



Espacios Públicos

ISSN: 1665-8140

revista.espacios.publicos@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Arriaga Ornelas, José Luis; Ramírez González, Irma
Cómo piensan la Universidad los que acuden a ella. Aproximaciones a la mentalidad de los
estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México
Espacios Públicos, vol. 15, núm. 33, enero-abril, 2012, pp. 150-173
Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67622579009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Cómo piensan la universidad los que acuden a ella. Aproximaciones a la mentalidad de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México

Fecha de recepción: 18 de noviembre de 2011

Fecha de aprobación: 19 de enero de 2012

*José Luis Arriaga Ornelas**

*Irma Ramírez González***

RESUMEN

El Programa Institucional de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) plantea transformar el proceso de formación profesional universitaria. Esto ha impactado la estructura organizacional, los procesos internos, la administración institucional y el sistema de enseñanza en la Universidad. Este artículo ofrece elementos para establecer

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador en la Facultad de Antropología, UAEM, Jefe del Departamento Editorial de la UAEM.

** Maestra en Antropología Social. Profesora-investigadora en la Facultad de Antropología, UAEM.

cómo se articulan y utilizan los conceptos de enseñar, aprender, escuela, maestro y otros que tienen los alumnos con aquellos planeados en el mencionado Programa de Innovación.

Palabras clave: innovación curricular, enseñar, aprender, escuela.

ABSTRACT

The Institutional Program about Curriculum Innovation of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEM) suggests transforming the process of university training. This has impacted the organizational structure, the internal processes, the corporate governability and the educational system in college. This article provides with a basis on determining how to articulate and use the concepts of teaching, learning, school, teacher and others that students have, regarding the ones mentioned in the Innovation Program.

Key words: curriculum innovation, teaching, learning, school.

INTRODUCCIÓN

Como muchas otras universidades, la UAEM decidió transformarse y, a lo largo de la última década, ha tomado medidas al respecto. Esta decisión se inscribe dentro de un marco discursivo dominante (teórico e institucional) que nos sugiere una necesidad

imperiosa de modificar a la Universidad y, en general, a la educación superior (Malagón, 2007; Argudín, 2008; Biggs, 2006; Coll, 2007; Michel, 2008; Rudduck y Flutter, 2007; Ruiz, 2009; Hannan y Silver, 2006; Angulo y Orozco, 2007; Trilla, 2005; Arriola, 2008 *et al.*); pero el sentido de la transformación dependerá de la perspectiva adoptada, dado que se puede conceptuar esa renovación al menos en atención a tres factores: primero, a una necesidad interna de la institución universitaria; segundo, requerir la correspondencia con un sistema educativo y políticas públicas en la materia; tercero, a causa de un contexto social y económico mundial al que aspira integrarse.

En el caso de la UAEM, los planteamientos encaminados a justificar la transformación apuntan a “las nuevas realidades nacionales y mundiales”. Se habla de “cambio” (de la universidad) y de “adaptación” (a la sociedad global). Así lo dice el *Plan de Desarrollo 1997-2009*, documento de más largo aliento en el que se sostiene la mencionada intención de cambiar. La modificación se plantea tanto para el modelo educativo, como para los planes de estudio y los sistemas administrativos y de gestión. La decisión es “adecuar a la universidad a las circunstancias socioeconómicas y tecnológicas del siglo XXI sin perder su esencia institucional, es decir, su carácter de ámbito del pensamiento crítico y plural centrado en el desarrollo del hombre, los valores universales de la democracia, el bienestar social, la paz entre las naciones y

el despliegue de la civilización, la cultura y las artes” (UAEM, 1997: 10).

Dada esta decisión (transformarse en función de lo que ocurre en el exterior), específicamente en el ámbito académico, el instrumento puesto a funcionar para conseguir la innovación en la Universidad se llama Programa Institucional de Innovación Curricular. En tal documento se hace un diagnóstico puntual: “la problemática de la UAEM [...] es contar con sistemas rígidos de enseñanza, los cuales han dejado de responder a las expectativas de desarrollo en los procesos individuales, profesionales y sociales”.¹

En consecuencia, se propone a manera de solución, “articular de mejor manera la formación profesional, el mundo del trabajo y la investigación, diversificar opciones de estudio, vincular el servicio social y las prácticas profesionales así como la inserción del análisis de la transdisciplinariedad en los procesos de planeación educativa y diseño curricular” (Medina y Espinoza, 2010: 6). Todo esto se ve traducido en un modelo al que se le ha llamado *flexible*, que implica: “Renovar el modelo de formación profesional que, incorporando la visión de la educación a lo largo de toda la vida y métodos pedagógicos relevantes, promueva el desarrollo de competencias para un alto desempeño profesional, las capacidades e iniciativas del espíritu de empresa y los valores y actitudes para un ejercicio ético de la profesión, la convivencia social armónica

y la promoción de una cultura de paz”.²

Tenemos tres elementos identificables como objetivo de esta transformación:

1. Incorporar al modelo de formación profesional la visión de educación a lo largo de la vida;
2. Adopción de métodos pedagógicos basados en el desarrollo de competencias;
3. Promover el espíritu de empresa de manera paralela a los valores y actitudes para un ejercicio ético de la profesión.

Dados los años que han pasado desde que se tomó la decisión del cambio y de la puesta en marcha de las acciones para concretarlo, nos cuestionamos si ello ha logrado pasar del “acontecimiento discursivo”³ a la práctica y, todavía más allá, a la compleja formación de ideas, representaciones e imágenes que sostienen los comportamientos y actitudes de los individuos: a la mentalidad, expresándose en *habitus*.⁴

La mentalidad y *habitus* del universitario incluye, por ejemplo, representaciones específicas acerca de lo que es enseñar y aprender; de lo que es la escuela y para qué se acude a ella; de cuál es el fin; de cómo se espera que actúen los maestros, etc.; todas estas representaciones fueron construidas paulatinamente durante milenios. De forma específica, en México (nos referimos a la etapa posterior a la guerra de independencia y, luego, a la institucionalización a partir de la Constitución de 1917), la educación

ha sido básicamente una acción del Estado. Como dice Ornelas “en México prima el principio del *estado educador* [...] y las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen como sustento la política y no la pedagogía” (2006: 81). Así, no es difícil plantear la necesidad de un contraste entre el rumbo de la política educativa de transformación de la universidad, con la serie de representaciones que del acto de enseñar y aprender poseen los destinatarios últimos de esta labor: los estudiantes.

La pertinencia de hacer este ejercicio de contraste se sustenta en un principio básico: cualquier proceso que se detona como solución a una problemática debe ser sometido a prueba para ponderar sus resultados. Es evidente que a la fecha los planteamientos encaminados a la innovación curricular han impactado la estructura organizacional, los procesos internos, la administración institucional y, en general, el sistema de enseñanza en la universidad. Hay un diseño estructural encaminado a hacer posible la transformación que en términos conceptuales ha sido delimitada. No obstante ello, puede plantearse una duda razonable en todo esto: ¿cómo se está produciendo en la vida cotidiana esa “hibridación”, “mestizaje”, “ensamble” o “traspolación” entre los diseños institucionales y las estructuras internalizadas en los universitarios? ¿Cómo se articulan ideas, imágenes, percepciones y valores de los modelos denominados “rígido” y “flexible”?

