



ISSN: 2448-6574

## **EVALUACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO. UNA LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Cirila Cervera Delgado  
cirycervera@yahoo.com.mx

Mireya Martí Reyes  
mireyadeug@gmail.com

Sergio Jacinto Alejo López  
jacintosergio@hotmail.com

### **RESUMEN**

El texto es parte del análisis del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, México (2011), y de su aplicación en diferentes programas. Ubicamos el Modelo en el contexto mundial, en y para la diversidad cultural, línea transversal pretendida en el documento en comento y exigida en el marco de las políticas educativas. En este contexto, rescatamos las opiniones valorativas de integrantes de la comunidad universitaria en torno a la vivencia cotidiana del MEUG.

Acudimos al marco teórico de la postura crítica de la educación: un currículum como un proyecto político-cultural (Freire), escuelas como esferas públicas democráticas (Giroux), donde son necesarias la ética y la imaginación (McLaren). Concluimos que ante *un* Modelo, los profesores tienen la palabra y la opción para darle pertinencia a su quehacer. De este modo, nos enmarcamos en un proceso de evaluación interna, producto de las reflexiones de los autores directos del acto educativo.

**Palabras claves:** Modelo Educativo, evaluación interna, educación superior, pedagogía crítica.



ISSN: 2448-6574

## PLANTEAMIENTO

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG) fue aprobado en mayo de 2011. A partir de entonces, el Modelo se ha ido implementando con altas y bajas, y, a la fecha, son escasas las evidencias de cómo haya sido. Por ello, nuestro objetivo fue iniciar un proceso de evaluación interna del Modelo, bajo un enfoque cualitativo que nos permitiera aprehender y comprender las voces (particularmente de estudiantes y profesores) que se pronunciaron sobre el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG). Este ejercicio de evaluación interna tiene también sus fundamentos en la pedagogía crítica, comenzando por la cuestión de si cabe *un* modelo incluyente, para la formación en y para la diversidad, cuya columna vertebral es la convivencia en la diferencia. Lo anterior lo construimos en espacios de foros libres que si bien es cierto no permiten generalizar los resultados, sí se vertieron en un espacio de expresión democrática, lo que caracteriza también el espíritu universitario y se reconoce en el Modelo.

## EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO: DISCURSOS, TENSIONES Y PRÁCTICAS

El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (2011), es un documento de 62 páginas, cuyo núcleo está centrado en el estudiante, concebido como el primer actor en el mencionado Modelo y a él se dedica una amplia descripción de sus atributos; junto con la figura del profesor y del aprendizaje, constituye la tríada del principal centro de atención de la UG (MEUG, pp. 15-17).

La primera reflexión es que *el estudiante*, en singular, no es posible. Se trata de *estudiantes*, tan diversos, distintos y plurales como personas existen y que sería imposible pintar a cada una en un documento directriz.<sup>1</sup> Tampoco es posible pensar en un estudiante de una carrera, dado que la Universidad de Guanajuato cuenta con una amplia oferta que abarca prácticamente todas las áreas del conocimiento. Esta primera diversidad apunta a referirnos en plural a los diversos modelos para educar. Sin embargo, el núcleo de la propuesta es hacer del estudiante el centro de todo el quehacer universitario, empezando por la docencia. Por ello, el MEUG (pp. 10 y 11), resalta:

---

<sup>1</sup> En la normatividad universitaria vigente, además, se le refiere como alumno: en singular y con toda la carga semántica del término.



ISSN: 2448-6574

*Las instituciones deben brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades para que participen de manera activa en la sociedad y promuevan, con la actitud responsable de un universitario, los cambios encaminados a hacer realidad la igualdad y la justicia social.*

En la ampliación de la caracterización de un modelo centrado en los estudiantes, se vuelve a afirmar que: “La educación superior bajo estos supuestos, centra sus esfuerzos en formar a los estudiantes como ciudadanos críticos de sí mismos y de su entorno, capaces de analizar y resolver problemas y de asumir responsabilidades sociales” (p. 11). Una lectura detallada de este principio, conduce a la reflexión de que la formación de estudiantes críticos es posible cuando tienen oportunidad de desarrollarse en situaciones, contextos y textos de una diversidad tal que les permita asumir una postura crítica. Este principio básico, sencillo de pronunciar, es propio sólo de las comunidades de aprendizaje donde más bien se educa, no sólo se instruye; donde se reconoce una relación dialéctica educadores-educandos, en igualdad de condiciones formativas.

En este enfoque de la pedagogía emancipatoria, como la conceptúa Freire y la refieren Giroux y Apple (1987), maestros y alumnos acuden al *análisis de discursos textuales*, consistente en analizar las representaciones e intereses socialmente construidos que organizan y validan lecturas particulares de los materiales de estudio. Un análisis de este tipo, no sólo presta atención a las ideologías en torno a las cuales son producidos los textos, sino también permite a los educadores distanciarse de éstos, de forma tal que puedan descubrir las capas de significados, contradicciones y diferencias inscritas en la forma y el contenido de los materiales de clase (1987: 287).

