

circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 3 / Vol. 5 / 2017

- ⌚ Economía política de las categorías
Una problematización crítica a la categoría de exclusión social
Ernesto Herra Castro
- ⌚ La práctica del Mindfulness:
Un camino para la reconstrucción identitaria
y el desarrollo de la conciencia
Karla Ramona Valdez Durán



- ⌚ La neuroteología:
una oportunidad para encontrar nuestro lazo
con lo trascendente
M. Fabio Altamirano Fajardo
- ⌚ Lealtad social
en el ejercicio didáctico del docente
Héctor Sevilla Godínez



Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 3 / Vol. 5 / 2017



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

COLABORADORES BECARIOS:

Christian Omar Bailón Fernández

DISEÑO E IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 36-31-68-61.

IMPRESIÓN

Pandora Impresores, S. A.
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala
Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza
Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Govela Espinoza
Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo
ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláguéz
Universidad Iberoamericana

Dra. Lilliana Remus del Toro
Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García
Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora
Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca
Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas
ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia
Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 3 / Vol. 5 / 2017, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150. Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en diciembre de 2017; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.



Lealtad social en el ejercicio didáctico del docente

Héctor Sevilla Godínez

Resumen

El artículo delimita las distinciones entre la lealtad social y la responsabilidad social, definiendo a la primera como un sostén esencial de la segunda. Además, se presentan las características que consolidan el ejercicio didáctico en las aulas como una consecuencia de la lealtad social de los profesores hacia sus estudiantes. Se abordan las implicaciones del paradigma constructorista, dando por sentadas algunas de las competencias que son necesarias para el mundo contemporáneo. Además, delinea las prioridades del aprendizaje significativo con responsabilidad social. El artículo también enuncia la importancia de la autonomía, la vinculación de la educación con la vida, así como el liderazgo pertinente que tendría que permear el ejercicio docente. Con todos estos elementos se pretende matizar un conjunto de reflexiones sobre la impartición de cualquier asignatura desde una visión de lealtad social.

Palabras Clave: Educación, Lealtad Social, Responsabilidad, Didáctica, Aprendizaje.

Abstract

The article outlines the distinctions between social loyalty and social responsibility, defining the former as an essential basis for the latter. Furthermore, it presents the characteristics which consolidate the didactic exercise in the classroom as a consequence of the professor's social loyalty towards their students. It deals with the implications of the constructionist paradigm, under the assumption of some of the competencies which are necessary for the contemporary world. Furthermore, it outlines the priorities of significant learning towards social responsibility. The article also sets forth the importance of autonomy, the connection between education and life, as well as the pertinent leadership which must permeate the act of teaching. All of these elements attempt to assemble a set of reflections about the instruction of any subject from a social loyalty perspective.

Key Words: Education, Social Loyalty, Responsibility, Teaching, Learning.



1. La lealtad social nutre a la responsabilidad social

Ha sido recurrente el uso del término “responsabilidad social” en tono meramente discursivo. Por ello, repensar la responsabilidad social representa una práctica urgente; para lograrlo, es necesario problematizar el concepto referido. Si bien a los profesores y a los que se dedican a la educación se les han reiterado que deben convertirse en facilitadores, también pueden ser problematizadores, siempre y cuando tal rol sea entendido como una opción para aproximarse al tema de interés desde una óptica más compleja que permita comprender sustancialmente lo que se encuentra a la raíz de lo estudiado.

Si no repensamos la responsabilidad social tenemos el riesgo de intentar aparentarla mediante la referencia de cuentas, estadísticas o diversas informaciones, perdiendo de vista lo que esencialmente está a la base de su auténtica práctica: la lealtad social. No todo acto que sea asociado a la responsabilidad social supone que el actor sea realmente responsable, en el sentido de haber asimilado lo que ello significa; es posible aparentar responsabilidad social a partir de certificaciones o validaciones externas que se centran en distintos indicadores. Si bien las mediciones pueden resultar útiles, no siempre están acompañadas de una actitud honesta de lealtad social, la cual resulta menos temporal que la necesidad de aparentar o adaptarse. No todo acto responsable implica una lealtad de fondo, pero la lealtad social suele desembocar en conductas que pueden englo-

barse en algún parámetro de la responsabilidad social. Dicho de otro modo, la lealtad social es lo que sustenta la responsabilidad: constituye su esencia e impulso. Por ello, conviene fusionar la lealtad sustancial con la práctica responsable. Es óptimo combinar sólidos planteamientos filosóficos y los indicadores que evidencien la puesta en práctica del discurso. No es conveniente que solo exista una de las dos cosas.

Es obvio que no todas las sociedades están conformadas por individuos plenamente desarrollados o dotados de conciencia al más alto nivel, pero la lealtad social se erige en función de la carencia, a partir de las limitaciones. Es más sencillo ser leal a una sociedad en la que todos cumplen responsablemente con su labor u ofrecen su talento para la construcción de una comunidad más justa y equitativa; no obstante, incluso en los casos de sociedades problemáticas, entre las cuales se encuentra México y varios países latinoamericanos, la pobreza, la violencia o la ignorancia son factores que ofrecen una oportunidad de mejora y determinan el grado de compromiso que los ciudadanos comparten.