OÍR A LOS UNIVERSITARIOS:

MÉTODO Y RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados de la aplicación de un instrumento metodológico⁵ encaminado a “medir” esas representaciones, a las que se entiende como el resultado de “la relación dialéctica entre las condiciones objetivas de la vida (en este caso la vida en el sistema educativo) y la manera en que la cuentan y aún en que la viven” (Vovelle, 1985: 19).

Lo primero que quisimos saber de parte de los estudiantes era el sentido que le dan a la práctica educativa, con la intención de identificar qué tan unificadas están las opiniones acerca de lo que los estudiantes esperan de la escuela. ¿A qué se va a la universidad? ¿Qué tan diferente es esa razón hoy de lo que era en el origen de tal institución? ¿Sigue siendo la universidad —como decía Justo Sierra al inicio del siglo xx— esa “gran casa blanca, decorada de amplias rejas de hierro vizcaíno (donde) magistrados y dignidades de la Iglesia regenteaban cátedras concurridísimas, donde explicaban densos problemas teológicos, canónicos, jurídicos y retóricos, resueltos ya, sin revisión posible de los fallos, por la autoridad de la Iglesia”? O ¿sigue siendo ese sistema de “enseñanzas superiores profesionales que el Estado expensa y sostiene [...] porque juzga necesario al bien de todos que haya buenos abogados, buenos médicos, ingenieros y arquitectos (pues) así lo exigen

la paz social, la salud social y la riqueza y el decoro sociales”? Tal vez algo quede en ella de esa institución que aspiraba a inculcar en sus miembros “el amor a la ciencia [...] para descubrir en el saber los horizontes más dilatados, más abiertos (donde) se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando (para) que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinanismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción” (Sierra, 1910).

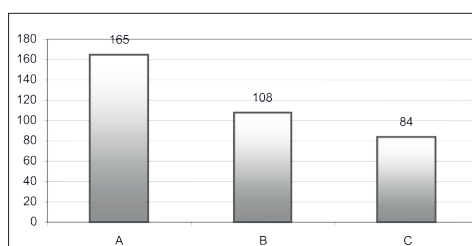
Es preciso determinar si lo que actualmente los estudiantes observan como objetivo de la universidad ya nada tiene que ver con las figuras del siglo pasado y más bien se está en la convicción de que ésta tiene como sus principales objetivos “ofrecer educación media superior y superior de alta calidad, (formando) bachilleres, profesionistas y posgraduados con plena capacidad para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir (contando con) con Programas Educativos (PE) reconocidos por su calidad (además de) generar investigación que responda a las necesidades del desarrollo sustentable” (UAEM, 2010).

Por esta razón les preguntamos: “¿Para ti, qué función tiene la Escuela o Facultad en la que estás?” Las opciones de respuesta eran tres y cada una de ellas estaba relacionada

con un modelo educativo, porque la intención era saber en qué medida ya no se piensa que se acude a la escuela a ser instruido o a que le transmitan conocimiento, sino a construir el propio y a “aprender a aprender” como se señala en los objetivos que actualmente ha establecido la UAEM.

- A) Enseñarme lo que debo saber para desarrollarme en alguna disciplina y tener éxito profesional (que se relaciona con un modelo educativo de formación).
- B) Prepararme para enfrentar los retos de la vida, madurar y desenvolverme adecuadamente en la sociedad (propio del modelo de aprendizaje significativo).
- C) Instruir a los alumnos con los conocimientos que les permitan seguir estudiando y especializarse cada vez más (propio de un modelo de educación como instrucción y preparación). Véase Gráfica 1:

Gráfica I
LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

La mayoría de los alumnos tienen la idea de que hay un conocimiento (ya hecho, construido y acabado) que puede recibir de otros (de hecho su presencia en la escuela hablaría de su disposición a tomar tal conocimiento). Estos alumnos esperan *recibir* lo que más tarde puedan utilizar en su desarrollo profesional; ser formados, preparados para después tomar acción en la sociedad. Claramente esta idea no se corresponde con el objetivo principal de la innovación curricular, donde se supone que el alumno sea el responsable de lo que aprende.

Este tipo de representaciones de la idea de la labor escolar se relaciona con comportamientos y conductas específicas en el aula que uno puede apreciar sin mayor esfuerzo en los diferentes espacios académicos: un esquema de aprendizaje por recepción; o lo que es lo mismo, grupos de alumnos que acuden a clase a escuchar, tomar notas y, en el mejor de los casos, intervenir en algún momento de la sesión, cuando esto es ineludible. Su rol —entenderían ellos— es *recibir* el conocimiento. Desde luego, pensar así favorece el verbalismo del profesor, las prácticas del dictado de apuntes, la pasividad de los estudiantes, el no desarrollo de su capacidad de expresión oral y escrita.

Pero incluso en el caso de que, por una determinación, como el Programa de innovación curricular, se “obligara” a los alumnos a tomar un rol distinto, lo mismo que a los profesores, no podría decirse que

ello basta para cambiar las cosas, ya que, tal como lo señala Ornelas, “no se trata de una maquinaria a la que se puede arreglar «desde fuera», hay que considerar la mentalidad de los actores: mientras ellos sigan pensando el conocimiento como algo por recibir y no por construir, el modelo educativo no tendrá aplicación práctica” (2006: 32).

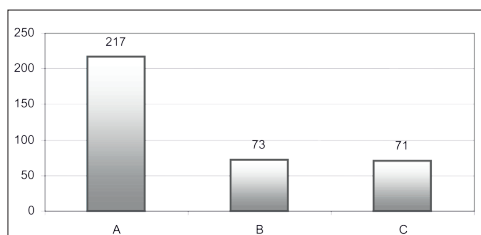
No obstante lo anterior, cabe hacer un comentario sobre ese más de 20% del total de alumnos que sí aprecia que la labor de la escuela a la que asisten no termina en las aulas y no se restringe a los periodos en que asisten, sino que en ella se preparan para la vida: para saber ser, hacer y aprender a aprender, que sería el objetivo adoptado por la UAEM. ¿Ellos están viendo correspondida la representación de la labor de la escuela? ¿La escuela a la que asisten responde a *su idea* de escuela?

Igualmente, cuestionamos a los estudiantes sobre qué entienden por el acto de “enseñar”, y consideramos varias opciones de respuesta, entre las que destaca la aporía entre la enseñanza instructiva y el aprendizaje significativo; entre el aprendizaje como actividad o el aprendizaje como adquisición. Las opciones de respuesta fueron las siguientes:

- A. Transmitir conocimientos a los demás.
- B. Ayudar a que alguien aprenda de su propia experiencia.
- C. Facilitar la formación y maduración de alguien más.

El resultado se aprecia en la gráfica siguiente:

Gráfica 2
¿QUÉ ES ENSEÑAR?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Nuevamente se configura una idea de la enseñanza más cercana al conductismo y a la psicología cognitiva que al aprendizaje significativo o al constructivismo. En efecto, una vez más la gran mayoría de los informantes (83%) piensa que enseñar es *transmitir*; que se acude a la escuela a *recibir* el conocimiento.⁶ Y otra vez esta representación encuentra vinculación con comportamientos y conductas específicas observables, incluso con disposiciones espaciales y funcionales de la escuela: los planes de estudio siguen siendo mayoritariamente presenciales, se realizan en aulas (salas destinadas a la enseñanza), cada curso y cada grupo está casi siempre a cargo de un maestro, hay horarios que cumplir y asistencia que acreditar, existe un inicio y un final de la formación (con ceremonia de graduación). Como lo dice Covarrubias en relación con la manera como se organiza la vida escolar: “En cada salón de clases está un solo profesor

a la vez y cada profesor establece el tipo de relaciones y conductas entre sus alumnos y él [...]. La docencia es solitaria (y al profesor le) permite convertir el salón de clase en un feudo” (2007: 174).

