respecto a la evaluación. La evaluación como tal, tiene diversas finalidades, por tal motivo, para la investigación antes mencionada se ha elegido la evaluación de los aprendizajes como el objeto a investigar.

Para poder ubicar y comprender la práctica evaluadora del docente, es menester conocer lo que se ha trabajado en cuanto a referentes y marcos teóricos, pues es a partir de ellos que el profesor, consciente o inconscientemente, desempeña sus labores sustantivas.

Por tal motivo, en las siguientes líneas, se reconstruye el concepto de paradigma para posteriormente definir la psicología de la educación para finalizar con una caracterización de los principales paradigmas en psicología de la educación.

La psicología de la educación

La psicología de la educación nace en sus primeros años como una disciplina dependiente de la psicología general y es vista como una mera área de aplicación de los conocimientos construidos en esta última. Con el paso de los años, y conforme la psicología de la educación fue enfrentándose a nuevas expectativas educativas y sociales, la reflexión entre los psicólogos educativos fue orillándolos a la búsqueda del desarrollo de nuevas teorías y tecnologías educativas, aunado a la hecho de la creciente desconfianza en la simple implementación de la teoría nacida en la psicología general.

A partir de las crecientes necesidades a las que se enfrentaba la psicología de la educación es que dejó de ser simplemente un campo de aplicación para llevar a cabo sus propias investigaciones y desarrollar sus propias técnicas.

De acuerdo con Ander-Egg, "...la psicología de la educación, en cuanto disciplina psicológica, tiene relaciones de interdependencia-interacción con las restantes disciplinas psicológicas; como disciplina educativa, contribuye con sus aportaciones a una mayor comprensión, planificación y mejora de los procesos educativos en una perspectiva multidisciplinar y, como disciplina de naturaleza aplicada, incluye conocimientos de naturaleza teórico-conceptual, de planificación y diseño y de intervención práctica (Ander-Egg, 1997:145)".

Para Hernández Rojas, la psicología de la educación:

- Es una de las ciencias de la educación.
- Estudia (describe, explica, investiga, e interviene en ellos) los procesos psicológicos que ocurren en el ámbito educativo en sentido amplio.
- Se relaciona con la psicología general (paradigmas y programas de investigación) y con la educación (en su doble discurso teórico y práctico) de múltiples formas (planteamientos de extrapolación e interacción), sin que esto suponga una reducción a alguna de dichas disciplinas; las aportaciones de las disciplinas de la psicología general (y de otras afines) constituyen su componente básico en su dualidad científica e ideológica-filosófica.
- Se inserta en la tradición de las disciplinas de la psicología de carácter aplicado-tecnológico.
- Está conformada por tres dimensiones básicas que constituyen sus componentes específicos: teórico-conceptual, proyectiva y técnico-práctica.

*Profesor de asignatura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO.

- Desarrolla actividades científico-tecnológicas: generación y depuración de conocimiento psicoeducativo de tipo descriptivo-explicativo (conceptos, modelos, teorías) desarrollo y depuración de actividades prescriptivas de investigación e intervención (uso, generación y desarrollo de metodologías de investigación y de intervención); y elaboración y refinamiento de técnicas y procedimientos operativos en los contextos educacionales (desarrollo de instrumentos, procedimientos y técnicas concretas de naturaleza prescriptiva).

- Pretende contribuir a la comprensión y mejora de los procesos educativos de forma multidisciplinar, y para ello se relaciona con otras disciplinas o ciencias de la educación (Hernández, 2006:56).

El Paradigma

Para un docente, el cuestionarse y reflexionar desde qué paradigma comprende y ejerce su práctica habitual es de suma importancia para la constante mejora de su actividad. Partir de un modelo teórico le permitirá trazar el camino que lo lleve a la meta deseada en relación a los contenidos escolares que deberá abordar en el aula.

Porque el centrarse en la enseñanza o en el aprendizaje, en el proceso o en el producto y realizar su tarea a pesar de sus estudiantes o en conjunto con ellos, nos remite a una postura, a una visión, o a lo que nos referimos en este artículo: un paradigma.