Tal acción didáctica inicia desde que los propios estudiantes eligen qué leer sobre el tema designado, siendo una gran contradicción *acarrearles* la bibliografía, llevarles las fotocopias del material, hacer antologías y pedirles los mismos reportes de lectura. Habrá varias maneras de que los estudiantes hagan suyo el material y no todos elaborando un resumen, un mapa mental, una síntesis... porque con esta unicidad, estamos ignorando que los estudiantes aprenden de manera diferente, a través de diferentes vías, con diferentes materiales y en distintos lapsos de tiempo; por tanto, las formas de evaluación también tendrían que ser diferenciadas. Esa es parte del ser diverso de los estudiantes. ¿Qué cabida tiene aquí un Modelo Educativo, en singular, ante



ISSN: 2448-6574

tal pluralidad? Buena parte de la respuesta toca a la responsabilidad intelectual y ética de los educadores, como lo revisaremos un poco más adelante.

El siguiente elemento al que se dedica el Modelo Educativo es al profesor (pp. 19 y 20). Como en el caso del estudiante, su descripción es un desiderátum. Abarca sus características, cualidades y virtudes como persona y como universitario (docente, investigador, extensionista, gestor). En congruencia con el principio rector de estar centrado en el estudiante, el profesor es presentado, en el Modelo, en relación con el primero:

*El profesor orienta al estudiante en su formación integral, lo asesora en los procesos de aprendizaje y en el fortalecimiento y desarrollo de habilidades, actuando con iniciativa y con una postura analítica y propositiva [...] Su función de facilitador en el proceso educativo lo lleva a mantenerse actualizado en su disciplina para favorecer permanentemente su actividad pedagógica y su evaluación. (MEUG, pp. 19).*

El anterior es un marco de referencia para el ser y el quehacer de los profesores de la Universidad de Guanajuato. La pluralidad, más allá de ese marco, tiene que ver con la tarea intelectual del educador, no del profesor-técnico (como lo define la tradición clásica del currículum), que se circunscribe a replicar, repetir y reproducir planes, programas, métodos y exámenes. Para Giroux, “tanto maestros como alumnos deberían ser vistos como intelectuales transformadores” (1988b: 100), donde “por intelectual transformador nos referimos a aquel quien ejerce formas de prácticas intelectuales y pedagógicas que pretenden insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política argumentando que la escuela representa tanto una lucha por el significado como una lucha de relaciones de poder” (Giroux y McLaren, 1986: 214). En el campo curricular, la pedagogía crítica reprocha la existencia de objetivos y contenidos universales y propone como criterios para la selección de los mismos, que éstos sean reales, enseñen valores y sean seleccionados democráticamente por todos los participantes en el acto de educar.

Con las citas precedentes, se reúnen las ideas de Freire en torno al currículum como un proyecto político-cultural, e ideológico, desde el punto de vista de la Teoría de la Resistencia; a la vez, como un plan de estudios que, sin embargo, por más que llame a repetirse, se recrea cada vez: en cada aula, en cada grupo y en cada estudiante.



ISSN: 2448-6574

Así, una primera conclusión es que el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato es una directriz, en singular, que puede marcar la esencia de la Institución. Su traducción para aplicarse en la enorme diversidad de personas, contextos, ambientes, niveles, y áreas de conocimiento, requiere de grandes dosis de conciencia curricular, de guías didácticas y de gestión flexibles, no únicas, no acartonadas, no monopólicas. Pero también de una gran inversión financiera, de talento y de buena voluntad. Esto conforma un interjuego de tensiones entre el discurso de la política educativa de los organismos internacionales, los referentes nacionales y el *corpus* educativo-normativo de una universidad, como la Guanajuato, con las prácticas cotidianas.

### **ALGUNOS RESULTADOS: VALORACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO EN LAS VOCES DE LOS AUTORES**

Convocadas en un foro de libre expresión académica, las opiniones que analizamos representan a una comunidad universitaria diversa (profesores de distintas áreas del conocimiento y estudiantes de licenciatura); tratamos de reproducir lo que manifestaron y encuadramos sus voces en el marco de la teoría crítica, que apela por un curriculum incluyente en la diversidad: el respeto a la diferencia y al compromiso con la transformación (superación) de las prácticas educativas.

