



VIII ENCUENTRO ANUAL
LA UNIVERSIDAD ANTE EL PARADIGMA
DE LOS DERECHOS HUMANOS EN EL SIGLO XXI
UNAM - CÁTEDRA UNESCO

“DE LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA
A LA
VIDA COTIDIANA”

M.C. MA. ELENA TOPETE CORRAL
UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE
UNIDAD MAZATLÁN.
MAZATLÁN, SIN. A 20 DE JUNIO DE 2013.

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
I.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	4
II.- FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.	10
III.- UNESCO (NORMATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN.	12
BIBLIOGRAFÍA.	15

INTRODUCCIÓN

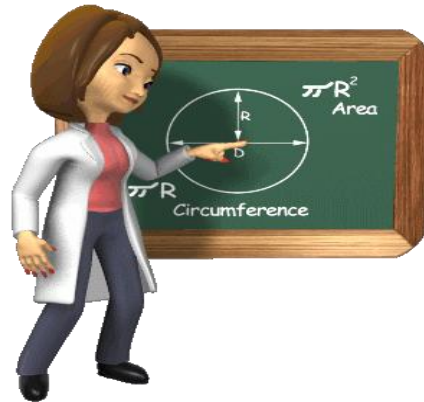
En el transcurso de mi trayectoria docente en la Universidad de Occidente durante más de veintisiete años, la experiencia me dice que es necesario además de impartir la cátedra universitaria, inducir al estudiante a crear consciencia de su quehacer como ciudadano en la práctica de sus valores.

El maestro además de impartir su cátedra es aquel que va a influir en forma indirecta en la vida de sus discípulos en cada ciclo escolar a través de los programas indicativos que en la institución educativa se planteen pero también influye en el comportamiento y el ejemplo que les transmite.

Es por eso que para justificar la formación pedagógica de un profesor universitario se requiere de estudio, preparación, capacitación y ética profesional aunada a la calidad de enseñar.

En el estudio para participar en el VIII Congreso Nacional de Universidades decido escribir el tema: “De la cátedra a la realidad cotidiana”, porque he visto generaciones y generaciones de jóvenes que deben ser formados en valores que les permita reflexionar como resolver los problemas que se les presenten en su vida cotidiana fuera del aula y las consecuencias que se generan de involucrarse en actos o conductas donde se transgrede su propia libertad física o moral.

En éste propósito, es importante que en nuestra práctica docente se pretenda practique también ésta reflexión.



I.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En el ámbito de la educación superior se presenta una realidad cargada de incertidumbre, expectativas y proyección de fuertes deseos de cambio que se entremezclan con resistencias, desconfianzas sentidas y razonables preocupaciones sobre el alcance de propuestas de tales cambios y reformas.

Ante esta situación se han dado debates, cuestionamientos individuales e institucionales que ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre la educación universitaria en general y muy especialmente sobre el profesor universitario y esa necesidad de formación específica para asumir la tarea docente donde se requiere de innovación y calidad educativa para evitar la oferta tradicional (1).

Pero esto no es suficiente si queremos cambio los profesores desde hace tiempo han asumido un compromiso para mejorar su enseñanza, para favorecer el aprendizaje del alumno, para contribuir a desarrollar sus capacidades complejas y para que sean competentes, con la idea de que así la docencia es apoyada en ese proceso de formación. (2).

Entonces necesitamos no solamente debatir, cuestionar, reflexionar, sino avanzar en la concreción de prácticas educativas en el intercambio de experiencias que favorezcan una enseñanza y aprendizaje que mejore la educación superior a niveles supranacionales.

Hay que tener presente que corremos el riesgo de quedarnos en los estrechos parámetros que impone la nueva ideología de mercado, aplicada a la educación o el neoliberalismo y la incidencia de estos movimientos en la creación de un pensamiento único, hegemónico, de mercado acento economicista -globalización (Coraggio y Torres, 1999); Biddle, Good y Goodson, 2000; Delandshere y Petrosky, 2004) (eficiencia, coste-efectividad, demandas mercado laboral) y en la dimensión administrativa /desregulación, deslocalización, control de calidad, dirección y liderazgos fuertes (Gimeno Sacristán, 2001). Deberán observar la continua evolución del profesorado como el perfil profesional, especificación de competencias, habilidades, criterios externos de control de calidad, necesidades de instrucción tecnológica derivadas de las exigencias que impone una visión restringida y parcial de la sociedad del conocimiento. (3).