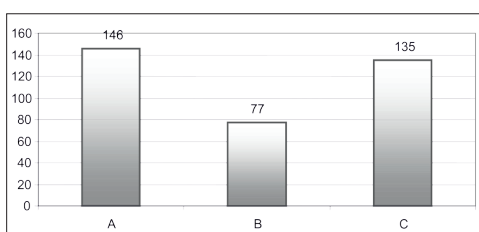
Aquí la idea de los alumnos encuestados no puede dissociarse de la conducta de los profesores, el lugar que institucionalmente ocupa el maestro le ubica en el sitio del saber. Así ha sido por siglos; y, entonces, “en la escuela se aprenden cosas y se practican cosas” (Trilla, 1999: 61); de ambas aprende el alumno;⁷ y las respuestas a la pregunta que analizamos así lo confirman: sólo unos cuantos ven en quien les enseña a un facilitador o auxiliar de su propia construcción de conocimientos con base en sus estructuras cognoscitivas o “lo que él ya sabe”; muy pocos realmente piensan que enseñar es algo que trascienda la labor de quien se para enfrente del aula y expone un tema o resuelve dudas.

Partiendo de la idea de que a una imagen de *enseñar* debe corresponderle otra de *aprender*, la tercera pregunta fue: ¿qué entiendes por aprender? las opciones de respuesta fueron las siguientes:

- A. Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.
- B. Conocer y dominar las teorías, conceptos, principios y hechos propios de la disciplina que estudio.
- C. Formar ideas y conocimientos que yo entienda para poder ocuparlos en la vida y el trabajo.

Las opciones de respuesta encierran el principio de algún modelo educativo, sea éste el de educación por competencias, el de aprendizaje significativo o del condicionamiento clásico (Schunk, 2007). Las respuestas fueron elegidas en la proporción que se representa en la siguiente gráfica:

Gráfica 3
¿QUÉ ES APRENDER?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

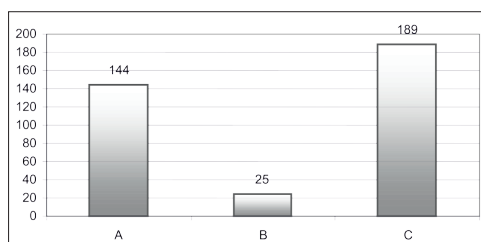
Nuevamente la intención era identificar la manera como cuentan y viven las cosas que aprenden esos estudiantes que —se supone— están ahora dentro de un sistema que apuesta por el aprendizaje significativo y por el desarrollo de competencias. En sus respuestas hay una tendencia a entender el aprendizaje de la manera que lo plantean los modelos de aprendizaje significativo (desarrollo de capacidades) e incluso del modelo por competencias (proceso de integración de habilidades y conocimientos).

Dado que la idea de aprendizaje por instrucción o condicionamientos fue menos seleccionada⁸ la interrogante sería: ¿a qué

se debe esta no-correspondencia entre lo que ellos piensan que es enseñar y lo que es aprender? ¿Es esta disonancia síntoma de un proceso de transformación que encuentra ciertas resistencias? Es decir, puede haber un proceso de modificación de la idea de aprender y enseñar que se “enfrenta con la idea social de la escuela, del profesor, del estudiante”,⁹ lo cual podría explicar que estos últimos piensen que aprender (acto que les corresponde a ellos) es distinto que enseñar (acción que le toca a los maestros y sobre la que ellos no tienen prácticamente ningún control).

Para poner a prueba lo anterior, preguntamos a esos mismos estudiantes las características que, según ellos, debe tener un profesor para ser considerado como bueno: poco más de la mitad de ellos (51%) sostuvo que buen profesor es aquel que colabora para que el estudiante adquiera conocimientos que le sean útiles más allá de la escuela, lo cual habla de cómo preferirían que fueran sus profesores, pero hay un porcentaje muy cercano (39) que más bien concibe al buen profesor como el que le enseña, resuelve sus dudas y le orienta. Esta última figura sería más cercana al modelo educativo basado en la conferencia, la disertación, la audiencia pasiva, la toma de apuntes. Hay una, lejana, tercera opción elegida por los estudiantes que concibe al buen profesor como aquel que le permite ser él (el alumno) quien decida qué es lo que debe saber.¹⁰ Aquí la gráfica:

Gráfica 4
¿CÓMO ES UN BUEN PROFESOR?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

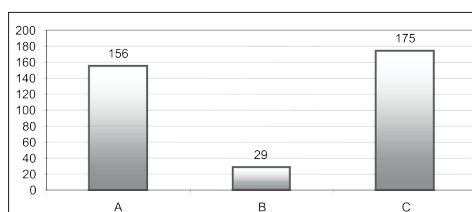
Tras siglos de ver al maestro como un cruzado, un prócer, un redentor, un apóstol del saber que predica para reivindicar al sujeto y arrancarlo de las tinieblas de la ignorancia y la barbarie,¹¹ ¿pueden los profesores seguir ejerciendo altos niveles de influencia entre los estudiantes? Las cifras nos invitarían a pensar, por lo menos, que los cambios impulsados en el modelo educativo que centran la actividad de las instituciones educativas en el estudiante no relevan a los docentes de la responsabilidad de enseñar, como si la *figura* pedagógica de éste estuviera indisolublemente ligada a aquella que por milenios construyó la imagen del maestro como fuente de enseñanzas.

Al externar su idea de cómo deberían comportarse sus profesores (partiendo del principio en el que esperan que todos sean buenos) nos muestran cómo suponen que actúen, lo cual no necesariamente se corresponde con la vivencia cotidiana (más adelante expondremos lo que nos revelaron

sobre la dinámica que hoy viven en las aulas). Pero frente a ese comportamiento tendría que estar el de los estudiantes, para hacer operativo y funcional el binomio enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo piensan ellos que actúa un buen estudiante? Aquí es mayor la tendencia a tomar distancia del modelo educativo del condicionamiento clásico, en donde un buen estudiante es más bien pasivo, cumplidor con las obligaciones que se le asignan para reforzar actitudes, hábitos, y recibe estímulos que le corroboran que hace bien las cosas (calificaciones); menos de 10% conceptúa así al buen estudiante. La mayor parte (casi 50%) concibe al buen estudiante logrando desarrollar habilidades para aprender (la famosa fórmula “aprender a aprender”), pero hay un tercer grupo, que es casi un tercio del total, que piensa que ser buen estudiante significa aprovechar su estancia en la escuela para aprender lo que después le servirá en la vida. Véase la siguiente gráfica.

Gráfica 5
¿CÓMO ES UN BUEN ESTUDIANTE?



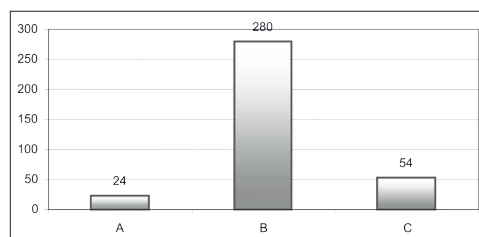
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Si las cifras hasta ahora desplegadas nos revelan que no hay unicidad respecto a la función de la escuela, al comportamiento del profesor y del alumno, sino que conviven representaciones de diferente corriente educativa, es preciso contextualizar el hecho en atención a las características específicas de espacio, disposición, tiempo, infraestructura, técnicas, recursos y demás condicionantes que pueden limitar o potenciar la puesta en operación de una propuesta como la de *innovación curricular*.