En cuanto a los estudiantes:

- a) Aprecian que tienen profesores que les impulsan a pensar por sí mismos, se sienten respetados, atendidos y escuchados por la casi totalidad de sus maestros.
- b) Asumen que concretar el Modelo Educativo no corresponde solo a los docentes, sino, y principalmente, a ellos, como protagonistas del hecho educativo.<sup>2</sup>
- c) Estiman que el punto más débil y hasta perjudicial del Modelo es la parte administrativa, con un módulo de atención remoto y con personal que no les atiende de la mejor manera.

Esta síntesis de las expresiones de los estudiantes, recuerda lo que Giroux y Apple habían ya señalado, en la senda de desterrar el pensamiento único, pero también de ir juntos profesores y

---

<sup>2</sup> Queremos aclarar que estas opiniones pueden deberse a que una mayoría de los estudiantes participantes en el Foro lo eran de la Licenciatura en Educación, donde, parece ser, se ha creado una conciencia curricular que tal vez no se vea tan clara en carreras diferentes.



ISSN: 2448-6574

estudiantes. Sostienen que si los maestros y estudiantes se organizan para crear nuevas esferas, es posible soñar con una alternativa para defender la democracia, seriamente amenazada por el discurso del pensamiento único (Giroux, 1997).

De la mesa de los profesores, recogemos la siguiente síntesis de la evaluación del MEUG que hicieron de viva voz:

- a) Los hay quienes dicen que no conocen el Modelo Educativo. Recriminan a quienes compete darlo a conocer, pues, afirman, los responsables han confundido la comunicación con la simple difusión del Modelo.
- b) La mayoría afirma que no han recibido capacitación sobre el Modelo. Solo un profesor recordó que les han dado dos diplomados relacionados con la temática y que “han estado muy bien”.
- c) Hay quienes opinaron que el Modelo Educativo “está mal”, pues pide profesores, escenarios, infraestructura y alumnos todavía inexistentes. Perciben que no hay coherencia entre el discurso y la realidad institucional.
- d) Los profesores querrían un Modelo que respete y trate de manera diferenciada a las licenciaturas de los posgrados. Lo mismo piden los profesores del Nivel Medio Superior con respecto a las licenciaturas.

Así entonces, de parte de los profesores no hubo una sola voz a favor de que el Modelo esté avanzando. Quizá el único consenso vaya en la dirección de pedir que se comunique realmente, que no se trate de imponer, que no se diga que el Modelo está en marcha, que no se les cuente como indicadores cuando ellos no han tenido la mínima participación y que se cuide muy bien el diseño y rediseño de los programas educativos conforme a un sustento académico y no por las prisas administrativas. En modo semejante, se percibe una seria inconformidad por tratar de imponer las “competencias”<sup>3</sup> en todas las áreas, pues se siguen ubicando éstas para ciertas áreas y no para todas.

El tono general de las ponencias de las y los profesores coincide en ver todavía muy lejana la concreción del Modelo. A la vez, muestran conciencia de su ser universitarios, aun con sus

---

<sup>3</sup> Se refieren a los enfoques basados en competencias, que el MEUG señala como Genéricas y Específicas, de acuerdo con el Proyecto Tüning.



ISSN: 2448-6574

disonancias hacia la Institución. Se asumen como “seres humanos [...] históricos e inacabados” (Freire, 2006: 25), “condicionados pero no determinados” (2006: 21). La lectura de la postura general de las y los docentes, desde este enfoque crítico freireano, va en la dirección de reconocer que “quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2006: 36). En esta perspectiva, educadores y educandos son igualmente sujetos del proceso de educar-se.

En un sentido transformador, dicha actitud convida a la aceptación activa de los hechos. La inconformidad y el enojo deben conducir a la transformación (en sentido práxico), de lo que la comunidad lee como una imposición. Según el enfoque incluyente, las voces contrarias y disidentes conducen a una cultura de formación permanente, de seguir educándonos. Si la Institución concede razón a estas opiniones, debería buscarles un cauce hacia mejores derroteros, pues si bien los expertos señalan que hay épocas críticas producidas por las transformaciones en la organización, probablemente se pueda hacer algo más que dejar solo al factor tiempo el venidero equilibrio. En torno a ello, Giroux y McLaren sostienen que un educador crítico debe contribuir a “construir un modelo pedagógico en el cual las nociones de lucha, voces estudiantiles y diálogo crítico sean centrales a la meta de desarrollar una pedagogía emancipatoria” (1987: 281).

Ante la oposición y la indiferencia o la inconformidad y el enojo, instamos a recordar la máxima del respeto a la diversidad, por el que aboga el curriculum incluyente. Por ello, evocamos lo que el *Institut de Drets Humans de Catalunya*, define como convivencia (vivir juntos):

*[...] Ante el rechazo explícito al que es diferente, ante el fenómeno de los malos tratos que victimizan a las personas más débiles, se pone de manifiesto el valor de la convivencia. Un valor que va más allá que la tolerancia, la cual es una virtud demasiado raquítica para considerarla un valor democrático satisfactorio. Toleramos lo que no nos gusta y nos incomoda, lo que quisiéramos alejar de nuestro lado. La tolerancia nos deja indiferentes ante las distintas formas de vida, no nos pide que las integremos en nuestro mundo ni que las aceptemos. Lo valioso y necesario en estos momentos no es sólo tolerar al otro, sino*



ISSN: 2448-6574

*reconocerlo como un igual, aprender a convivir con todo el mundo.* (Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes, p. 46.)