No es exagerado afirmar que existen numerosos trabajadores de la educación que ignoran o tienen una vaga idea del referente a partir del cual se desempeñan. En un gran número de casos, efectúan su labor basados en recuerdos añejos de sus años de estudiantes, imitando a aquel o aquella profesora que dejaron una huella indeleble en ellos por su manera de impartir clases o por su manera de ser. Puede pasar también que su fundamento sea una rígida educación familiar o institucional, donde solo la figura de autoridad en turno es la que tiene la última palabra.

En cualquier caso, es posible rastrear las improntas que develen la relación que el docente tiene con algún paradigma. Por ello, revisar qué es un paradigma y cuáles son los que coexisten en el campo educativo es de singular relevancia para el caso que nos ocupa.

El término paradigma proviene del griego *paradigma*, que significa “ejemplo o modelo”, y aunque este término ha existido durante ya muchos años, su empleo se popularizó en el área de las ciencias a partir de la obra “La estructura de las revoluciones científicas” de Tomas S. Kuhn.

El texto de Kuhn fue muy bien recibido por un público muy diverso y numeroso que, sin tener una profunda formación científica podían acceder y comprender muchos de los secretos y misterios de la ciencia que hasta hacía poco tiempo para ellos estaban vedados. Para algunos otros, los paradigmas les serían útiles como herramientas para explorar nuevos campos o bien para ver su contexto desde otra óptica. A partir de la lectura de la obra de Kuhn, el término “paradigma” se popularizó y los grupos de profesionales vieron que en su rama podían muy bien tener un paradigma como fundamento de su labor, un paradigma en el cual argumentar su razón de ser y el cual les dictara el camino a seguir.

A través de sus estudios y observaciones, Kuhn reflexionó acerca del hecho de que las diferentes comunidades científicas construían una manera de realizar y comprender su ciencia a partir de sus conocimientos y creencias, o dicho de otra manera tenían su propia forma de ver el mundo a través de la cual realizaban su trabajo; asimismo, heredaban a sus sucesores esta manera de trabajar y también legaban las directrices por medio de las cuales podrían resolver los problemas que se suscitaban.

En el capítulo II de su obra, Kuhn dice que los paradigmas tienen dos características: “Sus realizaciones carecían hasta tal punto de precedentes, que eran capaces de atraer a un grupo duradero de partidarios alejándolos de los modos rivales de actividad científica, y a la vez eran lo bastante abiertas para dejarle al grupo de profesionales de la ciencia así definido todo tipo de problemas por resolver (Kuhn, 2010:70)”. Para Kuhn, una teoría es elegida como paradigma porque parece mejor que sus competidoras y porque en un inicio parece poder resolver ciertos problemas a los que se ha enfrentado la comunidad científica que los elige. Kuhn definió dichas características de los paradigmas, basado en la observación de los libros de texto y autores reconocidos, puesto que a decir de Kuhn, dichos libros legitimaban el saber contenido en ellos, y por tanto la práctica que en los mismos se basaba. En dichos libros se perpetuaba (o se perpetúa) una manera de ver y hacer ciencia en relación a los conocimientos compartidos de un grupo de científicos.

Kuhn también menciona que los científicos aprenden los conceptos, leyes y teorías a través de la práctica según sea la tradición histórica y pedagógica en la cual se insertan. Una vez que se elige un nuevo paradigma, este vendrá acompañado de sus propias herramientas intelectuales que serán indispensables para trabajar en lo sucesivo. Durante el surgimiento y establecimiento de un paradigma siempre existirá gente que se apegue a la vieja escuela o que difiera por alguna razón del paradigma, entonces pueden integrarse a otra comunidad científica o bien continuar sus estudios en solitario.