Al realizar la pregunta ¿cuál consideran que es la mejor para adquirir nuevos conocimientos durante su estancia en la escuela?, sólo unos cuantos (5%, aproximadamente) contestaron que les funcionaba retener en la memoria las cosas para recordarlas cuando las ocupe. Un poco más (casi 10%) refirió que la mejor manera de aprender es que alguien se lo explique y si es con ejemplos, mejor. Pero la gran mayoría (85%) piensa que la mejor manera de aprender es reflexionando y comprendiendo la lógica, para qué sirve y cómo lo puede ocupar. Estas tendencias se presentan en la gráfica y deben ser contrastadas con la respuesta que antes dieron en el sentido de que enseñar es transmitir conocimiento.

La mayoría de ellos piensa que aprender pasa por un proceso interno de reflexión, comprensión, o como lo dicen los partidarios del constructivismo, “la construcción (del conocimiento) tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él

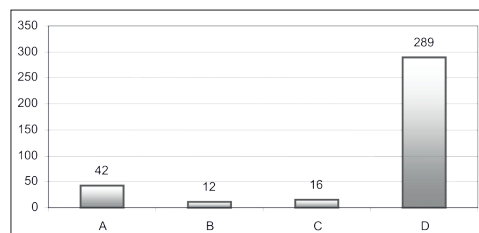
Gráfica 6
¿CÓMO ADQUIRIR CONOCIMIENTO?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

mismo [...] sin embargo los otros pueden facilitar la construcción que cada sujeto tiene que realizar por sí mismo” (Melchor, 2005); entonces, hace falta ver si en estos estudiantes se ha “roto” la convicción de que el maestro es de quien ellos aprenden. Se les interrogó sobre ¿de quienes aprenden? Véase la gráfica siguiente.

Gráfica 7
¿DE QUIÉN SE APRENDE?



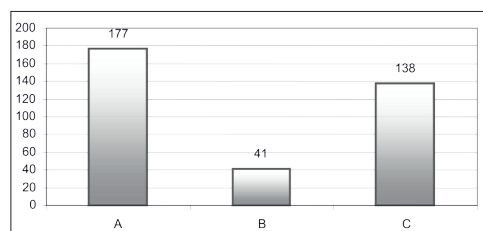
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Los resultados permiten sostener que los profesores ya no cuentan con el monopolio del saber. Los estudiantes no los ven como

las únicas fuentes del conocimiento, para ellos es posible aprender de muchas fuentes; pero recuérdese que ellos mismos tienen la idea de que un buen maestro es aquel que colabora para que obtengan conocimiento. Es decir, le asignan un rol importante como facilitador, motivador, posibilitador. Eso irremediablemente nos remite a tal expectativa del estudiante para con su profesor se ve correspondida. Para apreciar esto, es que lanzamos las siguientes preguntas.

Primero, los cuestionamos sobre cómo consideran los alumnos la forma en que sus actuales profesores buscan la adquisición de los conocimientos. El juicio básico sería: Adecuada (opción A), Inadecuada (opción B) o Podría mejorar (opción C). Las respuestas obtenidas se presentan en la siguiente gráfica:

Gráfica 8
¿LOS MAESTROS ENSEÑAN ADECUADAMENTE?



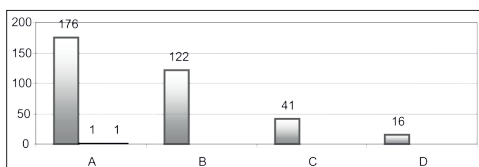
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Hay prácticamente una división, en partes iguales, de la opinión: aproximadamente, 50% dijo que era adecuada, pero el resto respondió que era inadecuada o bien que

podía mejorar. ¿El comportamiento de los profesores no es satisfactorio o no responde a las expectativas? ¿A qué se debe? ¿Acaso a la forma en que proceden en el aula y que no necesariamente se corresponde con lo que los estudiantes estiman como un buen profesor o con lo que es enseñar? Para saber qué es lo que pasa, preguntamos a los encuestados acerca de las formas en que la mayoría de los maestros organizan las clases: 49% coincidió en que los maestros proceden de este modo: explican el tema dando antecedentes, ejemplos y detalles del mismo; luego preguntan si hay dudas y las resuelven. Tal vez sobra decir que este esquema es heredero de la universidad escolástica, pero se mantiene operando hasta la fecha.¹² En segundo lugar (un tercio de los encuestados) reveló que sus profesores organizan al grupo para que los alumnos expongan los temas, debatan puntos de vista y encuentren las cosas que les resultan interesantes y útiles. Esta forma de organización pretende dar un papel activo a los estudiantes. En el extremo de esta tendencia, un porcentaje bajo pero significativo (más de 10%) afirmó que lo que hacen sus profesores es dejar que sean los alumnos quienes organicen, expongan y presenten sus experiencias y expectativas. Véase la gráfica 9.

Si en el nivel de educación superior, donde los estudiantes podrían estar en condiciones de ejercer una autonomía intelectual que facilite el proceso para tomar un rol más activo y protagónico en el proceso de

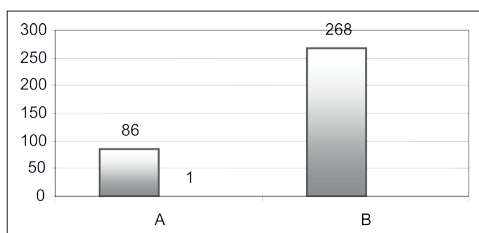
Gráfica 9
¿CÓMO SON LAS SESIONES EN GRUPO?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

enseñanza-aprendizaje, aún existe una mayoría de profesores que articulan sus sesiones en un esquema instructivo clásico de educación-prédica, ¿cómo se imparte la enseñanza y el aprendizaje en niveles inferiores? También preguntamos eso a nuestros informantes; les interrogamos si encontraban diferencias comparando a sus maestros de niveles anteriores (la secundaria o la preparatoria) con sus actuales profesores. Un poco más de tres cuartas partes de los alumnos sí encuentran diferencia (77%). El resto asegura que no. Esto se presenta en la gráfica siguiente.

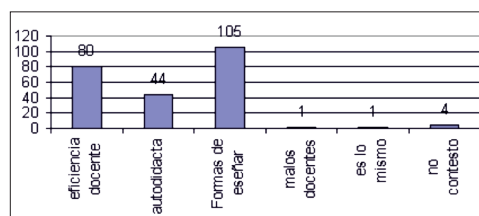
Gráfica 10
¿HAN CAMBIADO LOS MÉTODOS DE LOS PROFESORES?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Ahora, bien, ¿en qué difieren? No todos fueron explícitos a la hora de responder esta pregunta, pero entre quienes lo hicieron, dos tercios notan que hay diferencia en “las formas de enseñar”, en segundo término, algunos sólo perciben la distinción en cuanto a la preparación de los docentes, y en tercer lugar, los alumnos consideran que les hacen jugar un rol más independiente, como autodidactas. Se ve en la gráfica 11.