Centrarse en la calidad de la enseñanza de aprendizaje, en los procesos internos, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es

fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas. Así comprobaremos que aún permanecen en la enseñanza universitaria unas prácticas muy tradicionales y sobre las que poco se ha innovado: para que los profesores sean “competentes”, debe prevalecer una condición esencial que es la de **“valorar la docencia y apoyar al profesorado en su proceso de formación”**.

Universidad de Cambridge, basada en una promoción de excelencia en la docencia, o la Universidad de Edimburgo que ha nombrado profesores sobre la base de sus méritos en la enseñanza (Gosling, 2003).

Existen, además, otras razones inteligibles desde el contexto socioeconómico y la racionalidad funcional que impone, que no podemos ignorar porque ejercen una fuerte presión sobre la Universidad que condiciona las decisiones que en estos ámbitos se pueden tomar. Afectan al currículo en un sentido amplio y su implementación, a la formación del profesorado y a los estudiantes. El papel de la evaluación institucional desempeña una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costos-resultados (Álvarez Méndez, 2001; Laval, 2003). Nos refiero a las razones del mercado, las demandas del sector económico y empresarial, la fuerte competitividad, la reducción de financiamiento público y el requerimiento de nuevas fuentes de financiación, el descenso de estudiantes matriculados, especialmente en algunas carreras de larga tradición, no sólo por razones demográficas sino por la opción de otras ofertas formativas y los módulos de formación profesional.(4).

Dentro de esos procesos de cambio surgidos de la condición postmoderna de la sociedad actual, el cuestionamiento de la producción del conocimiento desde un paradigma emergente que asume diferentes formas

según las disciplinas y áreas de conocimiento y la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a ellas se suma la transformación experimentada por los destinatarios de la formación, los alumnos y las alumnas que son la razón principal de la enseñanza.

Las aulas universitarias cuentan cada vez más con la presencia de una gran diversidad de estudiantes que han vivido con experiencias muy heterogéneas en los procesos de escolarización; viven los procesos de formación con marcadas incertidumbres sobre un futuro laboral incierto y cuentan con capacidades, actitudes y vivencias adquiridas en un proceso de escolarización que desde el jardín de niños, la primaria y secundaria que no siempre se valoran como positivas en los niveles universitarios. Tampoco se aprovecha el potencial de nuevas formas de construir el conocimiento desde propuestas epistemológicas y didácticas alternativas al sistema tradicional de transmisión lineal al que los profesores universitarios están habituados y en el que mayoritariamente han sido ellos mismos formados.

En este sentido los contextos de formación de los profesores en muchos casos son antagónicos con los contextos en los que han de aplicar sus conocimientos y de las técnicas o recursos adquiridos en el tiempo de su formación. Esto puede facilitar y hacer más atractiva la transmisión de la información, pero justamente, sigue siendo predominantemente la visión de transmisión de la información. (5).

Cuando existe la introducción de las nuevas tecnologías de la información, y cuando el profesorado se centra sólo en la preocupación por el diseño de materiales educativos atractivos, sin cuestionarse las formas en

las que se genera y selecciona el conocimiento, las finalidades que persigue cuando enseña, y los principios de procedimientos que le permitirían una actuación docente coherente. Esta actitud se detecta en diversas propuestas de virtualización o de apoyo a la enseñanza presencial. En algunos casos, el profesorado se concentra en las cuestiones técnicas más que en las didácticas –intencionalmente formativas- , para muchos profesores pensar en este tipo de propuestas formativas en línea es ya una oportunidad para reflexionar sobre sus programas, la selección y la organización de los contenidos que muchas veces ha permanecido inalterado, la búsqueda y actualización de información y de recursos diversos.