Al interior de un paradigma surgen lo que Kuhn llamó “puzzles” ó “rompecabezas”, que no son otra cosa que problemas al interior del paradigma que de alguna manera deben tener una solución. Los inscritos en un paradigma pueden elegir los problemas a los que habrán de enfrentarse y desdeñar aquellos que a su consideración no encajan con el paradigma elegido. Cabe mencionar que los problemas así planteados son propuestos por el mismo paradigma, por tal motivo se estudian a la luz del mismo y encuentran la solución en el mismo marco que los engendró.

Cuando una comunidad científica trabaja bajo las condiciones anteriormente mencionadas, se dice que trabajan en un estado de “ciencia normal”, el paradigma funciona al pie de la letra según sus propias reglas y especificaciones. Pero suele ocurrir que en ocasiones el científico se encuentra con situaciones fuera de lo normal que arrojan resultados no esperados. A estos resultados Kuhn los llamó “anomalías”. El científico al no estar preparado por el paradigma para enfrentarse a esta anomalía se ve en la necesidad de plantearse nuevas conjeturas y hacer nuevas investigaciones. Es entonces cuando generalmente surgen los descubrimientos científicos que reformulan el paradigma en turno y asimismo la posterior manera de hacer ciencia.

Como ya se había mencionado anteriormente, durante un periodo de ciencia normal los científicos utilizan el paradigma y las herramientas del mismo para afrontar problemas y buscar soluciones de acuerdo al mismo paradigma. Cuando esto ocurre, la ciencia avanza significativamente y sin mayores complicaciones. Sin embargo, llega el momento en que empiezan a surgir dificultades para afrontar los problemas como se venía haciendo en el periodo de ciencia normal. Las herramientas ya no son tan eficaces como solían serlo y el científico comienza a entrar en un periodo de incertidumbre. Cuando esto ocurre, la comunidad científica se enfrenta a una “crisis” en términos de Kuhn.

Para este autor, cuando los científicos se enfrentan a una crisis, a pesar de la problemática que esto entraña, suelen aferrarse al paradigma al cual pertenecen en espera de encontrar una solución. En el momento de la crisis, Kuhn argumenta que la comunidad científica solo tiene tres caminos: perseverar y hallar una solución con el mismo paradigma y mediante las mismas herramientas aplicadas quizás desde un ángulo diferente; o bien archivar el problemas o los problemas que originaron la crisis para que una nueva generación halle la solución mediante herramientas más modernas; o bien cambiar definitivamente de paradigma.

Cuando la problemática se agudiza y se ha decidido cambiar de paradigma se entra a lo que Kuhn llama “revolución científica”. La revolución científica consiste en plantear un

nuevo paradigma: no es una acumulación a través de la extensión o articulación del viejo paradigma, es una nueva manera de enfrentar los problemas, con nuevos fundamentos teóricos y metodológicos, con nuevas herramientas conceptuales y con nuevos objetivos, o bien se usan las mismas herramientas pero utilizadas desde otra perspectiva.

Para que nuevo paradigma sustituya a su predecesor hace falta que en la mente de unas cuantas personas surja una nueva manera de ver el mundo y por tanto la problemática a la que se enfrentan. Generalmente esto se logra porque hay un número de personas especialmente dedicada a la observación de los problemas que instauraron la crisis, y también porque esa nueva manera de ver el mundo proviene de los integrantes más jóvenes de la comunidad científica o de los recién llegados a la misma, debido a que ellos no están tan acostumbrados a ver las cosas como se han venido haciendo al interior de la comunidad.

Cabe mencionar aquí, que Kuhn señala que el cambio de paradigma no significa necesariamente acercarse más a la verdad. Lo que hay son diferentes paradigmas explicando una misma realidad, cada paradigma mira las cosas desde un ángulo diferente o con unos “lentes” diferentes. A decir de Kuhn “Lo que ve una persona depende tanto de a qué mira como también de qué le ha enseñado a ver su experiencia visual y conceptual previa” (Kuhn, 2010:215).