Gráfica 11
¿QUÉ ES LO QUE HA CAMBIADO EN LOS PROFESORES?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

El hecho de que los alumnos noten diferencias en las dinámicas intra-aula, que tengan una idea propia de lo que es enseñar y aprender, e identifiquen la diferencia entre un buen alumno y uno malo, o entre un profesor y otro, y se formen a partir de ellos expectativas, y éstas se confronten con la dinámica de todos los días, es resultado de un proceso que conjuga condiciones objetivas de desarrollo en los espacios académicos y aspectos subjetivos o estructuras mentales (*habitus*). Pero en conjunto, puede haber disposiciones explícitas por parte

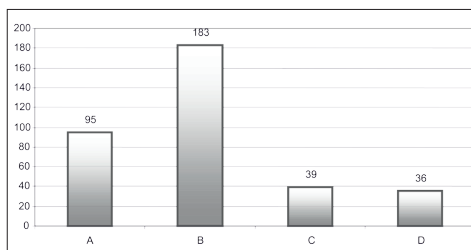
de profesores, autoridades y/o diferentes fuentes a las que ellos tengan acceso sobre el deber ser del proceso enseñanza-aprendizaje actualmente. Esto nos remite a si “alguien les ha dicho, explicado o informado” acerca del proceso de innovación curricular.

Quisimos “medir” si los profesores habían explicado a los alumnos las nuevas formas en que iban a llevar a cabo su aprendizaje en su presente etapa de estudiantes. Sabemos que pudieron haberles dicho que, dado que estaban accediendo a un nivel superior de estudios, su actitud y comportamiento debía cambiar (eso no tendría que ver necesariamente con un proceso de innovación curricular); o bien, pudieron haberles comentado en qué consistía el modelo educativo puesto en marcha en la universidad, o sólo haber apelado a su maduración intelectual para pedirles un desempeño en particular. Por eso las opciones en esta pregunta fueron las siguientes:

- A. Sí; me dijeron que ahora tendrían un grado de exigencia mayor y por eso debía esforzarme más.
- B. Sí; me dijeron que ya no esperara recibir todo de los profesores y que yo iba a construir mi propio aprendizaje.
- C. No me dijeron nada.
- D. Dijeron algo, pero ya se me olvidó.

El resultado se presenta a continuación:

Gráfica 12
¿SE EXPLICÓ A LOS ESTUDIANTES
LA INNOVACIÓN CURRICULAR?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Nuevamente tenemos una respuesta en la que es casi la misma cantidad de alumnos que afirmaron haber sido informados de que el conocimiento no sería “entregado-recibido” sino que debían construirlo, y otro tanto que no recuerda si le dijeron, y asegura que nada le fue informado o que sólo menciona haber recibido una convocatoria a desempeñarse con mayor denuedo.¹³ Partiendo del principio de que hay una enseñanza bipartita, por un lado el contenido y por otra la forma, podemos afirmar que la institución escolar influye y acaso modifica la visión y la mentalidad de la gente sobre lo que es enseñar, aprender, ser maestro, y estudiante, etc. Ya se dijo que hay cosas que se aprenden en la escuela y cosas que se practican ahí mismo; de hecho, lo que se practica en la escuela también se llega a “aprender mejor, sin necesidad de la prédica moral” (Trilla 1999: 61). Nada tendría de

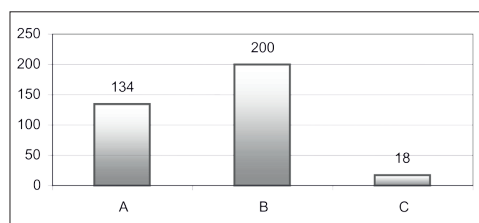
particular que los alumnos no recuerden una charla informativa de uno o varios profesores explicando el funcionamiento del modelo educativo del aprendizaje significativo que hoy se pretende implementar, si en cambio se practicara a diario en el espacio académico al que acude: terminaría aprendiéndolo. ¿Pero es así?

Quisimos preguntar a los estudiantes, qué es lo que sentían que estaba siendo evaluado por parte de sus profesores. ¿Lo que saben? ¿su desempeño? ¿su actitud? La mayoría estima que es su desempeño, es decir, lo que son capaces de hacer utilizando conocimientos, habilidades y valores. Eso es, en términos generales, lo que propone el modelo de educación por competencias: convertir a los estudiantes “en personas conscientes y responsables de su propio proceso educativo” (Michel, 2008: 16). Pero hay un importante 38% que estima estar siendo evaluado principalmente por su conocimiento, lo cual va en sentido contrario; de hecho es de ello de lo que se acusaba a los “sistemas rígidos de enseñanza” (véase el Programa Institucional de Innovación Curricular).¹⁴

Se decía que en ese anterior esquema el “sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la aplicación de éstos en el trabajo” (Argudín, 2008: 30). Como se ve en la siguiente gráfica, hay un pequeño porcentaje que asegura que sus profesores evalúan su actitud.

Gráfica 13

¿QUÉ SIENTEN LOS ESTUDIANTES QUE SE LES EVALÚA?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Precisamente en relación con ese rubro, que algunos consideran es objeto de evaluación, también ahora (actitud), debe recordarse que es parte del sentido que se desea imprimir actualmente a la universidad, sobre todo cuando se le considera en un vínculo indisoluble con el mundo laboral.¹⁵ Un conjunto de actitudes, sustentadas en valores es, de hecho, la base ideológica que sostiene la propuesta de que, acompañando a las modificaciones en el modelo educativo, se implementen “ejes transversales”. El planteamiento es que los conocimientos disciplinares sean “atravesados” por temáticas transversales que tengan por objeto formar al individuo y no sólo instruir al profesional competente.¹⁶

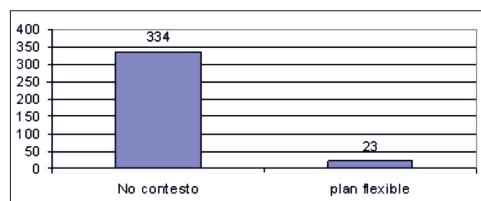
Por eso interesaba conocer si los alumnos saben de los ejes transversales que presenta su plan de estudios; y si es así que mencionaran cuáles son y con cuántos cuenta su plan de estudios.

La respuesta obtenida fue un mayoritario desconocimiento de dichos ejes transversales.

Más de 95% de los encuestados no supo responder a esta pregunta. Para ellos este tema es absolutamente desconocido, no han sido informados sobre cuáles son los ejes o les han asignado muy poca importancia y por ello no los recuerdan. Como se aprecia en la gráfica siguiente, 93% de los encuestados no respondió y sólo 7% explicó que en el plan de estudios flexible se encuentran incluidos los ejes transversales y nombraron algunos de ellos.

Gráfica 14

¿EL ESTUDIANTE CONOCE DE LOS EJES TRANSVERSALES?



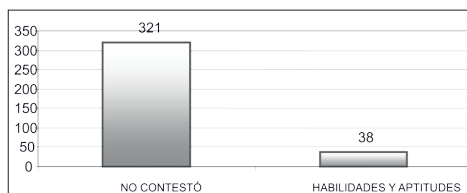
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Decidimos hacer lo mismo con el tema de las competencias. Los actuales planes de estudios que corresponden a las carreras de los entrevistados, se encuentran regidos por competencias, bajo la idea de que el estudiante debe adquirir al final de cada bloque un cierto número de éstas para seguir con su formación académica. Entonces, quisimos conocer si el alumno está enterado del enfoque de este plan de estudios y que mencionaran tres competencias que hayan adquirido hasta el momento. El resultado fue

prácticamente el mismo que en la pregunta precedente: no llega a 10% el número de entrevistados que haya sabido responder. Véase la siguiente gráfica:

Gráfica 15

¿EL ESTUDIANTE SABE DEL ENFOQUE
BASADO EN COMPETENCIAS?