El alcance de la cuasi-sugerencia remitida en la cita precedente aplicaría para todos los sectores representados en el Foro de evaluación del Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, pero la senda parece estar más clara cuanto atendemos las manifestaciones de los estudiantes: de apertura, aceptación, colaboración y compromiso. En medio de este panorama de diversas experiencias, trayectorias, aspiraciones, creencias y actuaciones, queda la esperanza de encontrarnos al fin en el camino edificante de crecer, aprender y educarnos juntos. Ese sería un buen modelo de curriculum crítico.

## **CONCLUSIONES**

Un modelo educativo, en singular, enfrenta una paradoja ante la diversidad que entraña el hecho educativo: diferentes actores, escenarios, programas. Esta paradoja reduce su complejidad acudiendo a la pedagogía crítica, que deposita la confianza en la capacidad intelectual de los profesores, quienes, lejos de reproducir un modelo, lo van a recrear según sean las circunstancias y necesidades. En consecuencia, las y los docentes deben ser los primeros conocedores, sensibles y conscientes de la magnitud de su tarea, mediante acciones institucionales asertivas: es prácticamente imposible hablar de un nuevo Modelo Educativo con los profesores de siempre. De allí que la Universidad de Guanajuato debe tender el puente de la comunicación y la comprensión del entendimiento sobre el Modelo Educativo.

El ejercicio de evaluación que reseñamos reúne las expresiones de los principales actores educativos, apenas como el inicio para este diálogo edificador que supere las contradicciones y, de manera dialéctica, contribuya a transformar con creatividad y criticidad a los que tanto apela el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. Las tensiones percibidas entre el discurso oficial y las prácticas (todas las áulicas y algunas de gestión) sobre el MEUG, no deberían ignorarse, porque son las tensiones las que, una vez superadas, sumarán consensos, sentido de identidad y pertenencia a una carrera, a un Modelo, a una Institución.

Un mundo diverso debe dar cabida a modelos diversos, a partir de una directriz única, pero que se re-crea en cada región, en cada carrera, en cada aula. Y esta re-creación es tarea



ISSN: 2448-6574

de las y los profesores, capaces de asumirse en la postura crítica de transformar-se transformando. La universidad debe ser la mayor oportunidad para ello.

## REFERENCIAS

Apple, M. W. (1986), *Teachers and texts: a political economy of class & gender relations in education*, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. W. (1996), *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

Apple, M. W. (2000), *Official knowledge*, 2a. ed., Londres, Routledge.

Apple, M. W. (2003), *The state and the politics of knowledge*, Nueva York, Routledge.

Freire, P. (2005), *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Freire, P. (2006), *Pedagogía de la autonomía*, 11a. ed., México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Nueva York, Bergin & Garvey, (Critical Studies in Education and Culture Series).

Giroux, H. (1988b), "Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience", en *Teachers as intellectuals*, Massachusetts, Bergin & Garvey.

Giroux, H. y P. McLaren (1986), "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", en *Harvard Educational Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 213-239.

Giroux, H. y P. McLaren (1987), "Teacher education as a counterpublic sphere", en Thomas S. Popkewitz (ed.), *Critical studies in teacher education*, Londres, The Palmer Press, pp. 266-297.

Institut de Drets Humans de Catalunya. Declaración Universal de Derechos Humanos Emergentes, en: [http://www.idhc.org/esp/124\\_dhe.asp](http://www.idhc.org/esp/124_dhe.asp). Consultado el 10 de noviembre de 2014.



ISSN: 2448-6574

McLaren, P. (2005), *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI/CESU-UNAM.

McLaren, P. (2005b), *Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire*, Nueva York, Rowman & Littlefield Publishers.

Montoro, M. (2013). *Escrito desde la neurodiversidad. Un modo de ser, vivir, comprender: con sus diferencias, dificultades, y sus cosas buenas*. Valencia: Psylicom Ediciones.

Ramírez-Romero, José-Luis y Nancy-Angelina Quintal-García (2011), “¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. II, núm. 5. Consultado el 12 de noviembre de 2014].

Rodríguez Zidán, E. (2006). ¿Es la escuela una institución pública democrática? En: *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, nº 24, enero 2006, en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/zidan.pdf>. Recuperado el 15 de octubre de 2014.

Universidad de Guanajuato. (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. El autor: 2011.