Todos encontramos día a día a individuos desinteresados de su patria, deseosos de imitar cualquier modelo de conducta destilado de otros países; también es común contactar a personas con un bajo compromiso social, que ensucian las calles, realizan su trabajo de manera mediocre, estafan, engañan, violentan o generan conflicto en los demás; no son inusuales los que critican con el mero afán de destruir, los que discriminan, los que no se unen a los reclamos genuinos o los que maltratan



el medio ambiente, la flora, la fauna y los recursos de la Tierra en función de sus intereses o comodidad. Es lastimosamente amplio el grupo de los que se han alejado de la ciencia, de la mística, del arte, de la filosofía o, en suma, de la sensibilidad hacia lo externo, debilitando sus facultades racionales, intuitivas, emocionales o estéticas. Aun en todos esos casos es necesario y heroico trascender la molestia inicial y comprometerse por ofrecer sin tregua las facultades de las que uno dice estar constituido, no tanto en función de recibir elogio o alabanza (en ocasiones nunca llegan), sino por la eximia lealtad social correspondiente.

Repensar la responsabilidad social y comprender su sostén en la lealtad social exige la consideración de una óptica multidisciplinaria que abarque aspectos socio-

lógicos, filosóficos, psicológicos, políticos y prácticos. Primeramente, cabe ubicar que la educación es un subsistema social, es decir, produce legitimación de algunas prácticas sociales. Como educadores socialmente leales, nos corresponde revisar las formas en que se están reproduciendo dichas prácticas. Mucho de lo que sucede en las instituciones educativas se realiza por la motivación de lograr un estatus individual; todos estamos sujetos a caer en ese juego de búsqueda de status, incluso mediante la legitimación de sabernos y ser vistos como socialmente responsables. Es obvio que tal autoconcepción sea una trampa que mantiene el truco de ostentarse validado mediante un tipo de categoría apreciable. El problema no es el reconocimiento, sino que en función de éste se logre esquivar lo que corresponde realizar a partir del



compromiso adquirido con los demás. Más óptima es la continua distinción derivada de actos leales que un estatus inmóvil que permanezca como escudo de la deslealtad. Podemos trabajar en redes cuando logramos distinguir lo que cada uno ofrece sin que esto necesariamente nos lleve a sentirnos mejores que otros.

El esquema funcionalista ha generado que los sistemas educativos se conviertan en instituciones capacitadoras al servicio de las empresas. Tal estado de las cosas es sociológicamente comprensible, pero resulta contradictorio con el ideal de que la educación forje ciudadanos, no sólo trabajadores u obreros. Tendríamos que replantear lo que significa educar, reconociendo que los sistemas educativos no han favorecido la igualdad prometida y que su limitada cobertura reproduce un sistema que evidencia las diferencias y genera discriminación.

La educación contemporánea tiende al credencialismo, el cual focaliza toda la atención en los títulos, reconocimientos o diplomas que un individuo porte. Seamos sinceros, un título no representa los saberes, ni mucho menos la lealtad social de aquel que porta el nombre escrito en él. Se abaratan los procesos educativos cuando se centran ciegamente en el cliente, facilitando su avance escolar al grado de transmitir el mensaje de que su función se limita a pagar puntualmente las colegiaturas. El esfuerzo, el rigor y la seriedad son cambiados por la comodidad, la flacidez y la excesiva flexibilidad. No podemos decir que el mundo no sea así, porque así se ha vuelto. Es necesario no sujetarse a los patrones comunes y replantear los esquemas con los que estamos comprendiendo las cosas: más que buscar credenciales, podríamos repensar nuestro *ethos*. Elegir un rol y asumirlo con profundidad; si no se comprende lo que uno ofrece, la propia misión, es muy factible que se tienda a reproducir casi cualquier modelo que se ofrezca como novedoso y deseable. Podemos posicionarnos como educadores, pero debemos evitar ser violentos simbólicamente, a saber: imponer conductas irracionales. Incluso la noción de la responsabilidad social y su obligatoriedad puede ser autoritariamente exigida; tal fenómeno sería problemático e incongruente: moralizar al que no es responsable y entonces juzgarlo.