En resumen, para Kuhn los paradigmas son:

- Logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales
- El conjunto de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por los miembros de una comunidad específica
- Capaces de atraer a un grupo duradero de partidarios alejándolos de los modos rivales de actividad científica
- Lo bastante abiertos para dejarle al grupo de profesionales de la ciencia así definido todo tipo de problemas por resolver
- Los que producen sus propios puzzles o rompecabezas y las soluciones a los mismos
- Establecen periodos de ciencia normal, entran en crisis y originan revoluciones científicas
- Solo sustituidos cuando en contraste son superados por su sucesor en cuanto a la promesa de solucionar problemas que el viejo paradigma ya no podía afrontar

Para Luis Fernando Marín, un paradigma es “...un conjunto

de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícita o explícitamente por una comunidad (Marín, 2007:36)". Para el mismo filósofo "un paradigma es: a) Algo que está constituido por los descubrimientos científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proporcionan a un grupo de investigadores problemas tipo y soluciones tipo.

b) El conjunto de las creencias, valores reconocidos y técnicas que son comunes a los miembros de un grupo dado (Marín, 2007:36)."

Para Gerardo Hernández Rojas, "Un paradigma es la forma en que una determinada comunidad científica percibe la realidad, y en tal sentido es un fenómeno sociológico; un paradigma posee, además, una estructura definida compuesta de supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos (Hernández, 2006:11)".

Con podrá observarse, las definiciones de los dos autores citados anteriormente concuerdan de manera general con la definición citada de Kuhn, por lo que, de esta manera, estamos en posición de reconstruir el concepto anteriormente enunciado, por lo que en adelante, para la mejor comprensión del presente trabajo, un paradigma es la manera en la que una comunidad científica percibe la realidad; el paradigma también es un conjunto de valores, creencias, saberes y técnicas que comparte esa comunidad para afrontar la realidad que percibe. El paradigma posee una estructura definida compuesta por supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y criterios metodológicos.

Para una comunidad de científicos, el paradigma les indica aquello que es legítimo, importante o razonable. De igual manera, en un sentido normativo los paradigmas les dictan aquello que han de hacer sin entrar en consideraciones de otra índole.

Los paradigmas en psicología de la educación

El paradigma conductista

La problemática central para este paradigma es el estudio de la conducta, la cual emerge a la luz a través de la interacción entre los estímulos externos y la respuesta emitida por los sujetos. Desde esta postura, la conducta es entendida como el comportamiento observable, cuantificable y mensurable del sujeto ante los diversos estímulos que se le presentan. La finalidad del paradigma es describir, predecir y finalmente controlar el comportamiento del sujeto.

El conductismo se fundamenta en la tradición empirista, al

describir al ser humano como una "tabula rasa" donde el conocimiento solo se acumula mediante diversos procesos asociativos. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una simple copia de la realidad y es el objeto el que determina al sujeto, siendo este último un simple espectador presto a reaccionar ante los estímulos que le presenta el medio ambiente que le rodea.

Para el paradigma conductista los contenidos académicos pueden ser enseñados adecuadamente si para ello se hace una programación instruccional basada en un análisis detallado de las respuestas de los estudiantes, y buscando al mismo tiempo la manera en la que serán reforzadas.

Para el conductismo el alumno es un sujeto que puede modificar su conducta y aprendizaje siempre que las condiciones externas y curriculares se ajusten para dicho fin, de igual manera, se considera que el maestro debe ser un operario experto en el manejo de recursos tecnológicos-conductuales para lograr altos niveles de enseñanza y aprendizaje por parte de los alumnos.

El aprendizaje se concibe como un cambio estable en la conducta, de tal manera que si se quiere lograr un mejor aprovechamiento es necesario utilizar eficazmente los principios y/o procedimientos de los cuales destaca el reforzamiento, por otra parte, la enseñanza se pretende lograr mediante la enseñanza programada, la cual busca emular los resultados obtenidos en el laboratorio utilizando para ello principios conductuales, y asimismo, los conductistas consideran que dicha enseñanza puede depositarse en los estudiantes proporcionando información para tal efecto.

