

DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CON DESARROLLO PERIFÉRICO. EDUCACIÓN CRÍTICA SOCIAL, ALTERNATIVA DE DESARROLLO PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

M en C. Patricia Villalobos Aguayo¹

D en C. Dulce María Quintero Romero²

M en C. Luis Amador Ríos Oliveros³

RESUMEN

Uno de los desafíos presentes para las universidades de territorios periféricos es el subsistir y buscar estrategias para revertir el impacto de las diferencias generadas por el neoliberalismo, condición que ha provocado la crisis de legitimidad de las Instituciones de Educación Superior en su afán de incluirse en la dinámica del desarrollo económico que las guía, han dejado de lado su esencial función, “resolver los problemas públicos de sus territorios” a partir de gestionar conocimientos aplicables a las necesidades territoriales. Ello ha llevado a una crisis de legitimidad por haber dejado de ser una institución “de decisiones internas” que mejoren el desarrollo regional desde adentro, siendo obligada a cumplir con una serie de políticas (internacionales, nacionales e institucionales), externas impuestas. Este documento sirva para analizar el impacto que este paradigma de desarrollo ha causado en la universidad pública con desarrollo periférico, en la generación de conocimiento y discutir como generar propuestas alternativas de desarrollo acordes a las necesidades locales desde la docencia de la Unidad Académica de Medicina de la UAGro.

Palabras clave: Educación neoliberal, impacto territorial, universidad de desarrollo periférico

¹M en C Patricia Villalobos Aguayo. Doctorante de Ciencias del Desarrollo Regional Universidad Autónoma de Guerrero, pvillalobosa@gmail.com.

² D en C. Dulce María Quintero Romero. Universidad Autónoma de Guerrero. Profesor adscrito a la Unidad de Gestión del Desarrollo, dulcenic@yahoo.com.mx

³ M en C. Luis Amador Ríos Oliveros. Universidad Autónoma de Guerrero Doctorante de Ciencias del Desarrollo Regional, lurio@gmail.com

INTRODUCCION

La crisis financiera provocada ante la disminución del subsidio federal y la pobre producción del saber de las universidades de territorios periféricos que exige la “sociedad del conocimiento”, condiciones que conjuntamente alineadas con las políticas nacionales e internacionales neoliberales, precarizan y someten a la universidad pública, provocando mayores conflictos y diferencias en la calidad de la educación en los territorios, minimizando las oportunidades, no solo de los egresados, sino también de los docentes que laboran en ellas, para generar la gestión de aprendizajes y del conocimiento dentro de las universidades públicas estatales.

Desde la teoría de desarrollo de la dependencia de Prebisch (1940), aun y cuando su teoría fue desarrollada a fines del pasado siglo, tienen aún utilidad para explicar la existente relación entre intercambios desiguales o asimétricos en cuanto a la gestión de aprendizaje y conocimiento en universidades inmersas en territorios del centro -desarrolladas- y las periféricas -no desarrolladas-.

Considerando que, dentro de la conceptualización establecida por el autor mencionado, existen grandes contrastes de modelos de desarrollo y por ende de producción de conocimiento, que hoy por hoy sigue siendo un elemento importante para obtener progreso social. Esta perspectiva teórica es posible llevarla a condiciones de desarrollos diferentes dentro de la nación mexicana, pues mientras estados norteños y del centro del país, gozan de favorables condiciones educativas, laborales y de bienestar, las zonas territoriales del sur con grandes desigualdades sociales y territoriales que profundizan el subdesarrollo y la dependencia.

De los dos modelos acuñados por Prebisch son caracterizados con dominios diferenciados opuestos, y complementario en sus funciones de desarrollo, en donde, los del centro, se privilegian a partir de su industrialización, y con ello mayor producción/importación, y por ende

con mejores grados de educación, y alta su capacidad de producción de conocimiento innovador y mejores niveles de vida.

En cambio, los territorios considerados los periféricos, con características de dependencia, con bajo nivel de vida, con pobres niveles de educación y economía escasa, teóricamente cuentan con materias primas, pero sobre todo con mano de obra calificada, al ser individuos que cursan una profesión y no son empleados en su lugar de rigen obligados a migrar para poder subsistir y dar trascendencia a su grado educativo.

La importancia de las universidades en esta relación desigual es que las Instituciones de Educación Superior de territorios periféricos, se han visto menguadas en sus capacidades de oportunidades de gestión de conocimientos integrales para mejorar condiciones de progreso local.

La adquisición de desarrollo y su relación al modelo de aprendizaje

Históricamente el concepto de desarrollo, se ha asumido como un producto de la complejidad de la construcción social, donde se visualiza como el producto de un devenir entre el progreso y el atraso, donde su principal actor de esta construcción las personas, al verse beneficiadas al asumir que este proceso, se logra al tomar conciencia de su persona, su destino y de sus libertades (crítica, reflexiva, dialógica, democrática, colaborativa ejercidas través de su participación activa, con empoderamiento y la toma de decisiones informadas en pro de un mayor bienestar biopsíquicosocial, equitativo, con justicia social, cultural y que tiene como producto inicial la transformación humana y consecutivamente la social.