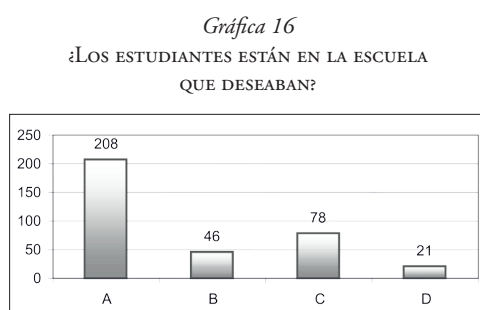


FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Uno de los factores que debe considerarse a la hora de determinar si es el desinterés el que motiva el no-involucramiento del estudiante en la vida académica de su universidad, es saber si quería ingresar a la escuela en la que está. Es decir, dados los procesos de selección que actualmente se implementan en la mayoría de las instituciones de educación superior, no es poco común que los estudiantes hayan “tenido” que ingresar a una escuela como segunda opción tras haber sido rechazados por otra escuela o facultad. De tal modo, preguntamos si tuvieron como primera opción la escuela en la que se encuentran estudiando actualmente o si se trató de una segunda oportunidad. Para ello se les presentaron cuatro opciones:

- A. Sí, yo siempre quise estudiar lo que estudio ahora.
- B. No, yo quería estudiar otra cosa.
- C. Al principio no, pero ahora sí.
- D. Fue lo único que encontré parecido a lo que me interesaba.

El resultado fue el que se presenta en la siguiente gráfica:



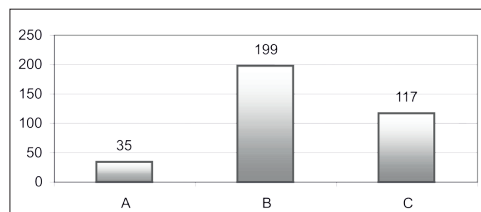
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Es de suma importancia saber que casi la mitad (44%) de los entrevistados, de uno u otro modo, se encuentran en una escuela a la que no tenían planeado ingresar; su intención original no era su profesión actual. Puede que en el transcurso de los semestres le hayan “encontrado el gusto” a ésta, pero no se trata de un vocación genuina, en el sentido estricto del término. Esta es una condicionante del desempeño del estudiante, pues estando en un espacio académico que no deseaba estar, tomando cursos que no quería tomar, debe apropiarse de un conocimiento

que no anhelaba. No se puede negar que esto impacta en el involucramiento con el modelo educativo que apuesta por la formación académica entendida como “un proceso de apropiación de saberes (académicos, culturales, etc.) como resultado de un proceso de interacción e interdependencia entre los sujetos y los objetos” (Malagón, 2007: 148). ¿Cómo puede apropiarse adecuadamente el estudiante de un conocimiento que no quería para sí? Si el aprendizaje ya no debe ser una recepción pasiva sino una búsqueda personal (Michel, 2008: 7), ¿buscará un aprendizaje que no pensaba buscar? El principio del aprendizaje significativo indicaría que “los conocimientos pueden huir de nosotros si no tienen un significado vital” (Michel, 2008: 37). ¿Puede tener un significado vital un conocimiento que no era parte de nuestro plan de vida?

En la misma tónica (la correspondencia, o no, con aspiraciones vocacionales) está la satisfacción de los estudiantes con su escuela o facultad. ¿Están los estudiantes satisfechos con las condiciones de su espacio académico? Esta pregunta fue respondida de la siguiente manera: 10% aseguró que no es lo que esperaba y no está satisfecho con lo que ha aprendido; 56%, aunque dijo que no está del todo satisfecho, tiene la esperanza de que cuando haya terminado lo esté; y el restante 34% aseguró que la escuela en la que está es tal como lo esperaba y está satisfecho con lo que ha aprendido y la manera en que lo ha logrado. Véase la siguiente gráfica:

Gráfica 17
¿LO ESTUDIANTES ESTÁN SATISFECHOS
CON SU ESCUELA?



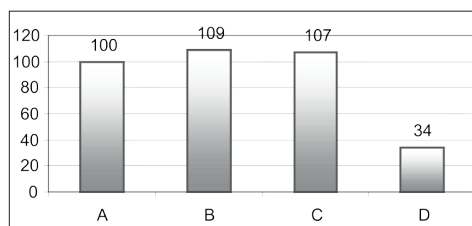
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Finalmente, y dado que el modelo de aprendizaje significativo apela a una apropiación del conocimiento, debe entenderse que el paso por la universidad es una “preparación para la vida” (Michel, 2008: 55). Así que quisimos saber qué es lo que a los alumnos les gustaría recordar de su estancia en la escuela. De tal respuesta depende saber si ellos asumen que han sido involucrados en un sistema de socialización del conocimiento que renunció a planes de estudio cimentados sobre conocimientos acumulados, y ha apostado por una orientación a la capacidad creativa del sujeto y no tanto a apilar conocimientos (Malagón, 2007).

Las respuestas que obtuvimos tienen una clara tendencia: hay un desplazamiento de los maestros hacia el margen (menos de 10% dijo que le gustaría recordar que en la escuela “tuvo a los mejores maestros y les aprendió mucho”), lo cual habla de un agotamiento de la docencia fundamentada en la cátedra magistral. Después hay una paridad, casi

en tercios, de quienes esperarían recordar que en la escuela aprendieron a ser mejores personas, a vivir plenamente y a disfrutar lo que han conseguido (opción de respuesta A); los que esperan acordarse de que fue ahí donde adquirieron la mayoría de las cosas que les sirvieron para encontrar un buen trabajo y tener éxito en él (opción de respuesta B), y por último, los que esperarían poder decir que en la escuela aprendieron cómo encontrar por sí mismos la solución a cualquier problema y salir adelante siempre (opción C). La siguiente es la gráfica:

Gráfica 18
¿QUÉ ES LO QUE LOS ESTUDIANTES QUIEREN
RECORDAR DE LA ESCUELA?



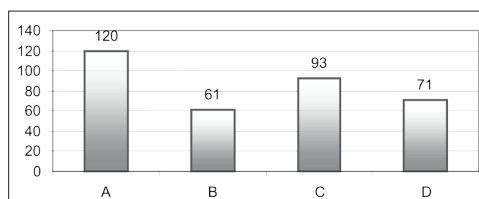
FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

Esta respuesta quisimos contrastarla con la última (¿qué es lo que no le gustaría decir de su paso por la escuela?) para así confirmar, por oposición, su postura al respecto de qué peso y significado le asignan a su estancia en la universidad.

En orden descendente, las cosas que no quisieran tener que decir algún día son:

- A. Los maestros me enseñaron muchas cosas, pero después no me sirvieron para nada (34%).
- B. No aprendí nada (26%).
- C. Todas las cosas que aprendí ya perdieron actualidad y he tenido que estudiar otra vez (20%).
- D. Fue un tiempo perdido, porque a otros que no fueron a la escuela les fue mejor (17%).

Gráfica 19
¿QUÉ ES LO QUE LOS ESTUDIANTES NO DESEAN
DECIR DE SU ESCUELA?



FUENTE: elaboración propia con base en aplicación de encuesta.