El conductismo centra su interés en el producto y no en el proceso de aprendizaje, por lo cual los resultados finales son prioritarios sobre la búsqueda de los procesos que llevan a los estudiantes al aprendizaje. Lo que importa para el conductismo es medir los niveles de ejecución de habilidades y conocimientos con respecto a niveles absolutos de destreza.

El paradigma humanista

El paradigma humanista se interesa sobre todo en el estudio del dominio socio-afectivo, de las relaciones interpersonales y de los valores en las aulas escolares. El humanismo abreva de las corrientes filosóficas que se han ocupado de tratar de entender la naturaleza y la existencia humana como son el existencialismo y la fenomenología y para este paradigma la personalidad humana está en un continuo proceso de desarrollo, por tal motivo, y desde este enfoque, para estudiar y comprender a la persona se ha de estudiar desde su contexto interpersonal y social.

La educación humanista considera que todos los alumnos son diferentes y por tanto cada uno tiene características especiales, por tal motivo, la educación basada en el humanismo está diseñada para encaminarlos a ser más como ellos mismos y menos como se pretendería en un programa determinado. Se busca que los alumnos exploren y comprendan los significados de sus experiencias evitando así la uniformidad.

Uno de los fines de la educación humanista es que los estudiantes alcancen la autorrealización en todos los ámbitos de la persona, para lo cual, la educación es un medio que puede ser más efectivo si se toman en cuenta los aspectos específicos y necesidades de cada uno de los estudiantes y se les brindan las opciones de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal.

El concepto de la enseñanza enarbolado por los humanistas es de tipo “indirecto”, ya que promueven que el docente deje aprender a los estudiantes libremente, promoviendo e impulsando las acciones que ellos inicien para lograr el aprendizaje.

El alumno es visto como un ser humano que posee sentimientos, intereses y valores particulares, por tal motivo no puede pretenderse que solo participen cognitivamente en el aula ya que se les considera seres totales y no fragmentados, por su parte, el profesor debe esforzarse por crear un clima donde cada uno de los alumnos potencie sus individualidades, de tal manera que la comunicación de la información académica y personal resulte eficaz. Por otra parte, debe poner especial énfasis en promover el autoaprendizaje y la creatividad mediante acciones autodirigidas.

Desde el enfoque humanista el ser humano tiene una capacidad innata para aprender, por tal razón, si no se obstaculiza dicha capacidad el aprendizaje se desarrollará gradualmente. El aprendizaje se torna significativo cuando involucra la totalidad de la persona y se desarrolla a través de la experiencia.

Con respecto a la evaluación, son alumnos los quienes tienen los criterios adecuados para evaluar su crecimiento y aprendizaje después de una actividad de aprendizaje o un curso.

El profesor debe guiar a los alumnos durante el proceso de autoevaluación, para lo cual tanto él como los estudiantes pueden sugerir criterios que orienten dicha autoevaluación.

Paradigma cognitivo

Los investigadores influidos por este paradigma se interesan en estudiar las representaciones mentales, las cuales están

más allá del plano biológico y más cerca del plano sociológico o cultural. Algunas de las interrogantes es saber cómo dichas representaciones mentales influyen en la toma de decisiones internas y externas del sujeto, cómo las genera, y qué tipo de procesos intervienen en la elaboración y puesta en marcha de dichas representaciones.

El enfoque cognitivo está sustentado en el racionalismo, donde el sujeto elabora sus ideas, planes y conceptos individualmente. Las representaciones que el sujeto elabora lo hacen actuar en consecuencia. Desde esta perspectiva es el sujeto quien determina al objeto a través de las representaciones mentales que genera a partir de sus experiencias previas con su entorno físico y social.

La enseñanza por su parte debe ser concebida para lograr que el estudiante desarrolle habilidades intelectuales y estratégicas para afrontar eficazmente cualquier aprendizaje novedoso, y también para que pueda aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones que lo ameriten.