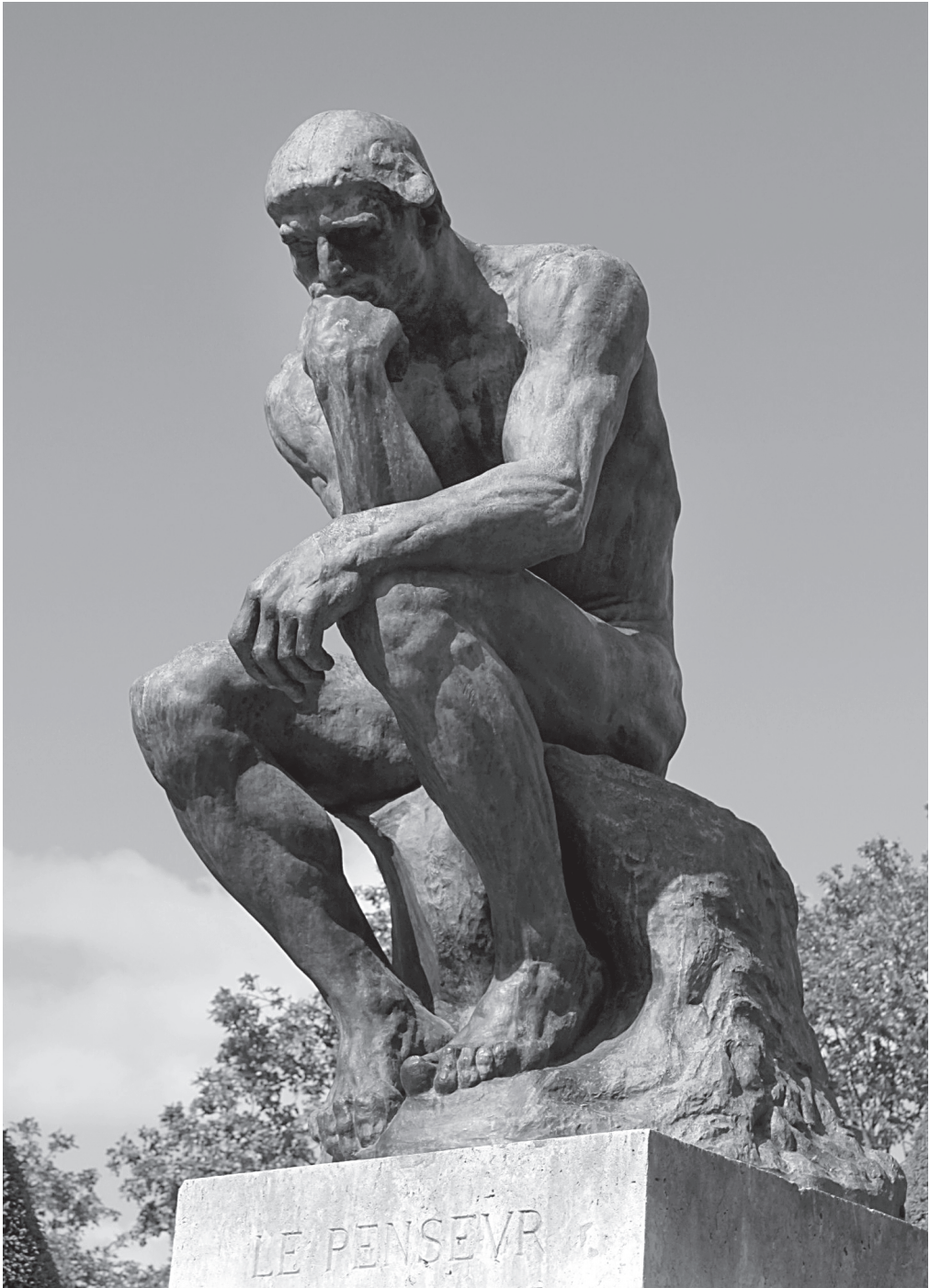
En ese sentido, la imposición de las prácticas en función de la moralidad es muy distinta a la elección; no obstante, favorecer la elección requiere que las personas estén provistas del sentido crítico suficiente para poder optar racionalmente. Por todo ello, corresponde revisar el aparato sociológico implícito en el currículum de cada plan de estudios; resulta urgente analizar por qué estamos implementando los contenidos que ofrecemos, puesto que ahí también puede existir violencia simbólica. Tal urgencia no es exclusiva del ámbito escolar o universitario, basta con observar la influencia simbólica de los medios de comunicación, el tipo de discurso social que impera en los ámbitos urbanos y las prácticas y rituales que reiteran cada día los individuos que habitan el país: la insostenible apología de la violencia, la sumisión a los dictados del progreso sin atender a los contenidos involucrados en él, el uso dañino o el abuso de las TIC, el adoctrinamiento religioso y tantos otros aspectos.

Es importante recuperar la conciencia de, al menos, tres derechos que corresponden a todas las personas: el derecho al uso de la capacidad racional, el derecho a socializar lo razonado y el derecho a la liberación. ¿De qué podríamos liberarnos? De los símbolos que hemos ido aprendiendo sin cuestionarlos. En ese tenor, se es socialmente responsable cuando promovemos el criterio propicio para el desaprendizaje (eliminar las creencias opresoras), el cuestionamiento o la discriminación de la información. En la era tecnológica que habitamos resulta fundamental el pensamiento crítico o, mejor, la elaboración de

un tipo de pensamiento. Como individuos socialmente leales, nos corresponde ser intelectuales transformadores, ciudadanos que no sólo hagan cosas o que promuevan acciones, sino que sepan el motivo por el cual las promueven. Esto requiere disciplina, concentración, constancia y conciencia.

Nuestra responsabilidad es con aquel con quien nos encontramos porque en cada encuentro definimos lo que somos. La lealtad es asumir esa consigna también con nuestro propio ser. Cuando existe lealtad hacia uno mismo, entendiéndonos como entes sociales, se dibujará la lealtad social. Cuando ésta existe, la responsabilidad es una consecuencia inmediata, de modo que no necesita, en tal caso, ser obligada. Es laudable educar para la responsabilidad social, pero es más significativo hacerlo con la mirada puesta en la lealtad comunitaria. Un individuo socialmente leal está dispuesto a dirigir su conducta de manera constante al servicio de los demás, sin importar que exista quien reconozca, aplauda, certifique, valide, legitime o aprecie su responsabilidad social. Él es el premio para sí mismo, su conducta es congruente con su fidelidad y la asunción de su propia misión personal.

En tal orden de ideas, cada universidad tendría que plantearse cómo es responsable en su contexto particular y, a partir de esos elementos tan concretos, realizar o promover algo que los griegos conocían como *paideia*, a saber: el amor a la polis, el aprecio por la sociedad, la vinculación con los procesos de crecimiento que se hacen colectivamente. Asimismo, es importante distinguir que la promoción de la lealtad



no incluye el olvido de sí o el sacrificio de la propia identidad, en realidad es todo lo contrario. En la promoción de los otros se encuentra también el desarrollo personal.

Se ha vuelto una costumbre mencionar que la educación es responsable del avance o retroceso de la sociedad, pero también tendríamos que denunciar que hay un sistema político y económico que en gran medida determina el avance de los países. Es obligación de las instituciones educativas posicionarse y exigir calidad en quienes gobiernan, de modo que no sean sólo ellos quienes exijan calidad educativa, sino que la sociedad exija de ellos calidad política.