CONCLUSIONES

Hay una idea conclusiva: la educación no es sólo cómo se le conceptúa, sino cómo se *hace*. Esto quiere decir que quienes están inmersos en la actividad educativa (estudiantes, maestros, autoridades, etc.) echan mano de un concepto de educación para racionalizar su actividad, así que desde ese momento, un concepto de educación sirve para *hacer* educación. Quienes diseñan los planes de estudio tienen su

concepto, el cual puede provenir de muchas fuentes, pero nada garantiza que sean los mismos de los profesores, los estudiantes, las autoridades de cada escuela, etc. ¿Cómo se suman, encuentran, articulan o interactúan todos estos? Creemos que social y culturalmente.

Desde el antiguo Egipto, la escuela era descrita con una escena: el maestro sentado sobre una estera y los alumnos a su alrededor (Alighiero, 2007: 31). Las aulas de la UAEM siguen procurando esta misma disposición. El maestro se encuentra al frente de un grupo y tiene como cargo que ellos aprendan. Eso esperan ambos actores, pero también afuera, los padres de familia, las autoridades, los futuros empleadores, lo aguardan: que los maestros les enseñen y que sus hijos aprendan: que el médico sepa curar, que el antropólogo sepa investigar, que el administrador sepa administrar, etc., y se mantiene sólida la creencia de que todo ello sólo lo pueden aprender en la escuela.

Los alumnos siguen esperando aprender en la escuela; ya no atribuyen sólo al maestro la fuente de conocimientos, pero al mismo tiempo no le relevan de su responsabilidad de enseñar. Tienen en mente que la mejor forma de aprender es reflexionando y comprendiendo los contenidos, pero al mismo tiempo sienten que les evalúan a partir de criterios dispares. Igualmente, el mayor temor que tienen es que las cosas que les enseñan los maestros no les sirvan.

Estamos en un proceso de “hibridación” en el que los conceptos de educación se están modificando muy rápidamente y por ello la tarea de *hacer* educación se vuelve compleja: muchos maestros tienen un concepto que racionaliza su actuación, que no necesariamente corresponde con el de los alumnos. La gran mayoría de estos últimos no tiene idea de lo que son los conceptos de educación basada en competencias o del modelo pedagógico que incluye ejes transversales, que es la noción que las autoridades quieren que los profesores se apropien y ejecuten. A su vez, muchos estudiantes siguen esperando cosas de la escuela y de sus profesores que no los mantienen satisfechos, aunque conservan la esperanza de que en algún momento terminen por ser lo que esperaban.

Siguen siendo muy vigentes las palabras de Montesquieu: “la vida de los hombres se rige por las leyes y las costumbres, cuando las primeras se cimbran, los hombres se siguen rigiendo sólo por las costumbres y las tradiciones de la sociedad” (Montesquieu, 2010: 32). La normatividad de la UAEM ha sido sacudida para generar una mejor práctica, pero mientras la “polvareda se asienta”, nos siguen rigiendo las tradiciones y costumbres.

NOTAS

¹ Para autores como Didriksson, *et al.* (2004), juicios como éste —según el cual la UAEM

tiene un problema por no responder con sus sistemas a las expectativas que le llegan del exterior— son muestra fehaciente de ese “sentido de culpabilidad” que artificiosamente se hace recaer en las instituciones educativas. Lo explica así: “A partir de la Segunda Guerra Mundial, la teoría del capital humano proveyó el medio para aplicar un esquema económico neoclásico al desarrollo de los recursos humanos. Entonces, la educación pasó a ser un apéndice del mercado de trabajo y de manera automática resultó culpable de la recurrente desvinculación entre ambos sectores” (2004: 33).

² La explicación sobre el significado del programa de innovación en la UAEM fue dada por Medina y Espinoza en su carácter de coordinadora General de Estudios Superiores y coordinadora del Programa Institucional de Innovación Curricular, respectivamente; pronunciada durante su ponencia en el 3º Congreso Nacional y 2º Internacional, Retos y Expectativas de la Universidad, celebrado en Ixtapan de la Sal, México, en agosto de 2002.

³ Esta es una categoría empleada por Foucault en su labor arqueológica del saber y con ella pretende referirse a “lo que ha sido dicho”, al conjunto de hechos lingüísticos, polémicos y estratégicos que tienen reglas de aparición, pero también de apropiación y uso (2003: 204).

⁴ De manera general, hablar de *habitus* es referirse a un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras que integran todas

las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes frente a una coyuntura o acontecimiento que el mismo sistema contribuye a producir. El *habitus* genera prácticas acordes con los sistemas engendrados por la historia; asegura la presencia de las experiencias pasadas que, depositadas en cada individuo bajo las forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de manera más segura que todas las reglas y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bourdieu, 1991: 92).

- ⁵ Para los fines que perseguía la investigación se diseñó una muestra aleatoria simple con la intención de obtener una opinión que ilustrara, en sentido amplio, las ideas de los alumnos. Así, se aplicaron un total de 390 cuestionarios entre los alumnos de las facultades de Antropología, Arquitectura y Diseño, Ciencias Ambientales, Enfermería y Obstetricia, Humanidades, Ingeniería, Lenguas, Odontología, Planeación Urbana y Regional. Se decidió entrevistar a alumnos de los diferentes semestres para capturar, de ese modo, puntos de vista determinados a su paso por las aulas universitarias; así, el número de informantes que están entre el primero y segundo año de su formación fue de 128; el de quienes están entre el 4º y el 6º semestre, 164; y el de los que cursan el último año, 98. El rango de edad de los estudiantes es de 17 a 35 años, prevaleciendo

los que se ubican entre 17 y 20 (en total 211). Fueron 214 mujeres y 194 hombres los que participaron. Al final del documento se agrega la ficha técnica con estos datos.

- ⁶ Al desagregar esta cantidad relativa y contrastar lo que responden los alumnos de una Facultad y otra, nos encontramos con datos interesantes. Por ejemplo, en la Facultad de Humanidades el porcentaje de quienes respondieron que enseñar es *transmitir* conocimiento sólo es 38%, pero en facultades como Odontología, Planeación Urbana y Regional y Enfermería supera 70%. Es decir, en estas últimas la mayoría de los estudiantes estaría esperando que sus profesores les transmitan el conocimiento, porque en esas mismas facultades los encuestados sólo eligieron la opción que define enseñar como “ayudar a que alguien aprenda de su propia experiencia en porcentajes que no rebasan 20%”.
- ⁷ El propio Trilla sostiene: “jerarquía, competencia, burocracia, meritocracia, sumisión, consumismo, individualismo, mercantilismo, pasividad, saber dividido [...] no se enseñan en la escuela, se practica y, por tanto, se aprende mejor ya sin necesidad de la prédica moral” (1999: 61). Su análisis nos provoca pensar en los dos planos obtenidos en la escuela: conocimientos producto del proceso de enseñanza-aprendizaje institucionalmente conducido; y hábitos o formas de comportamiento venidos de la práctica cotidiana. Ambas cosas son insolubles cuando de pensar y vivir la escuela se trata.