Una de las finalidades de la educación con fundamentos cognitivos, es que el estudiante genere sus propias estrategias intelectuales para enfrentar exitosamente nuevas situaciones que se le presenten así como para aplicar los conocimientos ya adquiridos según sea el caso.

Los adeptos a este enfoque consideran que los estudiantes de cualquier nivel deben egresar con una serie de habilidades generales y específicas que les sean útiles para continuar aprendiendo posteriormente y para solucionar problemas eficazmente.

El aprendizaje significativo consiste en la apropiación de la información de forma sustancial, y dicha información se incorpora asociándola a los conocimientos previos, utilizando para ello el aprendizaje receptivo o el aprendizaje por descubrimiento. El conocimiento significativo se contrapone al aprendizaje memorístico, el cual consiste en apropiarse de los contenidos “al pie de la letra” y de forma arbitraria.

Con respecto a los actores educativos, el alumno se considera un sujeto activo que posee las herramientas cognitivas necesarias para aprender y solucionar problemas. Esta competencia debe ser desarrollada para adquirir nuevos aprendizajes y utilizarlos en nuevas problemáticas. En cuanto al profesor, éste debe otorgar a los estudiantes la libertad para indagar, experimentar y explorar las situaciones preparadas de antemano o bien de las necesidades que surjan en el momento. Debe retroalimentar continuamente a sus alumnos y proporcionarles apoyo.

En el campo de la evaluación, para este paradigma los aprendizajes memorísticos o aprendidos al pie de la letra

tienen nulo o poco valor mientras no se relacionan con aprendizajes previos para que sean significativos. Se recomienda que el profesor priorice los aprendizajes significativos contruidos en base a los propios recursos de los estudiantes y el significado que a ellos otorgan, así como al posible uso que puedan darles.

Desde el paradigma cognitivo es sumamente valioso que los estudiantes aprendan lo esencial de un concepto o que puedan exponer contenidos académicos interpretando la información conseguida, en lugar de solo recitarla literalmente.

El paradigma sociocultural

Para esta perspectiva el sujeto se relaciona con su contexto y con otros sujetos, utilizando también herramientas de índole sociocultural como mediadoras, de esta manera conoce y reconstruye el mundo a través de las interacciones socioculturales que mantiene a lo largo de su vida. En relación con lo anteriormente expuesto, se considera que el sujeto no determina al objeto ni éste al sujeto cognoscente, ambos se influyen de acuerdo al contexto sociocultural en el cual se insertan. Los saberes en la escuela no son solamente transmitidos de los enseñantes a los aprendices. El conocimiento se adquiere en torno a las interpretaciones y asimilaciones que originan estudiantes y profesores a través de la participación activa de ambos.

Por tal motivo, la educación debe estar pensada para promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores de los estudiantes, de tal manera que puedan estar preparados para hacer un uso reflexivo y utilitario de herramientas y medios tecnológicos a su alcance durante su vida cotidiana.

Ya que si bien cada generación es heredera de la cultura y las herramientas de generaciones anteriores que les permiten actuar sobre su entorno y sobre sus propias personas, es mediante la educación que pueden estar en posición de enriquecer esos instrumentos o de modificarlos según sus conveniencias a fin de legar esos conocimientos a sus descendientes.

En cuanto al estudiante, es considerado un ser social ante todo, es el producto de las interacciones sociales en las que está involucrado pero al mismo tiempo también es el protagonista de dichas interacciones. En el caso del profesor, éste es llamado "agente cultural", puesto que es un mediador entre los estudiantes y los saberes socioculturalmente contruidos más que un mero transmisor.

Las actividades escolares deben estar encaminadas a fomentar los conocimientos en proceso de desarrollo en lugar de detenerse en prácticas obsoletas. La zona de desarrollo

próximo es vista como un diálogo entre el estudiante y su porvenir, entre lo que actualmente sabe y lo que puede llegar a saber. Los nuevos aprendizajes de los estudiantes deben vincularse con los aprendizajes previos y en este sentido debe promoverse el uso autónomo y autorregulado de los contenidos escolares. La interacción entre los estudiantes es primordial.