Una auténtica lealtad social, si bien se erige en la carencia, necesita desprenderse de un centro armónico y pacífico venido de lo más recóndito de cada individuo. Parte de esa armonía, que no debe confundirse con pasividad, es facilitada si existe cierta independencia económica. En tal óptica, educar para la lealtad social tendría que incluir al menos las nociones básicas para una existencia financieramente saludable. Logramos ofrecer más a los otros cuando nos ocupamos de nuestras necesidades y logramos satisfacer algunas. Tenemos que educar hacia la sustentabilidad del propio desarrollo personal, siempre y cuando, en función de eso, exista disposición para poder ver a los demás.

En la dimensión didáctica de la educación para la lealtad social deben distinguirse las diferencias entre incluir en los programas de estudio el tema de la responsabilidad social y propiciarla en la cultura organizacional; es laudable comenzar por

lo curricular para desembocar en lo empírico.

Educar para la lealtad social implica volverse integrador de las personas en situación de discapacidad, no únicamente hablado de ellas en los foros públicos, sino asumiendo la responsabilidad de ofrecer un plan nacional que ofrezca alternativas para su inclusión. En este ámbito, las instituciones educativas deben distinguir que no es lo mismo incluir que integrar, tal como tampoco es idéntico imponer la igualdad que favorecer la equidad; cuando hablamos de igualdad nulificamos las singularidades, pero cuando hablamos de equidad distinguimos las pluralidades, es más importante lo segundo. Lo único en lo que somos iguales es, justamente, en que somos diferentes.

Ejercer la responsabilidad, sostenidos en la lealtad, nos produce satisfacción y ésta se vincula al bienestar. Las conductas responsables deben haber sido elegidas voluntariamente, porque cuando no es así se vuelven una carga que deriva tensión y termina en frustración. Algunos de los discursos sobre la responsabilidad social están dentro del perímetro de la coacción o la obligación en nombre de la validación social; no obstante, cabe plantear que la lealtad, a diferencia de la responsabilidad, no puede ser obligada. La lealtad es una opción cuya naturaleza íntima consiste en ser elegida y no impuesta. Se puede cumplir cualquier reglamento en función de la obligación, pero la lealtad requiere de un auténtico y consumado pesebre interior. La lealtad puede ser inducida o testimoniada, pero su fondo y sostén es la convicción personal.



La plenitud en la existencia está asociada íntimamente a la construcción de un sentido para la propia vida, de modo que alguien es socialmente leal cuando es capaz de construir un sentido enraizado en la promoción del bienestar social. La salud de los miembros de un sistema solo es posible cuando éste tiende a la sanación. Somos seres históricos, así que también nos corresponde cierta lealtad con los que aún no han nacido; somos responsables de nuestra trascendencia temporal en el mundo cuando asumimos nuestra lealtad ante todo ser viviente, presente y futuro.

Por todo lo referido, repensar la responsabilidad social y encontrar su ineludible vínculo con la lealtad social constituye un proceder ineludible en la práctica educativa. En función de todas las líneas descritas, el presente artículo tiene la pretensión de aportar algunas vetas de reflexión para la promoción de la lealtad social en la dimensión didáctica de la educación.

2. La dimensión didáctica de la educación

La dimensión didáctica es mediante la cual se estructura todo modelo educativo en el ámbito operativo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que la educación puede ser concebida, entre otras cosas, como derivación del ejercicio particular realizado por los docentes junto con sus estudiantes a lo largo de un curso y con la implementación de diversos recursos y habilidades particulares.

Los aspectos que serán abordados son los siguientes: a) paradigma constructorista; b) competencias para el mundo contemporáneo; c) aprendizaje significativo con responsabilidad social y visión internacional; d) promoción de la autonomía; e) enfoque transaccional eficiente e interactivo; f) educación vinculada a la vida; g) liderazgo para la calidad y la integración; h) evaluación de la didáctica. Enseguida se plantean y explicitan cada uno de estos elementos.

a) Paradigma constructorista

Los elementos fundamentales de la operatividad educativa están permeados por la búsqueda de aprovechamiento sustentable de los recursos, el derecho a la educación, la posibilidad de la sana convivencia



humana, el respeto a los derechos de los demás, la apertura de las condiciones óptimas para el aprovechamiento de los recursos personales de cada individuo y el desarrollo de la ciencia desde una laicidad que no comprometa el avance del conocimiento en función de posturas totalitarias, fanáticas o coercitivas, sostenidas por la ignorancia.

El ámbito educativo es el espacio ideal para el fomento de los conocimientos teóricos, las herramientas técnicas y las actitudes idóneas para el fomento de la convivencia y la equidad. Un individuo dispuesto a portar las actitudes anteriores debe añadir la capacidad de responder por sus actos, de vincularse con otros para el trabajo conjunto y de asumir su propia formación personal en la actualización de sus saberes. Lo anterior es derivado de comprender a la educación como un elemento intrínseco en el desarrollo de una vida plena. Es por ello que se observa a todo centro educativo debe adoptar su papel de mediador para la formación integral de los individuos.

La dimensión didáctica de la formación para la lealtad social puede estar centrada en el paradigma constructorista, desde el cual se admite que la realidad es una producción cultural que es constituida en forma colectiva por los ciudadanos del presente y los que han formado parte de la historia de una comunidad local o global. Por ello, una de las tareas explícitas de la labor universitaria consiste en tomar conciencia de las condiciones a partir de las cuales se han gestado generacional y culturalmente las significaciones sobre la

realidad. Con ello, mostrando los ejes de funcionamiento de los sistemas sociales imperantes, se hace posible la consideración de alternativas de mejora, las cuales pueden coadyuvar a la creación de una sociedad más justa y equitativa.