La universidad en este sentido, guarda con el desarrollo una íntima relación, que ha sido objeto de una variedad de interpretaciones como perspectivas teóricas ideales sobre la sociedad y su

tipo de educación han existido, a su vez, las conceptualizaciones sobre las funciones de las instituciones educativas superiores, son condicionadas por el tipo de desarrollo hegemónico, condición construía a lo largo de la historia (López Segrera, 2008; UNESCO, 2007), esta dinámica de dependencia, hace que la universidad no permanezca inalterable, y cambiante a procesos educativos universitarios que modifican el tipo de desarrollo de un territorio (Martínez de Ita y cols :2013).

En este sentido UNESCO, (2007); Savater, (2007); Choque-Larrauri, (2009, citado por Villarroel, 2013), refieren que, la educación superior es “tan proclive a ceñirse a las vicisitudes del contexto histórico-social, puesto que esta institución ha sido siempre el laboratorio donde se experimentan todas las iniciativas para el cambio social.” (Villarroel, 2013: s/p).

Así la educación adopta tantas tareas centrales como espirales en el devenir histórico de la humanidad. Ya en la Grecia clásica los diálogos socráticos fueron las primeras contribuciones a la labor formal educativa, realizada por medio de la Mayéutica, teniendo como marco, las aportaciones de Platón en La República y en la Carta VII. Sin, embargo, desde la perspectiva histórica, se considera a los sofistas los iniciadores de un proceso de aprendizaje crítico, analítico y reflexivo.

Esta formación de persona se encaminaba para educar ciudadanos libres y rectos con una educación integral, coherente del ser con el hacer, para el perfeccionamiento humano. Es aquí donde se enmarca el origen de las competencias humanas e integrales, pues se hacía del estudiante capaz de integrar una serie de recursos educativos, axiológicos, actitudinales para realizar el bien público, misión fundamental de vida de los griegos.

Posteriormente, el feudalismo, época en la que se institucionaliza la educación superior, se orientó a formar el espíritu del hombre a partir de la religión, a partir del ideal de lo que se consideraba la verdad como un acto de fe sin necesidad de reflexión alguna.

Durante la Reforma que surge la educación humanista que resaltaba los valores de la humanidad y especialmente en la época histórica de la contra reforma es que aparecen pensamientos de clase y las bases de la educación equitativa e igualitaria como derecho como elemento primordial para el desarrollo integral del individuo, siendo a través de la educación comprensiva-reflexiva de Comenius, y su práctica pedagógica, provocadora del estímulo del pensamiento crítico que acompañada de actividades humanas, permitiendo asociar la práctica con la teoría, surgen entonces los indicios de competencias de los profesores como articulaciones de la didáctica y el aprendizaje, máxima misión y responsabilidad docente.

Durante el florecimiento de los valores humanos y el nuevo humanismo, de la Ilustración, la educación se construyó como un derecho universal, que rápidamente se vio sometida a la utilización hegemónica, perdiendo la esencia del desarrollo humano, ante todo., al en educarse para el desarrollo de la ciencia que, con su función enciclopedista, y reforzada por la pedagogía conductista, se encamina a la eficacia y eficiencia de logros objetivados, homologa conocimientos de los estudiosos, partiendo de memorización y por ende actividad acrítica, principal forma de aprendizaje, y originando la instrucción bancaria reproductiva desarrollada en la escuela tradicional.

Durante la modernidad, y su ideal de desarrollo equivalente al progreso, la educación universitaria, se encamina paralelamente a los avances científicos positivistas, racionales y tecnológicos, con gran imperativo de orden económico perfilando la educación tecnocrática, centrada en el desarrollo de currículos con planteamientos objetivados, controlados y rígidos,

obteniendo educandos con decadencia de autonomía, gran obediencia y la alienación del hombre con alineación a la oferta y demanda

En el siglo XIX, la educación superior, fue un elemento político primordial para construir el estado nación, formando ciudadanos con una identidad unificada, cambiando la visión de la sociedad privilegiando la homogenización de las diferencias culturales, surge así el modelo de competencias laborales, visualizándose formar capital humano, la educación se percibe como inversión y el conocimiento como elemento primordial de ganancia pues se puede mercantilizar.

Como respuesta a la propuesta unificadora, nace la escuela nueva, corriente alternativa donde basada en la teoría psicoeducativa humanista y constructivista, posicionando las capacidades de seres únicos e irrepetibles pensantes, donde la conciencia de realizar acciones permeadas por valores humanos, que permite la transformación personal y social intencionada, basándose en educar en forma integral y centrándose en el aprendizaje significativo del estudiante, y lograr las aspiraciones del ser humano, como persona y ser social, capaz de emanciparse. Esta corriente no toma mucho auge pues va en contra de las pretensiones hegemónicas mundiales.