Esto puede explicar las resistencias al cambio, por lo que de innovador tiene, pero también porque conlleva un desafío a lo que para ellos representa una tabla de salvación: la tradición recibida. Todas éstas razones y motivos se entrecruzan y desde una actitud crítica sirven de base para cuestionar la identidad tradicional del profesor universitario y las funciones que tenía claramente asignadas, limitadas tradicionalmente a la docencia y a la investigación principalmente a la gestión. La nueva situación lleva a que el profesorado se pregunte sobre lo que se espera de él, cuáles son sus funciones en términos generales, y en concreto, qué valor se otorgará a la función docente. También surgen preguntas sobre qué procedimientos se utilizarán para el reconocimiento de ese valor, cómo se equilibrará la relación entre docencia y la investigación. Se pregunta sobre la posibilidad de conciliarlas, sobre la incidencia de la innovación en la educación y si ésta abarcará y afectará por igual a las funciones docentes tradicionales y lo que pueda suponer para el profesorado asumir las exigencias del nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje. (6).

Estas dudas e incertidumbres se agudizan en la situación actual de fuerte presión y competitividad en el acceso y promoción del profesorado, de procesos de acreditaciones y de habilitaciones de reconocimientos externos y evaluación no sólo formal sino también informal.

Las respuestas a estos planteamientos, no se resuelven únicamente apelando a la formación recibida como estrategia esencial para reconstruir una nueva identidad y una nueva cultura profesional sino que obligan a ampliar la mirada hacia el contexto político, social y económico y a buscar los efectos de éste impacto a largo plazo. En este marco socioeconómico complejo de referencia, se están cuestionando las funciones tradicionales de la universidad y cada vez se hacen más evidentes las contradicciones y los conflictos de intereses que luchan por imponer el predominio de unas finalidades sobre otras. (7).

II.- FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Kishore Sing

Las obligaciones de derechos humanos relativas a la financiación de la educación.

De conformidad con los tratados internacionales de derechos humanos los Estados son responsables de aportar recursos para garantizar el goce de los derechos humanos. El suministro de los recursos necesarios para el goce del derecho a la educación.

De acuerdo al periódico Observador Ciudadano la Presidenta de Unión Nacional de Educadores, Mariana Pallares señala lo siguiente:

Según la Constitución aprobada en 2008, el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) debe ser destinado para educación. La medida debía implementarse paulatinamente, un 0.5% cada año hasta llegar al 6%, según el Plan Decenal de Educación. En 2007, el rubro destinado era del 2.8% del PIB y según información del Ministerio este año ya estaría en 5.6%.

Pero este valor no es real para la Unión Nacional de Educadores (UNE) que reclama que se cumpla lo estipulado en la Carta Magna. Este año se han destinado 2 mil 776 millones de dólares a educación y el PIB ha estado en 71 mil millones, por lo que no representa el valor oficial, indicó Mariana Pallasco, su presidenta.

Esto se debe a que el Gobierno estaría poniendo rubros que no corresponden a la inversión en educación inicial, básica y de bachillerato. “Para el cálculo también se ha considerado el dinero que ha sido invertido en educación superior, pero eso no debe ser contemplado allí”, añadió.



EL GASTO DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

La participación de la familia en el financiamiento educativo comprende los siguientes rubros (inscripción y colegiaturas, manutención (gastos asociados a la asistencia escolar, libros, útiles escolares, uniformes, transporte, aportaciones a la comunidad), donativos, subsidios y actividades que se realizan más participación para el sustento de las instalaciones educativas, y el costo de oportunidad (el ingreso que los jóvenes podrían obtener si trabajan en lugar de estudiar).

INADECUADAS POLÍTICAS DE FINANCIAMIENTO

El conocimiento de la forma en que contribuyen las familias al financiamiento educativo, lleva a analizar los resultados que están produciendo las políticas públicas del Estado en las economías familiares.

Son innumerables las evidencias de que el actual modelo económico está incrementando la concentración de la riqueza y la desigual distribución del ingreso. Entre 1994 y 1996, el número de hogares pobres en México se incrementó en un 17% (hogares donde el ingreso per cápita es menor que la

línea de pobreza, la cual se estima en razón del costo de una canasta básica alimenticia).

Por otra parte en relación con las políticas de financiamiento de la educación, aunque el gasto público en educación en pesos constantes de 1980, mostraba una tendencia a recuperarse en 1984 a 1994) de 3.6% a 5.3% del PIB).