En el modelo educativo tendría que observarse una clara valoración a la persona como centro y motivo de todas las funciones de instrucción. Así, congruente con la intención de generar un modelo centrado en el estudiante, los recursos se dirigen fluidamente a la consolidación de los talentos del individuo, su aprender a ser, su capacidad de conocer, su hacer, convivir y emprender, todo en sintonía con el modelo general que adopte la institución educativa de la cual se trate. Toda visión educativa está sustentada en un planteamiento antropológico del que se desprende el tipo de relaciones que, se asume, una persona debería tener en sociedad, así como las vías de comprensión que se proponen para aprender la realidad. En ese sentido, es prioritario propiciar el aprendizaje y no tanto las simulaciones. Lo fundamental es aportar andamiajes que favorezcan a la elección razonada que el individuo realice para cada decisión de su vida.

A su vez, según Frawley (1999) la aportación de Vigotsky respecto a la construcción de conocimiento mediante la implementación de estrategias colaborativas, tiene su actualización en una modalidad de constructivismo a la que se ha dado por llamar *conectivismo* (Siemens, 2004) el cual se realiza a través de plataformas de conexión e interconexión mediática. Esta construcción del conocimiento sienta sus



bases en un camino epistémico dual (Johnson y Johnson, 1996) en el que se asume que, aunque el conocimiento surja de una serie de construcciones sociales, el individuo puede aprender tanto en soledad como junto a otros.

b) Competencias para el mundo contemporáneo

En consonancia con la capacidad del estudiante para crear su propia formación, han de atenderse cuatro competencias esenciales: saber pensar, saber hacer, saber ser y saber crear. En el *saber pensar*, el individuo se hace responsable de adquirir los conocimientos que requiere, por medio de la

búsqueda y de la indagación de los mismos, así como por mediación del ejercicio de su propio criterio ante los saberes dados y las opiniones que escucha; a su vez, el *saber hacer* incluye la capacidad de resolver pertinentemente los problemas prácticos que la vida conlleva, así como el adecuado uso de las herramientas que se encuentren a su alcance; respecto al *saber ser*, el estudiante genera y crea los valores a los cuales ha de atender en su vida, propiciando con ello el desarrollo de la virtud, la cual supone un ejercicio voluntario, esforzado y disciplinado; finalmente, el *saber crear* constituye la habilidad de proporcionar soluciones alternativas a los distintos problemas derivados de una sociedad vertiginosa como la actual, así como manifestar de formas

innovadoras los postulados, pensamientos, prácticas o desenvolvimientos que atañen a la sociedad contemporánea.

La consideración a lo individual en la generación de competencias conlleva la implicación de lo colectivo; en el terreno de los conocimientos, por tanto, la actitud académica no debe orientarse a la discriminación disciplinaria sino, por el contrario, a la actitud pluridisciplinaria. Si bien la intención es que predomine esta posición inclusiva, favorecedora del fortalecimiento y la concreción de los proyectos particulares de cada disciplina, cada centro educativo deberá estar conformado de departamentos académicos que sean dirigidos por especialistas de cada área de conocimiento. Entre las funciones de estos académicos se encuentra la comunicación y el logro de acuerdos con sus pares, tanto para el fortalecimiento de los contenidos curriculares como para la elaboración, desarrollo y divulgación de proyectos de investigación que incidan en la comprensión de su área de estudio. Asimismo, los departamentos académicos velan por la generación de ambientes de aprendizaje auténtico y por la administración eficaz y eficiente del conocimiento.

c) Aprendizaje significativo con responsabilidad social y visión internacional

La experiencia del estudiante es enriquecida cuando ésta se orienta a crear y no sólo a absorber lo que se le impone a manera de conocimiento definitivo. El estudiante tie-

ne la oportunidad de desarrollar la capacidad de pensar por sí mismo y de compartir con otros, vía oral o escrita, lo que ha generado en su proceso de reflexión. De tal manera, es intención de todo auténtico centro educativo solidificarse como espacio de debate y de búsqueda en donde se encuentren soluciones y nuevos planteamientos a los problemas sociales de la región. La ciencia, en ese sentido, se convierte en una herramienta para el desarrollo humano y en un camino motivador del beneficio social. En ese sentido, “el aprendizaje es un proceso de producción, transmisión, asimilación y recreación cultural que involucra a estudiantes y profesores en una amplia diversidad de actividades recíprocas de formación” (Universidad de Guadalajara, 2007, p. 46).

Para lograr esta intención es fundamental conocer las necesidades de la zona en la que se ubica el centro educativo y solidificar un sistema de actualización que las identifique paulatinamente; del mismo modo, es imperativo que los programas curriculares estén centrados en el desarrollo de competencias y sean pertinentes para las situaciones del país. Finalmente, es elemental incorporar en el currículum algunas perspectivas que permitan el cuidado del medio ambiente, la educación ecológica y la formación integral del estudiante. Por ello, en coincidencia con un modelo educativo para la lealtad social debe plantearse que el aprendizaje sea significativo, autogestivo, anticipatorio, creativo y participativo.