A partir de 1990, el post modernismo surge como respuesta a la crisis de desarrollo y del sistema educativo, esto explicado por Tadeso (2012), debido al déficit de sentido de la misma, al no responder a las exigencias de las demandas de las políticas globales en cuanto a la lógica del mercado, y la producción económica, es decir el conocimiento generado en las Universidades que no aportaba elementos de ganancia al sistema capitalista ni su sostenimiento económico poniéndose en duda su legitimidad por carecer de misión social y emancipadora

Ante tal situación, es preciso cuestionar la formación neoliberal de la universidad y procurar la necesidad de educar para formar individuos libres, con compromiso colectivo, justos, éticos, solidarios, participativos y transformadores de las situaciones sociales en las que viven, condiciones que permiten movilizar capacidades y competencias tanto individuales como públicas y lograr bienestar y felicidad social, obligando a considerar dentro de la Universidad, la importancia de la formación desde el aula de profesionales donde se conjuguen los saberes críticos e integrales, que vinculen el humanismo/crítico/científico/tecnológico pero también lo cívico y el cuidado ambiental; es decir, una formación donde la gestión del aprendizaje y conocimiento, sea a partir de la construcción crítica colectiva, partiendo de las necesidades sociales, para dar respuesta a soluciones éticas, justas con un bagaje de herramientas integrales, donde se generen propuestas de innovaciones, aplicables a las necesidades de lo público, condición fundamental para impulsar el desarrollo del país especialmente de las zonas con desarrollo periférico, como es el caso del Estado de Guerrero.

Lo anterior precisa de un actuar de las Instituciones Educativas Superiores, con compromiso social, pues sólo así se logrará revertir el antidesarrollo y permitir la sustentabilidad que ha destacado en su informe el Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015(ONU, 2013).

La educación y las universidades públicas de desarrollos periféricos.

En este sentido la educación universitaria debe formar personas para dignificar a la humanidad, como refiere Latapí (1996), al afirmar que la “educación en este sentido debe servir para convertir a los seres humanos, no como medios para el desarrollo, sino en la razón de éste; asimismo, debe superarse la visión reduccionista de que el fin último sería el de promover recursos para la economía”. (Latapí, 1996; 41-42). De acuerdo con Palacios (1984), desde una

visión transformadora postula, la acción educativa es considerada como concienciar, de este modo:

“...toda acción educativa debe ir necesariamente precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto de los hombres a educar; sin esa reflexión el sujeto quedaría convertido en objeto; el hombre quedaría en el vacío. La tarea de la educación es, precisamente, ayudar al hombre a que partiendo de lo que constituye su vida, se convierta en sujeto social y sin ataduras” (Palacios, 1984; 525)

A este respecto el convertirse en sujeto, está en relación a lo que Nava y Marino (2013), refieren como valor intrínseco de la educación universitaria, lo cual, “contribuye a la formación de ciudadanos responsables, libres y reflexivos para una sociedad moderna y con el prójimo” (citado por Strohl, 2006:135), ello lleva a la reflexión de la construcción de nuevas sociedades críticas, no individualistas, ególatras, que participan desde la formación del capital humano como herramienta para la producción y desarrollo neoliberal y no desde su perspectiva de vida social y de solución de problemas reales, se eduque para la solución de problemas locales y así mejorar las condiciones de vida regional.

Bajo el paradigma neoliberal, la subordinación de la universidad de territorios periféricos conlleva a la crisis educativa que se agrava con la pobreza de una economía territorial, pues se presume su asociación a la formación acrítica y escasamente creativa de la gestión de los saberes que se ponen en juego y que al no aplicar los conocimientos en forma integrada, ni contextualizada, no existe una respuesta de la universidad para que impacte en el desarrollo del territorio, aunado a lo anterior existe una limitada educación para la defensa de los derechos humanos y universitarios, con la poca cultura política, y la no reflexión para la toma de decisiones libres y con conocimiento informado.

Las universidades de territorios periféricos son aquellas Instituciones de Educación Superior que quedan sometidas y debilitadas, enclavadas dentro de territorios subdesarrollados en cuanto a la posibilidad de desarrollo en la producción y generación del nuevo conocimiento como elemento de riqueza y de desarrollo del territorio, lo cual les limita en la obtención de recursos para tecnología, movilidad, recursos de toda índole y publicaciones, incidiendo en la gestión del proceso de aprendizaje y de producción del nuevo conocimiento. Lo que hace de este tipo de formación y desarrollo, centros territoriales potencialmente enajenables de su población, ello fortalece el tipo de desarrollo que la economía hegemónica capitalista promueve, de consumo, utilitarismo, precarización y control político como lo presume Didrikson, (2015).

Esto ha desencadenado una crisis existencial de la universidad pública, de su territorio y en particular, el declive de la profesión médica, que al no producir conocimiento alineado a las necesidades establecidas al tipo de desarrollo económico del neoliberalismo, es acompañado de recortes en las partidas presupuestarias, inestabilidad laboral, pérdida de compromiso con miras solo a cubrir objetivos de plan de estudios, esto hace entrar en círculo vicioso de una insuficiente producción, generación y socialización del aprendizaje y del conocimiento, originando una "proletarización Técnica", al devaluar el trabajo crítico y reflexivo de los profesores y que aunado a esto, la "proletarización ideológica" -control político-, que supone la pérdida de respecto a la profesión docente como a los objetivos y propósitos del propio trabajo educativo y emancipador, protagonista de una sociedad, con capacidad de desarrollo en base a capacidades y cualidades individuales y humanas.