En lo referente al tema de la evaluación, el paradigma sociocultural propone la evaluación "dinámica" en contraparte a lo que se ha denominado la evaluación "estática", ésta última consistente en evaluaciones descontextualizadas, con conductas fosilizadas y centradas en el producto. Por su parte, la evaluación dinámica propone evaluar el nivel de desarrollo potencial del estudiante.

Paradigma psicogenético constructivista

Para el paradigma constructivista, el conocimiento no debe mostrarse como acabado y estático, como una verdad absoluta, por el contrario, se debe promover en el estudiante el descubrimiento, y la construcción del conocimiento mostrando a la ciencia como abierta y al profesor como un mediador entre el estudiantado y los contenidos escolares. Entre las preguntas planteadas desde el constructivismo, se encuentran aquellas que cuestionan el cómo construimos el conocimiento, el cómo se traslada el sujeto de un conocimiento de menor validez a uno de mayor validez, y el cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional.

El constructivismo supone que El sujeto construye al objeto física y cognitivamente, pero el objeto nunca es conocido completamente por el sujeto, por lo que ambos interactúan constantemente durante la construcción del conocimiento.

La enseñanza constructivista, está concebida como una oportunidad para plantear problemas que sean motivo de una reelaboración de los contenidos escolares. Por tanto sugiere que se provean todos los materiales necesarios en la búsqueda de la reconstrucción de esos mismos contenidos. La enseñanza también debiera promover la discusión grupal, el surgimiento de diversos puntos de vista y la resolución colaborativa de problemas entre los estudiantes. Enseñar es propiciar que los contenidos abordados en la escuela le permitan al estudiante plantearse nuevos problemas fuera de ella.

El principal objetivo de la educación desde este enfoque, es formar hombres creativos y reflexivos que no solo repitan los conocimientos contruidos por otros, sino que elaboren sus propios conocimientos. También es un objetivo primordial el formar mentes críticas que busquen respuestas que satisfagan su curiosidad, y que no solo se conformen con el conocimiento que se les da en el aula.

Estudiante y maestro son actores fundamentales en este enfoque, ya que se considera al estudiante un sujeto activo que construye su propio conocimiento y que reconstruye los contenidos abordados en los espacios escolares, y al maestro como un mediador que debe propiciar un clima de respeto, autoconfianza y reciprocidad entre los estudiantes; su misión es promover actividades entre los aprendices para generar el intercambio de diversos puntos de vista y el surgimiento de problemas socio-cognitivos.

El constructivismo apela por implementar actividades que fomenten las interpretaciones y reconstrucciones que los estudiantes hacen de los contenidos escolares, asimismo, es importante plantear problemáticas que motiven a los alumnos a reconstruir los hechos presentados, en este sentido, es menester que el docente incite a los estudiantes a compartir sus puntos de vista en torno a los dilemas abordados, todas estas actividades deberán ser siempre orientadas por el mediador facilitando para ello todos los recursos a su alcance y siempre en la búsqueda activa de la reconstrucción de los contenidos académicos por parte de los estudiantes. En cuanto a la evaluación, no hay herramientas o estrategias predeterminadas para llevar a cabo esta tarea, más bien son adecuadas todas aquellas que informen sobre el proceso de construcción y reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los estudiantes.

.....

Como se habrá podido observar, un paradigma tiene repercusiones muy importantes no solamente en la manera de hacer o concebir la ciencia, sino incluso en el desarrollo de la vida misma. Un paradigma nos marca la pauta a seguir y establece ciertos límites dentro de los cuales deberemos desenvolvernos. En ese sentido, los paradigmas en psicología de la educación delinean una forma específica de actuar en el aula, siempre y cuando el docente en turno tenga un conocimiento consciente del paradigma desde el cual ejerce su oficio. De no ser así la práctica se convierte en una especie de frankenstein con remiendos de uno y otro paradigma.