Otro aspecto clave de la educación es la internacionalización, lo cual implica la disposición para la comprensión de pos-



turas extranjeras ante el conocimiento, así como la implicación con los problemas y contextos globales. Los fenómenos de la mundialización son realidades que deben estar incluidas en la formación del estudiante, no sólo en un sentido conceptual sino actitudinal. En ese tenor, cada institución formativa es parte de una sociedad de conocimiento cuya función es invitar a sus miembros a consolidar una visión global, bajo la premisa de ser ciudadanos del mundo. Lo anterior no elude la consideración directa de las problemáticas locales, ni el olvido de las necesidades directas de la comunidad específica en la que la comunidad educativa está instaurada; sin embargo, la apuesta es también por la translación y la superación de lo unívocamente autorreferencial.

d) Ejercicio de la autonomía

El proceso de aprendizaje es una consecución de etapas en las que un sujeto cognoscente (el estudiante) se apropia de tal manera del objeto cognoscible (aspecto a conocer) que genera nuevas formas de concebir o representar (perspectivas), tras un ejercicio riguroso en el que utiliza todos sus recursos (habilidades y competencias) en consonancia con los parámetros establecidos (rigor académico) dentro de un camino validado (metodología) a partir de un proyecto académico (el módulo o asignatura). En ese sentido, no es solamente una cuestión de formas sino de fondos, de sustancia más que de estructuras, de núcleo más que de periferias.

No solamente se trata de enseñar a que el estudiante *haga algo* sino que es fundamental que se apropie de un *modo de hacer*. El trabajo del docente no se limita sólo a enseñar, sino que le corresponde crear ambientes facilitadores para la indagación, la duda y la reflexión pertinente que obligue a la incertidumbre que antecede los procesos de búsqueda. Cabe subrayar que cada individuo debe emprender su propio camino de elaboración de sentidos; es asumible, también, que la manera de proceder, la cosmovisión, los métodos, caminos y formas del aprendizaje son diversas en cada persona. Una alternativa óptima, derivación y consecuencia de tal concepción antropológica, es la educación semipresencial. La formación a distancia con el uso de la tecnología implica un camino digno de considerarse, sobre todo en los casos en que la presencia física no es del todo posible.

En ese sentido, la coyuntura propuesta por Charles Wedemeyer al referir la Teoría de la Independencia es considerada uno de los principales fundamentos didácticos (Moore y Shin, 2000) de la enseñanza a distancia. Para Wedemeyer (1961; 1981), la independencia del estudiante es lograda por medio del control y dirección de su propio proceso de cognición, sin importar que exista una separación física con el profesor. De hecho, tal separación es posibilitadora de su individuación. El profesor deja de serlo para volverse un facilitador que proporciona materiales escritos y otros medios de enseñanza. De este modo, el aprendizaje es realizado a través de las actividades de los estudiantes y és-

tos se vuelven responsables de sus propios avances. Naturalmente, la visión de aprendizaje de Wedemeyer deposita su atención en el proceso cognitivo particular que se forja en cada individuo a partir de los propios constructos de elaboración asociativa. Se ha considerado a Wedemeyer un pionero educativo que abrió las puertas de una nueva forma de entender, conceptualizar y facultar los



Charles Wedemeyer

procesos de enseñanza y aprendizaje (Burton, 2010). Lo anterior tiene una implícita raíz en la propuesta autogestionaria elaborada por Rousseau (2002), la cual no sesga la evidencia de las desiguales particularidades entre los hombres.

Por ello, “más que enseñar al universitario en formación, éste aprende a ser, estar y hacer” (Universidad de Guadalajara, p. 89). Se concuerda, por tanto, con la teoría de la industrialización formulada por Peters (1998), en la cual se subraya que el proceso de la educación a distancia está integrado por el ejercicio racional, la división clara y concisa del trabajo que corresponde a cada miembro de un grupo, la adecuada y óptima planificación, la organización, la operatividad de los métodos de control y la objetivación de la evaluación.

La educación realizada fuera del aula y el aprendizaje por parte del estudiante se facilitan cuando existe una concordan-

cia con la planeación del estudiante y el profesor. El éxito del proceso se asegura cuando los procesos de organización son eficientes, se aprovechan los recursos disponibles y se utiliza con eficacia la centralización administrativa.

En el contexto tecnológico nacional del siglo XXI, la educación a distancia juega un papel importante (Pastor, 2005), y constituye una de las modalidades que

emergen de lo que Bauman (2008) llamó “sociedades líquidas”, las cuales están caracterizadas por la movilidad de la información y la variabilidad de los puntos de referencia que anteriormente sostenían los discursos políticos, culturales e intelectuales. En concordancia con todo ello, la dimensión didáctica de la formación para la lealtad social no puede desacreditar en la “contribución fundamental ineludible” (Edel-Navarro, 2008, pp. 7-15) que aporta el adecuado uso de los medios virtuales.

e) Enfoque transaccional eficiente e interactivo

Otro sustento de la dimensión didáctica es la *Teoría de la distancia transaccional*, elaborada por Moore y Kearsley (1996). En su propuesta, ambos investigadores aseguran que la cantidad y la calidad del diálogo generado entre el facilitador y el estudiante



coadyuvan a la eficiencia de la transacción educativa sin importar la distancia. Bajo esa óptica, los programas a distancia pueden ser *autónomos* cuando el estudiante decide y ejerce su disciplina, o *no autónomos* cuando el docente decide y ejerce el control. Moore enfatiza en la reflexión sobre a quién le corresponde marcar los objetivos del aprendizaje, entre aquel que aprende o en quien facilita el aprendizaje. Hace notar también la responsabilidad del docente en la selección de recursos para el aprendizaje. Finalmente, respecto a los métodos y criterios de evaluación, la respuesta de Moore (1994, pp. 1-5) consiste en favorecer la independencia, pero siempre en vínculo colaborativo (no impositivo) con el profesor.