Al respecto lo propone Derber y Schwartz (1992), refiriendo que los profesionistas de la docencia han sufrido la cooptación ideológica que los conduce a una mayor identificación con los corporativos empresariales que con la profesión al servicio de las necesidades de la sociedad. Lo anterior sirva para dar sentido, y discernir que la educación que el estado requiere,

no ha sido lograda por las universidades públicas de territorios con desarrollo periférico, porque no contribuye a la producción de conocimiento crítico, motivo por lo que los profesionistas médicos que logran terminar una formación universitaria de estas características, están destinados en su gran mayoría a ser mano de obra barata, sin derechos laborales, ni posibilidad de capacitación situación que sucede en el estado de Guerrero.

Ello obliga a los egresados de medicina que su única oportunidad es entrar a formar parte como empleados con salarios por comisión de cadenas de empresa farmacéuticas, o clínicas de poco desarrollo que los contratan para prescribir los medicamentos que estas empresas comercializan y que mientras más cantidad de medicamentos prescriban mayor es su ganancia, poniendo en duda su profesionalismo, ética médica y el proceso de salud de sus pacientes, situación con la cual se evidencia los conflictos y las contradicciones de la crisis del sistema educativo, al acrecentar la desprofesionalización médica de la región, con la correspondiente precarización ideológica y laboral como sugiere Leyva y Pichardo(2012). Aunado a lo anterior, dentro de la educación de las universidades periféricas se percibe una crisis en el trastrocamiento axiológico, donde las nuevas generaciones han invertido el aprecio y el acato de los valores considerados para formar civilidad, política y base indiscutible para lograr el desarrollo político y social a partir de los derechos universales y que a la vez son elementos primordiales para toma de decisiones y aplicación de saberes en la resolución de problemas profesionales y de vida, por lo que se les considera por algunos autores (Bolívar,2005; Jover y cols, 2011; Corbella, Bernal y Escámez, 2012, Valdemoros y cols, 2012), como parte fundamental de la formación universitaria y especialmente médica, tales adjudicaciones necesarias para generar espacios de progreso y bienestar a partir de valores humanísticos.

Esta desvirtualización axiológica de los jóvenes postmodernos, ha traído consigo el alejamiento de la universidad comprometida con las necesidades de la población, ya que la premisa del

sometimiento va en dirección de adquirir competencias para formar capital humano, para la competitividad económica y laboral, dejando de lado las necesidades humanas de buscar el bienestar para el progreso de la sociedad en su conjunto, donde la formación de personas integras e integrales, como profesionistas y ciudadano con valores, es el principio de la necesidad de educar desde la universidad como refiere Stephen Toulmin (1990: 185), quien nos habla de “humanizar la modernidad.

Es entonces que la universidad pública de zonas con desarrollo periférico, como la Universidad Autónoma de Guerrero, se encuentra hoy más presionada que nunca, tanto por el ímpetu neoliberal y mercantilismo, porque en este tipo de universidades no funcionan como el sistema lo rige por la limitación de recursos económicos, tecnología, trabajo multidisciplinario y estabilidad política institucional (Arechavala V, R.:2014, Luque-Martínez 2015), esto se hace patente, por el clamor de una sociedad desposeída de conocimientos, actitudes, valores que se hacen patentes a través de la crisis económica, axiológica y con múltiples desigualdades provocadas por la falta de condiciones y oportunidades poco equitativas y justas, donde los docentes de estas instituciones son afectados como parte de este proceso de antidesarrollo o mínimo progreso.

Consecuencias del neoliberalismo en el proceso de aprendizaje en universidades periféricas. Problemática en la Facultad de Medicina de la UAGro.

Las condiciones sociales, políticas y económicas de la población del Estado de Guerrero, sugiere urgentemente un cambio paradigmático de educación para propiciar en las mejores condiciones de desarrollo y progreso de esta región. Datos del CONEVAL (2015), refieren que más del 68% de la población del estado de Guerrero vive en condiciones de pobreza y marginación, cifra que se ha mantenido desde 2005, según el anuario estadístico del INEGI,

estableciendo al estado guerrerense en segundo lugar de mayor rezago de la república para el 2015.

En cuanto a educación, el 13.2% de la población guerrerense es analfabeta ocupando el segundo lugar de mayor número de la república, sólo el 54% de la población ha terminado la educación básica. Bajo estas condiciones es presumible que el gozar de salud plena, contar con las condiciones necesarias para incorporarse o desarrollar una actividad productiva, así como para participar plenamente en el ámbito cultural y político, son escenarios que generalmente se ven y sienten ajenos a las personas en condiciones de pobreza y marginación. De hecho, la deficiencia en educación va íntimamente relacionada a malas condiciones de salud, vivienda, inadecuada alimentación, así como violencia migración, todas estas características se refuerzan negativamente hasta conformar un círculo vicioso (OEA: 2012, OEI, 2014). Otra problemática surge de mantener un subsidio atendiendo el cumplimiento de las políticas públicas nacionales e institucionales de estandarización educativa y en este sentido la acreditación de la Fac. Med. por parte organismo acreditador, el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Médica (COMAEM), el cual recomienda se lleve a cabo de la profesionalización docente, como un proyecto necesario que aporte nuevos conocimientos, herramientas valores y actitudes a los docentes médicos de la Fac, Med.