- ⁸ En una confronta directa para ver lo que respondieron los estudiantes de algunas facultades, en lo particular encontramos que es casi idéntica la distribución de los tipos de respuesta (30% A, 50% B y 20% C) entre facultades como Antropología, Humanidades, Enfermería y Odontología. Lo cual refuerza la posibilidad de que en algunas de estas facultades esté presentándose una no correspondencia entre lo que los alumnos piensan que les toca hacer a ellos y lo que les compete a los maestros o a la escuela en general.
- ⁹ En una discusión que parece pertinente en estos temas, Covarrubias y Brito sostienen que “el profesor, al igual que cualquier otro sujeto, es un producto social y por tanto encarnación de una cultura, de una época y de una clase social” (2007: 94). Ello invita a explorar el proceso de construcción social de este sujeto, el rol que se le asigna y cómo ello está en la mentalidad de las personas en tanto representación que se corresponde con ciertos comportamientos y actitudes.
- ¹⁰ En el caso particular de las facultades de Enfermería y Odontología prácticamente la mitad de los encuestados eligió como prototipo de “buen maestro” al que enseña, resuelve dudas y orienta; y en otras como Antropología y Humanidades esa opción de respuesta se acerca a 40%. Esto indica que asignan a los profesores la responsabilidad directa de enseñar. Vaya, no entienden que un modelo educativo pueda funcionar si se le descarga de esa responsabilidad al docente.
- ¹¹ Para el caso mexicano, no hace falta sino remitirse a los planteamientos esgrimidos por José Vasconcelos cuando estuvo al frente de la Secretaría de Educación (1921-1924), para tener una noción histórica y socialmente cultivada del maestro. Al respecto baste sólo citar algunas frases de su discurso pronunciado el día del maestro en 1923: “Haced de la educación una cruzada y un misticismo [...] el magisterio debe mirarse como una vocación religiosa [...] fiándolo todo a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano.” Este discurso está disponible en el vol. 7 de la revista *Historia de la educación latinoamericana* que edita la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86900710>).
- ¹² Este porcentaje se eleva hasta 60% en facultades como Planeación Urbana y Regional, e Ingeniería, pero desciende hasta menos de 30% en Antropología y Enfermería.
- ¹³ Los porcentajes más altos de estudiantes que se dijeron advertidos sobre asumir la responsabilidad de su conocimiento, se presentó en la Facultad de Enfermería, seguido por Lenguas, Odontología, Planeación Urbana y Humanidades. En todas respondieron, en ese sentido, más de 55% de los encuestados.
- ¹⁴ Es sorprendente la tendencia tan opuesta que se presenta entre facultades como Humanidades y Planeación Urbana, pues mientras que en la

primera más de 60% dice que siente que evalúan su desempeño y 30%, su conocimiento, en la segunda la proporción es exactamente inversa.

- ¹⁵ Saldívar Garza brinda un muy buen resumen y análisis de aquellos documentos del Banco Mundial que plantean el sentido de las políticas educativas para un mundo como el nuestro. Él destaca, entre otras cosas, que las directrices de este organismo internacional de enorme influencia apuntan a que “para forjar capital humano de alta calidad se requiere de sistemas educativos muy bien calificados, que brinden el apoyo necesario para dotar a los estudiantes de las habilidades y destrezas que está exigiendo el mundo laboral” (2007: 72). Esta es, sin duda, una influencia decisiva en nuestro país al momento de analizar el diseño de las más recientes políticas educativas.

- ¹⁶ Hay una discusión en torno a si la formación basada en competencias termina asemejándose mucho a la “instrucción tradicional” y por ello requiere no sólo desenfocar lo formativo, sino re-enfocarse en lo formativo. De la Herrán expone muy bien los términos de esta discusión y de la propuesta a través de la transversalidad: “Una formación centrada en competencias de modo restringido corresponde a una instrucción tradicional [...] es posible que su intensificación haga caer a la universidad en ‘profesionalismo’, ‘productismo’ o incluso ‘empresarismo’, lo cual supeditaría los fines de la formación universitaria a las necesidades del mercado.

Una formación centrada en competencias (en el grado que se quiera) no es tal formación (integral); es una preparación que busca calidad, o sea, utilidad eficaz, eficiente y rápida en y para sus destinos. Formar es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona en unicidad desde una preparación en todas las competencias consensuadas posibles, pero no en una formación hacia las competencias. Esta diferencia preposicional demuestra que la realidad de la educación universitaria no se ha percibido desde la profundidad y amplitud propias de la pedagogía, sino desde la superficialidad y el pragmatismo de las necesidades que en los aspectos social y profesional se demandan. Cuando la prioridad es la formación, las prioridades se sitúan de nuevo en su orden didáctico y lógico [...] la transversalidad universitaria tiene como origen y destino la formación para la vida. Por tanto su utilidad es máxima. No debe asimilarse mal; ni como yuxtaposición (nuevas disciplinas) ni como un nivel académico menor” (2005: 237).

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

- Alighiero, Manacorda Mario (2007), *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500*, México, Siglo XXI.
- Angulo Rita, Orozco Bertha (2007), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Plaza y Valdés.

- Argudín, Yolanda (2008), *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*, México, Estrellas.
- Arriola Miranda, María Angelina *et al.* (2008), *Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*, México, Trillas.
- Biggs, John (2006), *Calidad del Aprendizaje Universitario*, Madrid, España, Narcea.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- Coll Salvador, César (2007), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós.
- Covarrubias, Villa Francisco y Oyuki Brito Torres (2007), *Una Pálida Sombra. La identidad del profesor mexicano*, México, UPN.
- De la Herrán, Agustín (2005), "Formación y transversalidad universitarias", en *Tendencias pedagógicas*, núm. 10, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 223-256.
- Didriksson, Axel *et al.* (2004), *Retos y Paradigmas. El futuro de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdés.
- Foucault, Michel (2003), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Hannan, Andrew y Harold Silver (2006), *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, España, Narcea.
- Malagón, Luis Alberto (2007), *Currículo y pertinencia en la educación superior*, Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio.
- Medina, Lourdes y D. Elena Espinoza (2010), "El mundo de innovación curricular de la UAEM", Ponencia presentada en el 3^{er} Congreso Nacional Políticas Educativas y Proyecto Nacional de Educación superior, Toluca, UAEM.
- Melchor, Jaime (2005), "La construcción del conocimiento", en *Revista Electrónica de Educación*, núm. 15, en http://maestria.itoaxaca.edu.mx/produccion/Const_conocimiento.pdf, consultado en julio de 2010.
- Michel, Guillermo (2008), *Aprender a aprender*, México, Trillas.
- Montesquieu (2010), *Del espíritu de las Leyes*, Madrid, Tecnos.
- Ornelas, Carlos (2006), *El Sistema Educativo Mexicano*, México, FCE.
- Rudduck Jean y Julia Flutter (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumno*, Madrid, Morata.

- Ruiz, Magalys (2009), *El proceso curricular por competencias*, México, Trillas.
- Saldívar, Garza Héctor (2007), *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*, México, Plaza y Valdés / Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Schunk, Dale H. (2007), *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson.
- Sierra, Justo (1910a), “Discurso de Inauguración de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en <http://100.unam.mx/pdf/dicurso-sierra.pdf>, consultado en marzo de 2010.
- Sierra, Justo (1910b), “Inauguración de la Universidad Nacional”, en <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/sierra/>, consultado en abril de 2010.
- Trilla Jaume *et al.* (2005), *El Legado Pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España, Grao.
- Trilla, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.
- UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México) (1997), *Plan Rector de Desarrollo Institucional 1997-2009*, Toluca, México.
- (2010), *Plan General de Desarrollo 2009-2021*, Toluca, México.
- Vovelle, Michel (1985), *Ideologías y mentalidades*, Barcelona, Ariel.