Sobre todo nos parece pertinente hacer énfasis en la reflexión que los paradigmas deberían desencadenar en cada uno de los docentes que trabajamos cotidianamente en el aula, ya que de esta reflexión deben derivarse decisiones en pro del alumnado. No pretendemos por ahora externar una posición en cuanto a uno u otro paradigma, por ahora nos es suficiente presentar estas consideraciones esperando contribuir en algo a esa reflexión.

Sin embargo, si nos parece pertinente preguntarnos si será

posible llevar a la práctica una construcción ecléctica (basada en argumentos teóricos) de los paradigmas antes mencionados, puesto que algunos se inclinan por pensar que eso es posible, mientras que otros no lo ven viable. Sería oportuno abordarlo en otra ocasión...



Fuentes de consulta

- Amigues, René., & Zerbato-Poudou, Marie-Thérèse. (2005). *Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1997). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio.
- Durkheim, Émile. (2009). *Educación y sociología*. México D. F.: Colofón.
- Hernández Rojas, Gerardo. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México D. F.: Paidós.
- Kuhn, Thomas. S. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Marín, Luis Fernando 2007 "La noción de paradigma" en *Signo y pensamiento* (Colombia) Vol. XXVI, N° 50



Leyenda en torno al origen del libro Tao-Te-King Lao-Tse en el camino de la emigración

A sus setenta años, ya achacoso, sintió el maestro grandes ansias de paz. En el país, la bondad enflaquecía, y cobraba nuevas fuerzas la maldad. Y decidió marchar.

Empaquetó sólo lo imprescindible, lo que sabía iba a necesitar: la pipa en que fumaba cada noche, el libro al que acudía sin cesar, y suficiente pan.

Gozó una última vez mirando al valle, mas lo olvidó tan pronto comenzó a ascender. Mientras al anciano llevaba a su lomo, iba rumiando hierba fresca el buey. Su marcha era suficiente para aquél.

Cuatro días anduvieron entre peñas, hasta que un aduanero los paró.- ¿Alguna cosa de valor? -Ninguna- y el muchacho que llevaba al buey habló.-Es un maestro -dijo, y todo se aclaró.

Pero el hombre estaba alegre y dirigiéndose al muchacho preguntó: -¿Qué enseña? --Que el agua blanda en movimiento acaba venciendo a la más dura piedra.¿Sabes? Hace falta paciencia-.

Por no desperdiciar la luz del día, aguijó el muchacho luego al animal, y ya detrás de un pino los tres se perdían cuando al aduanero comenzó a gritar:-¡Alto ahí, que os quiero hablar!

Dime otra vez eso del agua, anciano-. Se detuvo el maestro: ¿Te interesa?-Respondió el hombre: -Soy aduanero,mas saber quién gana siempre me interesa -Si lo sabes, ¡cuenta!-.

-Anótalo. Díctaselo al chico. No lo reserves sólo para ti. Comida tengo en casa, y papel y tinta: todo lo que hace falta para escribir. Quieres venir?-

Examinó el anciano al aduanero. Chaqueta zurcida, descalzos los pies. Una profunda arruga cruzaba su frente. No era la estampa de alguien acostumbrado a vencer, y murmuró el maestro: -¿Tú también?-

Había vivido el anciano demasiado para rechazar tan cortés invitación.-Quien pregunta merece ser contestado--y hace frío -el muchacho intercaló.-Está bien, quedémonos-.

Desmontóse el sabio entonces de su buey, y escribió con el chico durante una semana. El aduanero se encargaba de darles de comer(y a los contrabandistas maldecía en voz baja).Pero antes o después, todo se acaba.

Una mañana, al fin, ochenta y una sentencias entregó el muchacho al aduanero, y tras agradecerle una pequeña prenda, otra vez en camino se pusieron.¿Cabe ser más atento?

No celebremos, pues, tan sólo al sabio cuyo nombre en el libro resplandece. Al sabio hay que arrancarle su tesoro. El aduanero que supo retenerle gracias también merece.