Al respecto, dentro de las políticas institucionales se encuentra la evaluación docente de la UAGro., en la que se dictaminó 2015 durante el V Congreso Universitario de la UAGro., con el fin de lograr educación de calidad. Dicha propuesta visibiliza la preocupación de una acción transformadora del docente y de la función social, quedando claro que el tipo de profesionalización posible de evaluar es el dominio como experto de un saber, dejando de lado la autonomía y la reflexión características de una profesionalización docente crítica, convirtiéndose entonces esa evaluación docente en simulacro de desarrollo profesional o en

una capacitación del docente donde adquiere herramientas para instrumentar el modelo educativo sin atender la posibilidad de ser transformador.

Derivado de lo anterior, un reto vigente es que los docentes de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Guerrero, no han recibido en forma sistemática y obligatoria por parte de la Universidad, preparación para el desarrollo de competencias docentes por lo que su práctica docente no es correspondiente al desarrollo de actúes con la intencionalidad educativa de gestionar competencias y mucho menor desde la perspectiva integrativas y críticas, pues la mayoría de ellos han aprendido a hacer la docencia desde su experiencia de médicos sin haber sido instruidos con tal intencionalidad lo que los ubica como expertos para gestionar en competencias disciplinares de un currículo tecnocrático, acrítico de corte laboral biologicista, y no como formadores críticos e integrales. Otro desafío al que se debe enfrentar para dar solución es en cuanto a la evaluación de la gestión del aprendizaje significativo en la Fac Med., evaluado a partir de un estudio previo diagnóstico, realizado en 2012, donde se estudió una muestra del 38 % (32), de los maestros y el 42 % (412) de los alumnos en el que se estudió el grado de acercamiento a la realización de aprendizaje significativo, por el alumno y la gestión que el docente realiza para poder lograrlo. En él se observa que a pesar de que los maestros dicen en un 57% haber atendido cursos de docencia, en el 83% no saben gestionar aprendizajes significativos.

A la pregunta realizada a los estudiantes de que, si se propicia la reflexión personal y grupal para la realización de aprendizajes, fue contestada como positiva sólo por el 33.7% (139). Con respecto a cuanto que si los docentes promueven aprendizajes significativos, los alumnos respondieron que, sólo el 54,8% (17) de ellos; en cuanto si el docente favorece espacios de discusión, reflexión y autocrítica para realimentar lo aprendido: los alumnos refieren que el 18 % de los maestros lo hacen y por su parte los maestros refieren que solo el 35,2% de los alumnos

participan en esos espacios de discusión, reflexión y autocrítica para hacer aprendizajes significativos; en cuanto a facilitar materiales para la discusión: sólo el 33.7% (139) de los alumnos refieren que si lo realizan y el 31% (12) de los maestros lo realizan

Los resultados obtenidos al evaluar las características del proceso educativo, los docentes caracterizaron al estudiante como: acrítico, pasivo, no creativo y memorístico, en el 85% de ellos. Estas cualidades no cumplen con los perfiles de profesionales que se requiere preparar y que son producto de la apatía, y proceso de enajenación del mismo sistema en el que están inmersos. En cuanto a la participación del alumno en su proceso de aprendizaje, los estudiantes, consideraron que solo el 18 % de los profesores realizan aprendizajes integrales, críticos, colaborativos y con toma de decisiones responsables. Al preguntarles a los estudiantes en cuanto a que el profesor realiza reflexiones colectivas para alcanzar aprendizajes críticos, solo el 23% de los profesores lo realizan según perspectiva de los estudiantes.

Otra problemática que apremia al docente de educación superior. es que el proceso de cambio del conocimiento desarrollado en el postmodernismo es precisa que el docente aprenda a investigar para que genere nuevo conocimiento, situación que en la Fac Med., existe mucha resistencia a la investigación disciplinar y educativa, pues se tiene la información que solo el 18% de los profesores generan investigación según datos arrojados en estudio antes citado, posiblemente sea por la falta de preparación en ese campo, pues casi el 73% de los docentes son médicos especialistas y solo el 12 % tiene estudios de maestría y sólo el 5 % doctorado.

Concluyendo este estudio evaluatorio del proceso de aprendizaje de la FacMed., que el aprendizaje significativo centrado en el estudiante se realiza en el 22% de los alumnos considerándose como muy bajo, esto debido a que impera la educación tecnocrática, memorística, acrítica, centrada en el saber del profesor.

Por otro lado, una deficiencia formativa de los docentes es que no trabajan la integralidad de los saberes, dejando de lado los aspectos axiológicos, sentimientos, necesidades y derechos, desarrollando así una educación enfocadas a satisfacer la eficacia en lo laboral y desarrollando procesos educativos mecánicos pertinentes al desarrollo educativo neoliberal. Esto último ha propiciado docentes no solo acríticas, si no también insensible, y con jerarquización de valores invertidos a las necesidades locales, comprometiendo la ética, el profesionalismo, el compromiso, la solidaridad, así como el respeto al ambiente, importando en mayor grado la obtención de una exitosa calificación numérica, sin considerar los antivalores a los que pueda recurrir para lograrlo, destacando el poco interés por aprender. Este actuar y pensar de falta de compromiso y alteración de valores refleja el nivel de alineación de la comunidad universitaria, producto de la educación acrítica reproductiva y positivista como una forma material de vida y donde el docente tiene responsabilidad en el favorecimiento de este comportamiento.

Esto último derivado de actuares de la mayoría de los maestros médicos de esta unidad académica, en el que desarrollan la gestión de aprendizajes en forma tradicional, no integradora con otras materias, ni integral en cuanto a saberes aprendidos, donde le dan mayor peso a la formación médica de especialidad, con reconocimiento de valores a partir de la imagen del clínico como experto, con posturas autoritarias, no dispuesto a la discusión, por lo que los estudiantes aceptan aprendizajes pasivos por transmisión no reflexivos y por imitación del rol del especialista. Esta práctica docente, del rol que juega el maestro y alumno de la Fac. de Med., revela la educación de corte neoliberal donde se da mayor importancia a los aspectos técnicos y adaptativos de la profesión sin reflexionar en las condiciones axiológicas, y actitudinales que forma parte del desarrollo humano y del contexto social en el que el profesionista y su estudioso se ven inmerso.

Esta visión reduccionista de la formación del médico, ha generado la irresponsabilidad de percibir a la educación de la medicina, como si estuviera fuera de un proceso socio histórico, cultural, político y económico, que requiere de un cambio de paradigma para poder incidir en los procesos de mejora, y progreso que desde la epistemología alternativa, se ve la necesidad de generar procesos sociales subalternos que promueven mejoras en el modo de vida, trabajo y convivencia (Márquez y Delgado Wise 2011). En este sentido, es importante considerar que el docente médico de la Fac de Med., privilegia una forma de pensar, actuar y de ser, dentro de una formación ideológica en la que él fue formado y que le da la orientación causal biologicista, al preponderar la importancia de la salud desde la especialización médica que ejerce, y que desde la penetración de la ideología capitalista la perspectiva de la generación de ganancias, crean mayor interés y motivación de aprendizaje de los estudiantes, fomentando la alienación de estos, por la medicina hospitalaria, la medicina "curativa" y renuncian al compromiso social de la medicina comunitaria y salud pública, desertando así a la posibilidad de potencializar el desarrollo humano y capital social a través de atender la salud, al trabajar desde la generación del aprendizaje a partir de la transformación de la salud de la comunidad y su organización para lograr el bienestar y progreso colectivo desde la educación y fomento a la salud.

Lo anterior descrito, hace que la profesionalización docente se vuelva un reto y una necesidad para que el profesor que, al no tener experiencias de gestión de competencias transformadoras, desarrolle sus atributos en forma experiencial, colaborativa, integral y reaprenda a gestionar ambientes pedagógicos que la educación emancipadora requiere para potencializar el desarrollo humano y cívico del nuevo profesionista. Al respecto de la profesionalización docente el CEPAL, (2012), ha considerado que es un elemento esencial y pertinente para poder formar a los nuevos profesionistas y ciudadanos, donde la innovación, la generación y aplicación del conocimiento se considere en inclusión social, siendo una de las principales

tareas de las Instituciones Educativas para enfrentar el rezago, disminuir las diferencias y facilitar el desarrollo de la región en forma colectiva y colaborativo.

Una visión alternativa de desarrollo a partir de educación crítica social.

El modelo neoliberal no ha tenido la capacidad de generar crecimiento económico ni la calidad humana para permitir que la humanidad trascienda, sino más bien, ha ahondado las desigualdades sociales y las asimetrías humanas, obteniendo como principal producto múltiples y complejas alteraciones que ponen a la humanidad en crisis, en la que la educación se ve minimizada en su acción prometedora rebasada por la impartición tradicional, acrítica, monodisciplinar, y vista como la máxima posibilidad neoliberal de dar acceso económico (FOESSA, 2014).

Estas características fueron rebasadas en la globalización, especialmente durante el surgimiento de acontecimientos complejos (Cheetham y Chivers, 2005; Ileris, 2009), como: desigualdades sociales que generan condiciones de inseguridad humana de carácter multidimensional: laboral, social, alimentaria, pública, la multiculturalidad, la búsqueda de la eficacia, la calidad y equidad de la educación. Aunado a lo anterior y en la búsqueda por resolver desde el complejísimo estos problemas, surge el desarrollo de la construcción de la Sociedad del Conocimiento (UNESCO:2005), que con su explosiva revolución en la aplicación y desarrollo innovador, y la integración de la “era de la información”, demandó a la educación, una serie de saberes diferentes a los que la educación tradicional no promovía, por lo que no logró dar respuestas a la superación de la problemática, provocando una fractura epistemológica y dando origen a la necesidad de un cambio de paradigma educativo en donde lo aprendido se aplicara para la resolución de problemas esencialmente laborales, surgiendo así la educación basada en competencias desde la postura neoliberal.

El accionar de esta visión mercantilista y empresarial del conocimiento, ha generado diferencias en el desarrollo y progreso de los territorios, acentuando la vulnerabilidad y retraso local y acelerar el crecimiento de otros. Es que no todas las Instituciones de Educación Superior pública en los países latinoamericanos cuentan con los recursos económicos, tecnológicos y científicos pertinentes para estar en la vanguardia de la sociedad de la producción del conocimiento innovador. Muchas universidades públicas enfrentan problemas de rezago y pobreza de su población, además de mayores dificultades para generar el conocimiento necesario a fin de contribuir al progreso y desarrollo del territorio que las rodea. Estas necesidades regionales de las universidades requieren procesos educativos basados en sus propias necesidades y recursos territoriales, además de desarrollar capacidades para lograr la aplicación y desarrollo profesional con un carácter integrador, participativo y transformador, donde se generen ambientes democráticos, justos, solidarios para el apropiamiento de capacidades y competencias a fin de ampliar las oportunidades para el progreso. Y es que sólo mediante la construcción del conocimiento colectivo, producto de un cambio de paradigma educativo, se puede perfilar un profesional crítico, humano, ético, pero también capaz de trabajar colaborativamente y comprometido para lograr la autotransformación y la de su comunidad, con posibilidades de resolver problemas profesionales y de su vida en sociedad.

Para lograr lo anterior, los docentes como actores centrales de educación superior, están obligados a buscar alternativas en su proceso formativo, donde se integren exigencias humanas, cívicas, sociales y globales, que respondan a las necesidades de las nuevas generaciones, pero también al compromiso de propiciar cambios para gestionar y ampliar sus capacidades y competencias a fin de favorecer un nuevo y mejor conocimiento que transforme a la sociedad en su conjunto. Se trata no solo educar excelentes profesionistas, sino también, ciudadanos y personas que gestionen transformaciones.

El reto del sistema de educación es generar en los docentes, competencias que potencialicen el pensamiento crítico reflexivo, la autonomía y su regulación del aprendizaje, aplicación de la creatividad, ética profesional, valores democráticos solidaridad, dentro del trabajo colaborativo, requerimientos que la UNESCO instituyó desde el año 2000, con el objeto de disminuir las brechas existentes de desigualdad e injusticia que el neoliberalismo ha construido. Por lo que resulta necesario el perfeccionamiento de talentos en los docentes como son: ser autocrítico, reflexivo, autodirigido en su desarrollo, responsable, creativo, empáticos, y así poner en juego los diferentes saberes de conocimientos, destrezas, actitudes y valores para que se integre en aprendizajes significativos necesarios para el estudiante, e integrar desde un contexto sociocultural, y se adquieren de modo progresivo para aplicarse en situaciones específicas a la resolución de problemas complejos en forma colaborativa, comprometida, ética y consciente, a partir de procesos democráticos, justos, tolerantes y de participación activa e incluyente, y generan conocimientos integrativos de ciencias, tecnologías y humanidades, para la toma de decisiones responsables que permiten satisfacer necesidades individuales y colectivas en pro de la mejora personal, profesional y de la sociedad, logrando así gozar de un bienestar, de felicidad, justicia y libertad.

Al ser aplicado el talento humano del profesor médico en forma crítica, integral, creativa e innovadora, se convierte en la mayor fuerza de las generaciones futuras al tomar conciencia social para afrontar los desafíos de la transformación favoreciendo así el desarrollo del bienestar a partir de la promoción de las mejoras de vida, convivencia y de trabajo (Márquez y Delgado Wise 2012). Ya que, desde la visión globalizadora y extractivista del conocimiento, se persigue que la educación genere innovación para crear material nuevo que es tomado a partir de la creatividad intelectual del profesionista y rentado al mejor postor.

Esta actividad violenta la función emancipadora de la educación superior y de sus instituciones educativas, al desatender la parte formativa reflexiva-humana para la adquisición consiente y potencializadora de capacidades y competencias para el progreso y convivencia social, moral y civil, debilitado la formación integral y responsabilidad de los universitarios como personas, ciudadanos y profesionistas, con su sociedad, su autocrítica, creatividad y toma de decisiones reflexivas para mejorar las condiciones de vida locales. Se trata de Educar para la libertad, como afirma Postman (1985), al aseverar que simplemente no puede haber libertad en una comunidad que carece de habilidades críticas para distinguir la mentira de la verdad condición que da carácter humano a la educación.

Reflexiones preliminares

La educación Universitaria deberá realizar modificaciones a sus procesos educativos con el objeto de cambiar la realidad del nivel de progreso y desarrollo de los territorios en las están inmersas. La educación universitaria debe servir para superar el utilitarismo, la precarización y el control en cualquiera de sus usos y reivindicar su compromiso con la sociedad, con el aprendizaje integral y crítico, características que la humanizan y la enaltecen a las sociedades que son acogidas por la formación de la educación superior. Por lo que son los que apremiantemente se requiere su transformación como actores de cambio permanente a las necesidades de desarrollo locales de primera instancia. El desafío de las universidades públicas con desarrollo periférico es, trabajar a partir de la Educación crítica social, como alternativa para el desarrollo para incidir en las condiciones que los territorios periféricos tienen al formar individuos críticos e independientes que se comprometen con el desarrollo sus territorios. Los docentes universitarios son los principales actores de cambio por su conciencia de realidad, su compromiso y su intencionalidad para lograr procesos educativos integrales y críticos en las generaciones de profesionistas que cruzan por sus ambientes educativos.

REFERENCIAS

- Bolívar, A.** (2005). *Educar para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó
- Cheetham, G y Chivers, G** .2005. Professions, Competences and informal learning. Northampton (Massachusetts)
- Corbella, M; Bernal, A; Gil, F y Escámez, J.** 2012. Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la educación*, 24(2).
- Dussel, E.** (1998). La concientização en Freire. En E. Dussel, *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión* (pp. 430-439). Madrid: Trotta
- FOESSA** (2014). Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014. Fundación FOESSA.
- Freire, Paulo.** (1975). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina
- Illeris, K.** (2009). *International Perspectives on Competence Development*. New York: Rutledge
- Latapí Sarre, P** (1996). *Tiempo educativo mexicano*, Tomo IV. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Malcolm Knowles** (1998). *The adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX: Gulf Publishing
- Martínez de Ita, ME.; Pireño JF; y Figueroa D. SA.** (2013). *El papel de la universidad en el desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Naval, Concepción y Martino, Silvia** (2013). La formación ética y cívica en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía* N° 43.
- Organización de los Estados Iberoamericanos.** 2014. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Metas educativas 2021. Edit. Mapfre. 175p.
- Palacios, Jesús** (1984): *La cuestión escolar*. Laia. Barcelona.
- Prebisch, R.** (1885). La periferia Latinoamericana en la Crisis del Capitalismo. *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*.
- Savater F.** (2008). *El valor de educar*. Edit. Ariel. México.

Toulmin, S. (1990). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad.*

Jover G; Lopez, E; y Quiroga, P. (2011). *La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria.* Revista de Educación. Pp:69-91

Strohl, Nicholas M (2006) *The postmodern university revisited: reframing higher education debates from "two Cultures" to postmodernity.* London Review of Education.pp:52

Valdemoros y cols. (2012). "Hacia una escuela democrática. Aprendizaje de competencias sociales". En: M Valdemoro y Goicochea (Coords.): *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores.* Madrid. Biblioteca Nueva. Pp.: 15-37

Villarroel Fuentes, M. (2013). *La educación superior en el contexto de la sustentabilidad.* Rev.: Didáctica y Educación. Vol. IV. Año 2013. Número 1, Enero-Marzo

Arechavala Vargas, R. (2011). *Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación.* Revista de la educación superior, 40(158), 41-57. Consultado 25 de abril de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es.

Delgado Wise R., y Márquez C H. 2012. *Intercambio cultural desigual y crisis civilizatoria. Desafíos del cambio cultural y el desarrollo humano.* Gaceta de Antropología, 2012, 28 (3), artículo 09 · <http://hdl.handle.net/10481/22980> visitado el 15 de diciembre 2016.

Derber, Charles y William A. Schwartz. 1992. *¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: poder profesional en el trabajo*", en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 59, julio- septiembre, pp. 57-87, disponible en: <http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_059_05.pdf> [consulta: 18 de julio de 2009

Didrixon Axel (2015). *El conocimiento: contrapunto.* Rev. electrónica. Economía Informa núm. 394 septiembre - octubre Enlace web:

<http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econinfo/394/04Didriksson.pdf> consultado 14 de diciembre 2015.

Leyva Piña, Marco Antonio, y Pichardo Palacios, Santiago. (2012). *Los médicos de las Farmacias Similares: ¿degradación de la profesión médica?* Polis, 8(1), 143-175. Consultado en 9 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332012000100006&lng=es&tlng=es.

López S, Fco. (2008) *Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação (Campinas)*, vol.13, n.2, pp.267-291. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003>.

Luque-Martínez, Teodoro. (2015). *Actividad investigadora y contexto económico. El caso de las universidades públicas españolas.* Revista española de Documentación Científica, Vol. 38, No 1. <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2015.1.1135>

Marquez Covarrubias, H y Delgado Wise, R. (2011). *Una Perspectiva del sur sobre capital global, migración forzada y desarrollo alternativo.* Rev. Migración y desarrollo, vol. 9, núm. 16, 2011, 3–42 sitio web: www.researchgate.net/publication/317641470 Una perspectiva del sur sobre capital global migracion forzada y desarrollo alternativo consultado el 12 de junio del 2017

Villalobos A.P. (2012). *El aprendizaje centrado en el estudiante de medicina de la UAGro.* Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación Superior Acapulco Gro, Universidad Autónoma de Guerrero.

Sitios electrónicos.

Comisión Económica para América Latina. 2012. Las tecnologías digitales frente los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas. Sitio web: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/21658-tecnologias-digitales-frente-desafios-educacion-inclusiva-america-latina-algunos> consultado el 23 de junio del 2017

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2015. Conoce las estimaciones de pobreza en México 2014 del CONEVAL sitio web <http://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/EstadodeMexico/Paginas/principal.aspx>.

Consultado el 20 de febrero del 2017.

Organización de Estados Americanos. 2012. *Documento Base para apoyar la elaboración del Plan de Acción de la Carta Social de las Américas.* En sitio web: [/www.oas.org/es/sedi/ddse/.../carta.../docbase_pa_cartasocial_ag31_enviada.ppt](http://www.oas.org/es/sedi/ddse/.../carta.../docbase_pa_cartasocial_ag31_enviada.ppt). revisado el 23 de febrero 2017.