En consonancia con lo anterior, uno más de los sustentos de esta dimensión es la Teoría de la interacción y comunicación elaborada por Holmberg (1989). Basada en el concepto de una *conversación didáctica guiada*, la propuesta se orienta hacia un aprendizaje sustentado en: a) un tipo de interacción virtual en el que la comunicación se realiza a través del vínculo entre el estudiante y los materiales; b) una comunicación enfocada en la correspondencia escrita y en los diálogos personales con el facilitador. Esta sensación de relación personal entre los estudiantes y profesores promueve el placer en el estudio. Tal placer favorece, según Holmberg, la motivación para el aprendizaje. Para todo esto es de especial importancia, tal como advierte Galdeano (2006), la preparación del material de autoinstrucción, el cual debe estar complementado con una adecuada devolu-

ción del mensaje al emisor o *feedback*. La visión afectiva que Holmberg (1985) observa en el proceso de aprendizaje, así como la independencia necesaria y el respeto de los procesos particulares, es una alternativa capaz para transitar de la práctica de enseñanza de masas (usualmente en forma impersonal y sin retroalimentación) hacia un enfoque interactivo centrado en la comunicación personal. Holmberg asume que los mensajes dados y recibidos en forma de diálogo se entienden y se recuerdan con mayor facilidad.

g) Educación vinculada a la vida

Otro sello distintivo de la dimensión didáctica de la lealtad social debe ser el vínculo inseparable entre la teoría y la puesta en práctica; esencialmente evidenciado en la relación de los contenidos con la vida personal y profesional de los estudiantes, este punto es crucial para no conformarse con el conocimiento e incidir más allá de las aulas. De tal modo, no se trata solamente de buscar una mejora acéfala, sino que la eficiencia debe integrar la relevancia de los contenidos (Schmelkes, 1997, pp. 5-13), la implicación de las emociones (Maturana, 1994) con los saberes (sin que esto reste objetividad), la reflexión ética o axiológica (Seibold, 2000), así como la conexión de lo aprendido con lo que se experimenta en la vida social y laboral.

La consideración de todos estos elementos en el ejercicio didáctico del profesor permite considerar lo que Delors y otros (1996) llaman "tesoro de la educa-

ción". No es suficiente con obtener títulos académicos que sean presentados como salvaguarda ante la ineficiencia o los conflictos de interés mostrados por algunos profesionales; no basta con saberse capaz o demostrar inteligencia entre los pares; no alcanza con aparentar y simular eficiencia. En todos los casos es fundamental que sea evidente la lealtad social, el interés por ir más allá de la norma mínima en lo que toca al servicio que se ofrece a los demás.

Nuestra sociedad ha llegado al límite de la insensatez, de modo que es prioritario volver la mirada al desarrollo de los conocimientos y las capacidades del individuo pero sin que éstas se orienten al beneficio enteramente individual. ¿Cuál es la utilidad de un ciudadano inteligente que no muestra interés por colaborar en la mejora de su comunidad y que encuentra en

los demás no unos pares sino unos sirvientes? Los sistemas educativos se han centrado en el desarrollo de los conocimientos, dando prioridad al aumento de la intelectualidad (meta que de cualquier manera no ha sido lograda) sin considerar que la nula lealtad social vuelve a las inteligencias en obstáculo para el desarrollo común cuando son utilizadas para el daño. Tal como refiere Adorno (2001, p. 23): "nos produce horror el embrutecimiento de la vida, más la ausencia de toda moral objetivamente vinculante nos arrastra progresivamente a formas de conducta, lenguajes y valoraciones que en la medida de lo humano resultan bárbaras y, aun para el crítico de la buena sociedad, carentes de tacto". Justo es, por ello, que educar para la lealtad social es una labor fundamental.





h) Liderazgo para la calidad y la integración

El ejercicio docente implica liderazgo en un área determinada del conocimiento, así como disposición y apertura para entrar en diálogo con otros saberes y con especialistas de diversas áreas del saber. Esto supone la integración de la interdisciplinariedad, la cual puede aterrizar en el planteamiento temático que un profesor realiza en el aula presencial o virtual.

Es por ello que el liderazgo docente es fundamental en la construcción de una cultura escolar de calidad (Uribe, 2005) y representa también el punto de partida para la interdisciplinariedad en la educación (Ander-Egg, 1999). La conjunción de estos dos elementos permite dirigir el trabajo docente hacia el logro de la calidad.

No obstante a que la lógica de mercado de nuestra época se enfoca en la cuantificación de la calidad educativa, algunos aspectos de la calidad son también cualitativos, tal como la inclusión. Por tanto, tiene sentido favorecer una “educación para todos” (UNESCO, 2005) y que esto mismo sea también un factor de calidad. Evidentemente, debe mantenerse un sentido crítico ante una afirmación como la expuesta por la ONU en cuanto a sustentar sus discursos en la igualdad. Contrario a ello, es importante resaltar la necesidad del favorecimiento de la equidad, una en la que no se busque que las personas en situación de discapacidad sean tratadas de la misma manera que las demás, pues irónicamente esto es también discriminarlas. Lo idóneo es contar con planes y recursos adaptados

propiciamente para que estos estudiantes cuenten con caminos personalizados para facilitar su aprendizaje. Dicho sea de paso, tal derecho no corresponde solo a los que se les quiere ver en situación de vulnerabilidad por su condición, sino que es propio de todos los estudiantes. En ese tenor, es deseable evaluar la calidad de una institución educativa en función de su capacidad para responder a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los miembros de su población (Duk y Narvarte, 2008). Esto no puede ser posible mientras sigan existiendo instituciones educativas que no cuenten con servicios pedagógicos especializados o, al menos, un área de atención profesional para los estudiantes. La atención psicopedagógica no es un lujo, sino un recurso imprescindible que sorprendentemente ha sido dejado de lado por los centros que se autodenominan educativos.

i) Evaluación de la didáctica

Finalmente, esencial en la dimensión didáctica de los modelos educativos es la apertura y orientación de las actividades para la evaluación. Evidentemente, la evaluación no puede ser entendida como un frío acto de calificar un rendimiento a través de un número, sino que constituye la oportunidad para indagar las fallas del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de subsanarlas y no reiterarlas. De tal modo, la evaluación es una clara posibilidad de mejora que coadyuva a afianzar el progreso de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



De acuerdo a Florez (2000), la evaluación es dual: se debe enfatizar en el trabajo pedagógico, tanto como en los logros cognitivos obtenidos. Naturalmente, la evaluación no es un ejercicio apresurado, sino que debe guardar consonancia con los objetivos planteados al inicio de un curso académico, taller formativo o seminario. Para que la evaluación sea realmente efectiva debe integrar también la autoevaluación del docente y de la academia involucrada en los cursos particulares. Cuando la revisión es realizada mediante un ejercicio honesto y abierto con los pares permite que la evaluación sea un auténtico proceso de transformación (Apud y otros, 2000).

En el trabajo didáctico realizado por el profesor también se manifiesta su cos-

movisión particular, es decir, sus maneras de comprender el mundo, las personas, el conocimiento y las cosas; por ello, el profesor mantiene un lenguaje académico y respetuoso con los estudiantes, a la vez que los invita a mejorar la calidad de su propio discurso. El liderazgo del docente se encuentra también asociado a su retórica, a sus procesos argumentativos y al poder implícito de su lenguaje (Cassasus, 2000). Todos estos aspectos, si bien tienen un efecto inconsciente y difícilmente son evaluados, también deben ser tomados en cuenta en el análisis del ejercicio profesional. En medida que esto se realice, los mismos profesores y todo el personal de las comunidades educativas tomarán mayor conciencia del poder de sus propias palabras.



La evaluación no deberá ser nunca una labor endogámica, sino que debe insertarse dentro de los parámetros internacionales, siempre considerando las realidades de los países latinoamericanos (LLECE, 2008). Tomando en cuenta cada uno de los aspectos señalados, la dimensión didáctica ofrece un sostén insustituible en la estructura de cualquier modelo educativo que busque orientar su visión a la lealtad social.

Referencias

- Adorno, Theodor (2001). *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Ander-Egg, Ezequiel (1999). *Interdisciplinarietà en Educación*. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Apud, Olga, et al. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Burton, Gera (2010). "Opening the Great Gate at the Palace of Learning: Charles A. Wedemeyer's Pioneering Role as Champion of the Independent Learner". *Vitae Scholasticae*, vol. 27, núm. 1.
- Casassus, Juan (2000). "Poder, lenguaje y calidad de la educación". *Boletín del Proyecto Principal*, núm. 50, Santiago de Chile: UNESCO.
- Delors, Jacques, et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, México: Santillana/UNESCO.
- Duk, Cynthia y Narvarte, Libe (2008). "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, núm. 2.
- Edel-Navarro, Rubén (2008). "Entornos virtuales de aprendizaje: La contribución de lo virtual en la educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 7-15.
- Florez Ochoa, Rafael (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.
- Frawley, William (1999). *Vigotsky y la Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Galdeano, María (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia (I): Funciones y características". *Boletín Informativo Virtual*, núm. 20, Universidad Nacional del Nordeste.
- Holmberg, Börje (1985). *Status and Trends of Distance Education*. Londres: Kogan Page.
- Holmberg, Börje (1989). *Theory and practice of distance education*. New York: Toutledge.
- Johnson, David y Johnson Roger (1996). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Maturana, Humberto (1994). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen.

- Moore, Michael (1994). "Autonomy and Independence". *The American Journal of Distance Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-5.
- Moore, Michael y Kearsley, Greg (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, California: Wadsworth.
- Moore, Michael y Shin, Namin (2000). "Charles Wedemeyer: The Father of Distance Education". En: Moore y Shin (eds.), *Speaking Personally about Distance Education: Foundations of Contemporary Practice*. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Pastor, Martín (2005). "La educación superior a distancia en el nuevo contexto tecnológico del siglo XXI". *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 136, México: ANUIES, pp. 77-93.
- Peters, Otto (1998). *Learning and Teaching in Distance Education. Analyses and interpretations from an international perspective*. Londres: Kogan Page.
- Rousseau, Jacobo (2002). *Origen de la desigualdad entre los hombres*. Río Piedras, Puerto Rico: EDIL.
- Schmelkes, Silvia (1997). "Educación para la vida: algunas reflexiones en torno al concepto de relevancia de la educación". *Ensayos sobre educación básica*, núm. 50, pp. 5-13.
- Seibold, Jorge (2000). "La calidad integral de la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23.
- Siemens, George (2004). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age" [en línea], Disponible en: <http://www.connectivism.ca/>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.
- Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo Educativo Siglo XXI*.
- Uribe, Mario (2005). "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior". *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, núm. 1.
- Wedemeyer, Charles y Childs, Gaile (1961). *New Perspectives in University Correspondence Study*. Chicago: Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Wedemeyer, Charles (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.



UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad humanista de Guadalajara