Entre 1984 y 1996 aumentó la desigualdad del ingreso, cayeron los ingresos de la mayoría de las familias, se dio un incremento generalizado de los costos de vida, y que incluyen aspectos como materiales y artículos educativos y otros asociados a la asistencia escolar que y, por otra parte, descendió en términos reales y gasto público en educación.

El apoyo financiero de las familias de los sectores más pobres (a través de becas de manutención, transporte, materiales y artículos educativos, como se hace en los actuales programas compensatorios) constituiría el “piso necesario “para incrementar la probabilidad de que los niños y jóvenes tengan mayor acceso a la educación post obligatoria y culminen con éxito esos estudios, sin embargo para que éstas medidas tengan un impacto requerido, sería necesario, además que estuvieran acompañadas de otra serie de acciones encaminadas a mejorar las remuneraciones del magisterio, la infraestructura de los planteles y otros aspectos relacionados con la calidad de la educación.(9).



III.- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA UNESCO

En el marco de la UNESCO, el sistema de informes periódicos tiene una regulación general a nivel constitucional. En efecto, conforme al Artículo 4º de la Constitución de la UNESCO, la Conferencia General de sus Estados Miembros podrá adoptar recomendaciones por mayoría simple y convenios por una mayoría reforzada de dos tercios de los Estados presentes.

En relación con los convenios y recomendaciones adoptados, el Art. 8 de la Constitución establece que cada Estado Miembro someterá a la Organización en el momento y la forma que decida la Conferencia General.

A partir de 1965 los informes periódicos se presentan sobre la base de un cuestionario y a intervalos regulares de cuatro años. A diferencia del sistema de las UN, en la UNESCO la obligación de presentar informes periódicos abarca a todos los convenios adoptados así como a las recomendaciones.

Los Comités periódicos así elaborados serán examinados por el “Comité de Convenciones y Recomendaciones”, compuesto por 25 miembros elegidos por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO, el cual está formado a su vez por 51 representantes de los Estados Miembros de la Organización.

El Comité a la vista de los informes de los Estados, hace una evaluación global de la situación y formula conclusiones y recomendaciones sobre la acción futura de la Organización, que someterá a la consideración del Comité Ejecutivo y de la Conferencia General de la misma.

Otros cuatro instrumentos de la UNESCO establecen otros tantos regímenes específicos en materia de informes periódicos. Se trata, en primer lugar de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, cuyo Art. 7 recuerda la obligación de los Estados Partes de presentar a la Conferencia General de la UNESCO, informes periódicos sobre las disposiciones legislativas u otras adoptadas para aplicar

la Convención. Además, se informará sobre la política nacional de promoción de la igualdad de oportunidades de trato en la enseñanza que todo Estado Parte debe desarrollar, precisándose los resultados obtenidos y los obstáculos encontrados.

Las recomendaciones sobre el Estatuto de los Profesores, cuyos informes periódicos son examinados por un Comité Conjunto de expertos de la OIT y la UNESCO compuesto por 12 miembros. Al ser expertos, son designados a título personal y a partes iguales por la Conferencia General de la UNESCO y el Consejo de Administración de la OIT. (11).

BIBLIOGRAFÍA

- 1 Revista de Educación, núm. 337 (2005), pp 51-70.
- 2 Op. Cit.
- 3 Hanna, D. (ed): La enseñanza universitaria en la era digital. Barcelona, Octaedro, 2002.
- 4 Op. Cit.
- 5 Laval, C. La escuela no es una empresa. El ataque a la enseñanza pública. Barcelona, Paidós, 2003.
- 6 Op. Cit.
- 7 Morin, E. La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Barcelona, Seix Barral, 2000.
- 8 Op. Cit.
- 9 Observatorio ciudadano.
- 10 SABA, Hanna. "LA UNESCO y los Derechos Humanos", en Vasal. L- (ed)- Las dimensiones internacionales de los derechos humanos. París, Serbal/UNESCO, 1985, vol. II. Pp. 552-585.

- 11 Villán, Durán Carlos. La protección internacional de los Derechos Humanos en el sistema de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados.