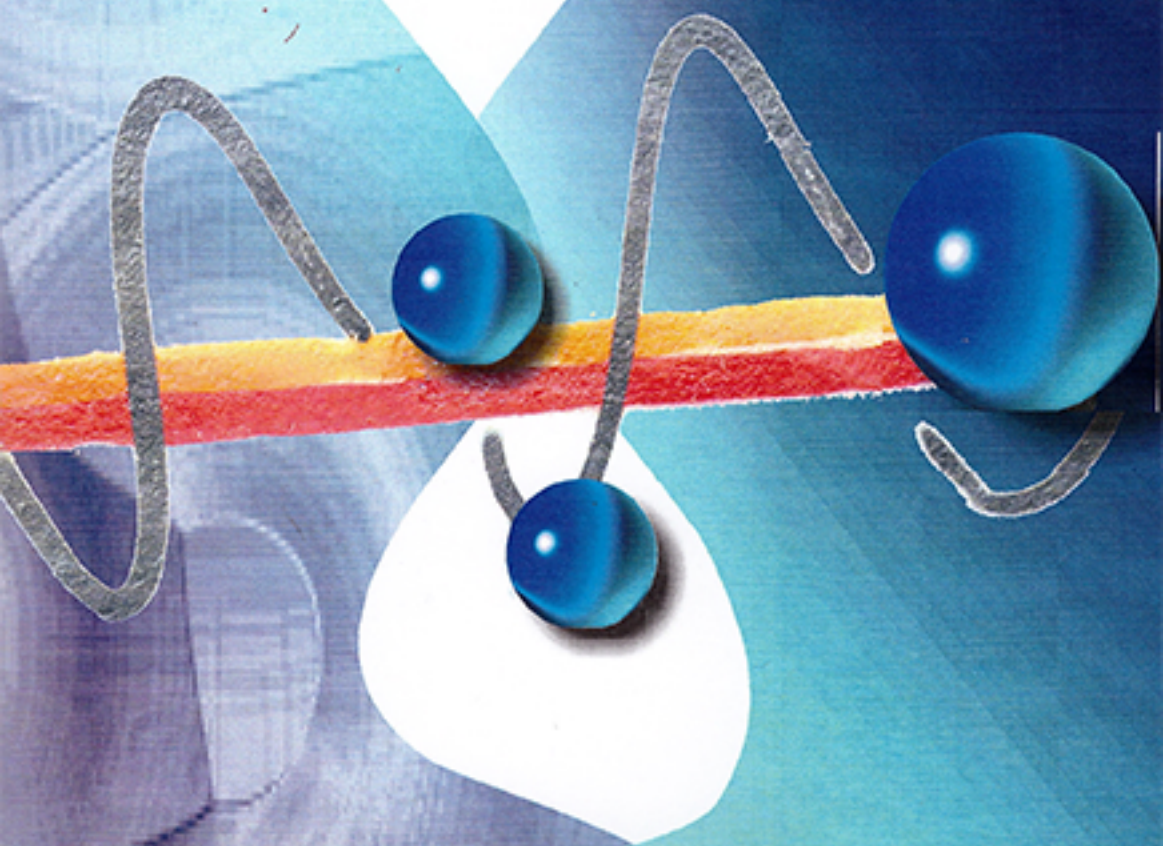


Matrices

ISSN: 1870-6738

del Posgrado Aragón

Año 7 / Cuatrimestre 3 / septiembre - diciembre, 2012 / No. 19



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Matrices

del Posgrado Aragón

Año 7/cuatrimestre 3/septiembre-diciembre, 2012/No. 19

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Lic. Enrique Del Val Blanco
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

M. C. Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Lic. Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN



M. en I. Gilberto García Santamaría González
Director

Mtro. Pedro López Juárez
Secretario General

Lic. José Francisco Salgado Rico
Secretario Administrativo

Lic. José Guadalupe Piña Orozco
Secretario Académico

Dr. Daniel Velázquez Vázquez
Jefe de la División de Estudios de Posgrado
e Investigación

Lic. Daniel Édgar Muñoz Torres
Jefe de la Unidad de Extensión Universitaria

Departamento de Publicaciones



Consejo Editorial Internacional

Dr. Héctor Pérez San Martín

Universidad Austral
Chile

Dr. Jean Francois Prud'Homme

El Colegio de México
México

Dr. Raffaele D'Giorgi

Università del Salento
Italia

Dra. Sonia Teresina de Souza Pennin

Universidad de Sao Paulo
Brasil

Comité Evaluador Internacional

Dra. Nivia Álvarez Aguilar

Universidad de Camagüey
Cuba

Dr. José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco
España

Dra. Tatiana Díaz Arce

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Dr. Norbert Francis

Universidad de Arizona
Estados Unidos de Norteamérica

Dra. Rocío Fuentes

The Collage of the Holly Cross
Estados Unidos de Norteamérica

Dra. Ana María Figueroa Espínola

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Dra. Diana Gil Chávez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid
España

Dra. Nolfia Ibañez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Chile

Dr. Pasquale Luigi Di Viggiano

Università del Salento
Italia

Dr. Afranio Mendes Catani

Universidad de Sao Paulo
Brasil

Mtra. Elvira Molina Fernández

Universidad de Granada
España

Dra. Rosani Moreira Leitao

Universidad de Brasilia
Brasil

Dr. Joaquín Paredes Labra

Universidad Autónoma de Madrid
España

Dr. Manuel Riesco González

Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la
Educación
Universidad Complutense de Madrid
España

Dr. José Luis Villena Higuera

Universidad de Granada España

Matices

del Posgrado Aragón

Índice	7
--------------	---

Editorial	9
-----------------	---

Personalidades de la academia y la investigación

La docencia: entre la calidad y la innovación educativa	13
<i>Concepción Barrón Tirado</i>	

Dossier: Matices pedagógicos de la práctica docente

La evaluación en la práctica docente de las educadoras: un estudio de caso	39
<i>Margarita Rojas Maldonado</i>	

Educación intercultural: diseño y validación de un e-caso de enseñanza dirigido a estudiantes de licenciaturas en educación preescolar	57
<i>Verónica Vázquez Zentella</i>	

El cuento: una estrategia para la constitución de ambientes sin discriminación	75
<i>Brenda Peña Barragán</i>	

El diagnóstico Pedagógico: una alternativa innovadora en la creación de comunidades de práctica	101
<i>Sonia Isabel Franco Cuervo</i>	

Significaciones discursivas de primaria: la narrativa como estrategia	129
<i>Karim García Bejarano</i>	

El liderazgo académico sostenible en organizaciones que aprenden a movilizar hacia la innovación	157
<i>Fernando Aguilar Fernández</i>	

La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula	183
<i>Ricardo Azamar Cruz</i>	

Los desafíos de la buena práctica docente universitaria en el contexto de la globalización	207
<i>Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza</i>	

Relevancia de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las competencias profesionales	
<i>Irma Piña Jiménez</i>	219

El abandono de la ética en la Universidad Pública	
<i>José Alfredo Torres</i>	251

Debate

Bolonia: Cibersociedad y educación superior en el siglo XXI / Reflexiones para un debate de largo aliento	
<i>Hugo Sánchez Gudiño</i>	281

Aportaciones

El escritor ante los cambios tecnológicos	
<i>Argelia Hernández Cortés</i>	295

Cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad	
<i>Jesús García Reyes</i>	317

Las Universidades Interculturales ¿Proyecto educativo o buenas intenciones?	
<i>Juan Bello Domínguez</i>	327

Sección bibliográfica

Protección social inclusiva en América Latina Una mirada integral, un enfoque de derechos	
<i>Israel Cruz Cabello</i>	357

Autores

Semblanza de autores	363
Lineamientos de publicación	369
Publishing regulations	372

EDITORIAL

Actualmente, la educación es uno de los activos más importantes de la sociedad, dado que no sólo se le considera una puerta de entrada a la movilidad y cohesión social, sino también se le concibe como una guía toral en el desarrollo estratégico de cualquier país. Lo anterior explica que, con frecuencia, numerosas voces declaren abiertamente su inquietud por la insuficiente cobertura y calidad de la educación en México y, por lo mismo, ponderen la necesidad de duplicar esfuerzos para superar tan graves aflicciones.

Prueba de esta problemática son los resultados del más reciente reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012), que ubica a México en el último lugar de expectativa en graduación en el bachillerato, penúltimo en terminación de estudios superiores y con un incremento en el número de jóvenes que no estudian ni trabajan. En este tenor se han expresado importantes autoridades del entorno educativo, como el rector de la UNAM, José Narro Robles, quienes reprueban la política educativa actual, así como sus consecuencias.

En ese sentido, retomando los preceptos de la Universidad, es necesario aumentar las oportunidades de educar a niños y jóvenes, y hacerlo bien, con calidad en un sistema preparado; con infraestructura, con planes, programas, metodologías y tecnologías pertinentes y con los recursos que se requieren. Por lo tanto, cada peso que se invierta en pro de este objetivo será la mejor inversión.

Por ende, la educación en todos sus niveles demanda, entre otros muchos esfuerzos, hacer frente a los desafíos con la finalidad de construir nuevas oportunidades mediante líneas de acción alternativas que logren el compromiso de elevar la calidad y cobertura educativa. En ese sentido, para obtener el futuro anhelado en la educación, es preciso establecer metas socialmente compartidas en donde todos los actores sociales sean protagonistas.

Ante este contexto de exigencia continua, es indispensable mantener y renovar los esfuerzos que permitan superar las problemáticas educativas en todo el país. Para ello, se requiere generar políticas públicas diferenciadas, alinear a los diversos actores del sistema y consolidar la vinculación de los distintos sectores. La solución demanda múltiples acciones coordinadas, entre ellas, mayor atención a la generación de oportunidades a la juventud.

Es así que la educación no resuelve todo, pero sin ella no se resuelve nada.

En conclusión, se debe buscar incesantemente que de ésta década en adelante, nuestro país busque realmente del conocimiento. Por ende, es necesario estar convencidos de que las propuestas resulten viables y, a partir de ellas, darle a la educación la relevancia necesaria pues ésta es indispensable para solucionar los retrasos de la sociedad mexicana en general.

El sector educativo ha sido el camino para que México progrese y así debe continuar, numerosos momentos en la historia de la humanidad constatan que el conocimiento ha adquirido una importancia extraordinaria para el avance de los sistemas productivos.

Es evidente la urgencia de instrumentar en México una gran reforma del sistema educativo, integral, que abarque desde la primaria hasta el posgrado. Sólo puede implementarse desde el Estado y se requiere una política pública con objetivos y metas claras, diseñada para el mediano y largo plazos, pero también se requiere la participación de la sociedad. La educación no es, ni será nunca, un asunto sólo del gobierno.

Daniel Velázquez Vázquez
Director de la Revista Matices

***Personalidades
de la academia
y la investigación***

La docencia: entre la calidad y la innovación educativa

*Concepción Barrón Tirado**
*Claudia Beatriz Pontón Ramos***

Resumen

Los procesos de cambio institucional, el establecimiento de modelos educativos innovadores y los retos que han de enfrentar los docentes, para su comprensión y puesta en práctica en el aula, generan diversas inquietudes y tensiones. Cada institución ha construido una propuesta curricular que, si bien, en términos amplios responde a una serie de modelos curriculares identificados desde la década de los noventa (tales como flexibilidad curricular, currículum constructivista, enfoque de competencias, enseñanza situada, aprendizaje basado en resolución de problemas), su implantación y desarrollo de cada uno de ellos debe ser analizado de manera holística, a la luz de la dinámica institucional, curricular y didáctico-pedagógica.

Palabras clave: Formación profesional, formación docente, currículum, políticas educativas y práctica docente.

Abstract

The processes of institutional change, the establishment of innovative educational models and the challenges they have to face teachers, for their understanding and implementation in the classroom, generate some concerns and tensions.

Each institution has built a curriculum that, although broadly responds to a number of curriculum models identified from the nineties (such as curricular flexibility, constructivist curriculum, competencies approach, situated learning, solving based learning problems), its implementation and

*Doctora en Pedagogía por la FFyL UNAM, Docente la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la UNAM.

**Doctora en Pedagogía por la FFyL UNAM, Docente la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la UNAM

development of each must be analyzed holistically, in light of institutional dynamics, curricular and didactic teaching.

Keywords: Vocational training, teacher training, curriculum, education policy and teaching practice.

Introducción

Los procesos de cambio institucional, el establecimiento de modelos educativos y la misma dinámica con que se inicia el siglo XXI, marcan el contexto en que se está gestando dentro de las instituciones educativas un proceso de innovación curricular. Cada institución ha construido una propuesta curricular que, si bien en términos amplios responde a una serie de modelos planteados desde los noventa (flexibilidad curricular, currículum constructivista, enfoque de competencias, enseñanza situada, aprendizaje basado en resolución de problemas, etc), su creación y desarrollo se ha realizado de manera diferenciada de acuerdo con el contexto histórico y social en que aparecen como discurso.

Las instituciones suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de profesores y el apoyo al proceso de apropiación e implantación de propuestas formales. Los docentes, ante la tarea de innovar a través de lo prescrito en el modelo educativo y el proyecto curricular —que implica un cambio de paradigmas educativos así como un replanteamiento del tejido social y organizacional que trastoca incluso su estatus laboral—, suelen entrar en un proceso de incertidumbre debido a la falta de claridad y certezas que acompañan a los cambios curriculares.

Tomando como fundamento lo anterior, surge una interrogante: ¿Cuáles son los retos que los docentes enfrentan sobre estas innovaciones en sus prácticas en el aula? Es una pregunta central en este trabajo, y para abordarla se proponen cuatro ejes: el primero describe, en términos generales, lo referente a las reformas educativas de los noventa; el segundo, incluye el debate sobre la calidad educativa; el tercero, resalta el tema de las innovaciones curriculares, y el cuarto enfatiza el tema de la formación de docentes.

Reformas educativas en la década de los noventa

A principios de los noventa se inició el planteamiento de reformas estructurales tanto en los diferentes niveles del sistema educativo mexicano, en los modelos educativos y en los planes y programas de estudio, como en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de formar con base en los requerimientos de la globalización. Algunas temáticas importantes fueron: mejoramiento de la calidad de los procesos y resultados educativos; sustitución del modelo escolarizado y concentrado en un espacio de tiempo para estudiar y aprender, por un modelo de aprendizaje permanente; mayor flexibilidad en la organización, apoyada en las nuevas tecnologías de la información; desarrollo de capacidades intelectuales de los estudiantes para enfrentar el cambio tecnológico, económico y cultural, y una más estrecha vinculación de los estudiantes con distintos escenarios de la vida real. Frente a este panorama, los retos para la formación se diversifican hacia la participación y acceso a la enseñanza; igual sucede con el vínculo entre educación y trabajo; el fortalecimiento de la formación continua y a distancia; el desarrollo de programas de movilidad estudiantil; el diseño de programas de cooperación interinstitucional, y el desarrollo de programas de estudios flexibles y competitivos.

Las reformas educativas traen consigo a la práctica docente nuevas exigencias, y con frecuencia han dejado de lado las condiciones materiales y los contextos de trabajo. El énfasis ha recaído en el desarrollo curricular. Mientras que en las escuelas, el cambio tiende a estancarse ante la necesidad de conocimientos significativos, contenidos vinculados a las realidades: social, económica, política y cultural, demandas nada fáciles de llevar a la práctica. En nuestro país las reformas relacionadas con el ámbito educativo siempre generan expectativas de cambio y progreso; sin embargo, en el escenario de las prácticas escolares estas reformas son vistas como acciones de gobierno en donde los docentes siempre quedan al margen. Al respecto Díaz Barriga e Inclán (2001, p. 3) plantea que "...No sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas reformas, sino que los estados nacionales enfrentan con poco éxito la tarea de bajar la reforma. Por dos razones principales: la cantidad de docentes en cada país y porque, en su mayoría, los docentes ignoran o contradicen los contenidos de la misma..."

Podemos señalar que los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar *per se*; no basta introducir cam-

bios institucionales ni intentos para mejorar las capacidades de gestión; ni adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje; ni la incorporación de nuevos contenidos curriculares; ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes. Al parecer, en nuestro país todas estas medidas no han sido suficientes hasta el momento, falta mucho para mejorar la equidad, calidad de la enseñanza y, en general, elevar el rendimiento interno del sistema educativo.

Sin embargo, el reto no es sólo hacia los docentes; la dimensión de este problema no puede reducirse a condiciones del gremio magisterial o al impacto de un ejercicio profesional, dado que existen otros factores, (Heargraves, 1996)) que también hay que considerar: a) La formación inicial de los docentes; lo referente a las características de las carreras docentes y su relación con el mercado de trabajo; los salarios junto con la estructura de remuneración e incentivos y políticas de jubilación; el tema del cambio generacional; las formas de organización del trabajo docente y el ejercicio profesional; los procesos de confrontación entre los sindicatos y las autoridades educativas (que por lo común implican serios conflictos entre sindicatos y gobiernos).

En términos generales podemos señalar que todos estos problemas están presentes en los procesos de reforma; no obstante, el discurso oficial lo reduce a un solo supuesto: la posibilidad de elevar la calidad de la educación se da si se eleva también la calidad de la formación docente; supuesto que queda rebasado por todo lo que se genera a partir de cualquier intento de reforma. En este sentido coincidimos con Díaz Barriga e Inclán (2001:15) cuando plantea que "...mientras no se busque otra manera de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otro modo en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas formarán sólo **parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación...**"

El debate sobre la calidad educativa

En la Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia, en 1990, como resultado de la educación básica, la calidad se define como la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos cul-

turales básicos para la participación democrática y ciudadana, resolver problemas y seguir aprendiendo, así como desarrollar valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.

En dicha conferencia se habló del compromiso a nivel mundial por mejorar el nivel de vida de la población y de las acciones concretas para lograrlo. Se consideró como punto de partida para la educación básica, el reconocimiento de necesidades básicas de aprendizaje que se deben satisfacer: "...Asimilar los instrumentos esenciales del aprendizaje; lectura y escritura, aritmética y solución de problemas, así como el conocimiento, las actitudes y valores necesarios para que un ser humano pueda sobrevivir y funcionar eficientemente en la sociedad conforme los individuos envejecen y evolucionan, esas necesidades cambian, por lo que hay que revisar la educación para todos en el contexto de un aprendizaje y una evolución humana que dura toda la vida..." (Haggis, 1992: 32).

La satisfacción de las necesidades básicas tenderá a dar respuesta en dos planos: el primero se ubica en lo inmediato e implica atender necesidades de sobrevivencia; segundo, responde a las necesidades propias del ser humano y del desarrollo de sus potencialidades, se asume que las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según el país y cultura. Se definen dependiendo de la región, ya sea rural o urbano, o a partir de la relación que se establezca entre las comunidades, la educación y el empleo.

En dicha Conferencia se recurren a dos categorías fundamentales para establecer los vínculos entre realidades y hechos educativos: necesidad y competencia. Con relación al concepto de necesidad se establece que el sujeto debe sentir o llegar a sentirla, es decir tener conciencia de ello para convertirse en un sujeto educativo. El proceso de apropiación subjetiva consciente de una necesidad es quizás, una de las primeras tareas de la actividad educativa. Ofrecer la competencia es justamente la tarea educativa en su especificidad. Por competencia es necesario entender un complejo que implica y abarca, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (en tanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor (Schmelkes, 1994).

Por tanto, la tarea educativa consiste en ofrecer competencia para una vida de calidad; lo básico se encuentra en la necesidad y no en la competencia.

No se trata de llegar a identificar competencias básicas, sino necesidades básicas (desde la concepción de la calidad de vida), que requieren de competencias específicas para satisfacerlas. En suma, se puede afirmar que la tarea educativa radica en ofrecer competencias para una vida de calidad.

En el documento, elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y la UNESCO (*United Nations Education, Science and Culture Organization*), se señala, que "...Se ha llegado al término de un proceso educativo mediante el cual se han obtenido abundantes logros cuantitativos a expensas de menoscabar la eficiencia, la calidad y la equidad. Pasar de este sistema a otro que privilegie la calidad y su efectiva difusión a todos los niveles de la sociedad, así como las sinergias entre los distintos procesos de difusión y de generación del conocimiento, y entre ellos y la economía, constituye la gran tarea de América Latina para el próximo decenio..." (UNESCO, 2006: 21).

Entre las condiciones que deberán cumplirse a fin de mejorar la calidad de la educación, se encuentran: maestros con una sólida formación profesional, materiales didácticos de buena calidad y en cantidades suficientes, uso de los idiomas que promuevan el aprendizaje; garantizar un tiempo de instrucción adecuado y enfatizar la alfabetización como herramienta de aprendizaje; promover la enseñanza estructurada y la provisión de escuelas limpias, seguras y acogedoras respaldadas por directores que demuestren un fuerte liderazgo (UNESCO, 2006).

Asimismo, se considera que ya no es suficiente garantizar el acceso a la educación básica, aumentar las tasas de matrícula y de eficiencia terminal, sino que se requiere garantizar el acceso directo a los conocimientos y las competencias pertinentes (del currículo relevante). Debido a la existencia de brechas entre las tasas de matrícula y de término y los resultados de aprendizaje, se pone en tela de juicio el criterio de acceso a la educación como la única dimensión crítica de la calidad de la educación.

El informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) de (2005), enfatiza el mejoramiento de la calidad como condición indispensable para lograr las metas establecidas. En dicho documento, centrado en el imperativo de la calidad, se afirma que la educación para todos no podrá alcanzarse sin, primero, mejorar la calidad. Las seis metas del movimiento EPT, suscrito por la mayoría de los países del mundo, apuntan a lograr

una educación básica de calidad y sin exclusiones donde todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, actúen en los diferentes ámbitos de la vida social y ejerzan la ciudadanía.

También en el informe se resaltan dos dimensiones críticas “el desarrollo cognitivo del educando como objetivo explícito de todos los sistemas educativos” y “el rol de la educación en la promoción de los valores y actitudes, que todo ciudadano responsable debe poseer, y el fomento al desarrollo creativo y emocional” (UNESCO, 2005: 27). Se señala que no sólo bastó aumentar las tasas de inserción a la educación básica, sino que es necesario mejorar los resultados de aprendizaje; para ello habrá que iniciar con una revisión curricular e incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, la ONU, a través del documento denominado “*Metas del Milenio. Erradicar la pobreza. Objetivos del desarrollo del Milenio 2015*” (2008), plantea que los objetivos de desarrollo del milenio recuperan las aspiraciones de desarrollo del mundo en su conjunto. Pero no son solamente objetivos de desarrollo, sino también representan valores y derechos humanos universalmente aceptados, como la lucha contra el hambre, el derecho a la educación básica, el derecho a la salud y la responsabilidad frente a las generaciones futuras.

En el objetivo dos refiere que, para lograr la enseñanza primaria universal y cuya meta plantea asegurar que, para 2015, los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, con lo que se rebasa el criterio de la cobertura total de la matrícula. Abarca, igualmente, educación de calidad, lo que significa que toda la población infantil que asista a la escuela en forma regular, aprenda habilidades básicas de lectoescritura y matemática, a fin de finalizar a tiempo la escuela primaria.

En la declaración de Ministros de Educación para Iberoamérica denominada “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, se formuló como objetivo durante la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales inaplazables: lograr que más alumnos estudien durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva, y en la que participen la gran mayoría de instituciones y sectores de la sociedad (2008).

Las metas educativas iberoamericanas se orientaron hacia la universalización del acceso a la educación primaria, secundaria, inicial, superior, alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, incluyendo, además, la calidad de la educación, los docentes y las nuevas tecnologías. En el contexto de la educación superior, ésta enfrenta varios retos; entre los que cabe destacar que se encuentra la conformación de una nueva infraestructura intelectual responsable de la producción y utilización del saber, así como el fomento de las prácticas de aprendizaje toda lo largo de la vida. No obstante, en los países en desarrollo, el acceso a la evolución informática y comunicacional es más lento, debido a las condiciones estructurales, a diferencia de los países desarrollados, así como el acceso a la educación superior, investigación y recursos de que disponen.

En cuanto al objetivo de la mejora de la calidad de la educación, se reconoce que éste se instaló como una preocupación central en la agenda de políticas educativas de la década de los noventa.

“...Los países de la región abordan el problema de la calidad de la educación haciendo énfasis en ocasiones en el desarrollo de los insumos necesarios –cambios curriculares, desarrollo de infraestructura y equipamiento, mejoras en la formación de los docentes- y en otras, las menos, en el establecimiento de metas en relación con los indicadores de rendimiento educativo nacionales o internacionales. Este es uno de los temas en los que, además, se fijan metas más precisas para la Educación Superior. Algunos países establecen metas vinculadas con el desarrollo de un sistema nacional de acreditación de la calidad, con la evaluación interna y externa de las escuelas y con la mejora en las condiciones para la enseñanza mediante la reducción del número de alumnos por docente. Otros países ponen el énfasis en los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales de calidad, especialmente en español y matemáticas. Aquellos que participan en las pruebas de PISA aspiran a lograr un puntaje determinado en las futuras pruebas de matemática y comprensión lectora...” (OEI Metas Educativas 2021, 2008, p.14).

En este contexto temático, la calidad de la educación se convierte en un referente importante, con independencia de la claridad conceptual que adquiera este término. En general, se aceptan los siguientes criterios de calidad referidos a cada nivel escolar: a) metas y objetivos; b) agentes educativos; c) plan de estudios; d) ambiente físico; e) evaluación; f) propor-

ción estudiantes/profesores; g) relación entre procesos de capacitación y procesos de supervisión; h) liderazgo educacional, y i) recursos materiales y financieros.

La Oficina Regional Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), propone una primera aproximación de lo que es calidad de la educación. "...La concibe como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.67). El organismo internacional también plantea un concepto de calidad de la educación conformado por cinco dimensiones esenciales y estrechamente imbricadas, como son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Con relación a la *equidad* señala la Oficina: una educación de calidad debe ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo de las clases y culturas dominantes, el conocimiento, recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, a fin de insertarse en la actual sociedad del conocimiento, y acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, calidad y equidad son indisociables, convirtiendo, así, la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.

La dimensión de *relevancia* alude a la tarea de la educación, de promover aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, de considerar, también, las diferencias para aprender en función de las características y necesidades de cada persona; mismas que, a su vez, están mediatizadas por el contexto social y cultural. El concepto de *pertinencia* refiere a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

La *eficacia* se pregunta por la medida y proporción en que se logran los objetivos de la educación establecidos y garantizados por un enfoque de

derechos; es decir, "...respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.10). La *eficiencia* consiste en el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. "...Existe una importante interacción entre las dimensiones de la eficacia y la eficiencia, ya que los problemas de la primera impactan negativamente sobre la capacidad para asegurar algunas metas básicas..." (OREALC/UNESCO, 2008, p.11).

Para el logro de las metas planteadas, se requiere como condición necesaria la construcción y apropiación de todos los actores, desde la educación básica hasta la superior.

Innovaciones, modelos y prácticas

Se define como modelo innovador "...aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador, inserto en determinado contexto y momento histórico..." (OREAL/UNESCO, 2006:23). Las características que definen a un modelo educativo como innovador para un país, puede no serlo para otro; por ello, para lograr consolidarlo se requiere la obtención de resultados eficaces en la consecución de sus objetivos, además de gozar de un reconocimiento social y estar legitimado en su campo (OREAL/UNESCO, 2006).

Las características globales de los modelos innovadores aluden: "...a) la existencia de una cultura innovadora; b) la contextualización de la propuesta en su institución de pertenencia, en su historia y en su entorno; c) la íntima relación entre los aportes pedagógicos y los organizativos; d) la existencia de un marco teórico que orienta el diseño y aplicación y e) un enfoque de arriba..." (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Se entiende por cultura innovadora "...al conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, personal de administración y servicios) que hace que el personal se comprometa con la mejora del proceso formativo y sus resultados..." (OREAL/UNESCO, 2006:24).

Las propuestas innovadoras surgen a partir de determinadas necesidades y expectativas del contexto institucional, social e histórico en el que se sitúan, además de sustentarse en una perspectiva pedagógico-organizativa. Por lo general las políticas educativas de los gobiernos subordinan la formación docente a las necesidades de las reformas educativas, cuya participación se restringe al papel de ejecutores de políticas; motivo por el que la formación docente es vista más como una imposición que como una elección responsable comprometida con el quehacer educativo.

La mayor parte de los estudios sobre la formación docente e innovaciones en la última década, se centran en la eficacia del docente, sin tomar en cuenta la idiosincrasia de los docentes, sus rasgos de personalidad y la cultura institucional en la que se insertan "...La innovación es una estrategia para la competitividad, el desarrollo sustentable y el bienestar de la sociedad. Construir una cultura organizacional para su gestión es un reto que requiere mucho esfuerzo, investigación, conocimiento e incluso amor, pasión y reflexión para vincular el conocimiento y las innovaciones a la solución de problemas y al progreso del ser humano en todos sus sentidos..." (Castañeda Rodríguez, Ortega y García de Alba, 2006:12).

Las diversas acepciones sobre la innovación se encuentran ligadas a conceptos como eficiencia, eficacia y competitividad. En el ámbito educativo Barraza (2005), hace una revisión conceptual acerca de la innovación educativa y los clasifica en función de los rasgos que plantean para su comprensión, enfoque de la simplicidad (un rasgo), enfoque de la complejidad, más de tres rasgos, y de acuerdo con una sustentación teórica, descriptivo-teórica

- a) En cuanto al enfoque de la simplicidad, se reconoce como la introducción de algo nuevo y diferente (Morrish, 1978), un proceso de creación cultural (Messina, 1995). La alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (Bolívar, 2002). Dichas definiciones suelen ir acompañadas del objeto a innovar o de las condiciones o circunstancias en que se debe realizar la innovación o entender el objeto de innovación; la innovación es sinónimo de transformación, entendida como un cambio tanto en las estructuras como en las mentalidades (Tenti, 1995). La innovación educativa significa la acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos (Marín y Rivas, 1987), (Barraza, 2005)

- b) El enfoque de la complejidad implica el considerar tres rasgos a) la alteración del sentido de las prácticas educacionales corrientes, b) la creación de un nuevo orden y c) la agregación de valor a las prácticas. (Martinic, en Blanco y Messina, 2000). Es una serie de mecanismos y procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (González y Escudero, 1987). *Una idea, práctica u objeto* percibido como novedad por la unidad de adopción pertinente (Rogers y Agarwala, en Carrasco, 2004) y (Barraza, 2005).
- c) El enfoque descriptivo ofrece definiciones sin sustentación teórica y describe el proceso o las acciones involucradas a realizar. Así como el objeto a innovar y las condiciones o circunstancias en que se da la innovación o se entiende el objeto a innovar. La acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos (Rivas, 2000). Es un acto eminentemente creativo porque pone en juego elementos novedosos que, muchas veces, siendo comunes a los procesos no habían sido utilizados para estos fines (Fabara, 1996). Un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional (De la Torre, 1997).
- d) En el enfoque teórico se presentan algunas de sus principales categorías de análisis, desde una perspectiva sistémica acompañadas de una visión crítica. Una transformación, es decir, una ruptura del *equilibrio* o armonía en las *estructuras*, dado por el funcionamiento rutinario. Cuando no se alteran estas estructuras básicas se puede hablar de ajuste, no de innovación. (Aguerrondo, 1992). Una transformación de los elementos centrales que conforman la *cultura escolar*. Es decir, tiene que modificar las concepciones del sujeto y del saber, de la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones de los sujetos entre sí y con el conocimiento (Assael y Guzmán, 1994). En esta definición se puede observar claramente la perspectiva culturalista que ponen en el centro de la discusión a la cultura escolar.

La innovación es un cambio que se orienta bajo un enfoque sistémico y que debe tener como condición *sine qua non* la participación crítica de los que van a llevar a cabo la innovación. (Vega, 1994). La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral.

El desarrollo de ese conjunto de acciones debe ser impulsada por una gestión democrática que permita, por una parte, otorgarle una dirección horizontal al proceso de elaboración, y por la otra, lograr que el cambio se viva como una experiencia personal, que a su vez, involucra la cooperación de diferentes actores (Barraza, 2005).

Desde esta perspectiva, De la Torre (1994), considera que un proyecto de innovación es una propuesta de plan y su desarrollo, con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto concreto educativo (currículo, gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc.). Implica una acción planificada con una intencionalidad definida. En el caso de las instituciones educativas, el objetivo de la innovación educativa suele coincidir con la búsqueda de la mejora docente. El fin último está dirigido, por tanto, al alumnado con la optimización del aula como un entorno de formación (Marcelo, 1996).

Para autores como Torres, por ejemplo, el profesor no actúa en el vacío sino dentro de contextos que tienen una historia, una significación subjetiva, un valor social y una orientación moral. Se ha confundido lo que es una práctica, la acción, con lo que es la técnica, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador.

En este marco el perfil y el rol del docente ideal se configura por un largo listado de “competencias deseadas”, “en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación. Postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial...” (Torres, 1999).

En este marco es importante considerar que la experiencia profesional docente se va construyendo como un saber hacer, apoyado en múltiples factores que conforman la identidad profesional que hace necesaria la investigación multifactorial sobre las circunstancias reales del trabajo docente y de los diversos saberes que se incorporan a la práctica.

Formación docente: retos, perspectivas y rutas

A partir de los postulados revisados en torno a la calidad de la educación, es pertinente preguntarse ¿cuál es el perfil y el rol de docente ideal que, a través de su práctica y compromiso, contribuyan al logro de la calidad deseada en términos de equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia?

Se pueden identificar tres ejes íntimamente relacionados en los que se entreteje el nuevo perfil de docente a partir de los postulados de los organismos internacionales, a) el primero refiere a las condiciones en las que tendrá que desarrollarse la práctica docente, b) el segundo se orienta hacia la formación de los docentes y, c) el tercero, en el que se señalan las competencias prioritarias requeridas.

- a) Con relación al eje referido a las condiciones mínimas para el desarrollo de la práctica docente, se sugiere:
- Establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores;
 - Que los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje;
 - Aceptar sus responsabilidades profesionales y rendir cuentas a los alumnos y la comunidad en general;
 - El fortalecimiento de la capacitación docente y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de enseñanza;

- Generar condiciones de trabajo, la formación y capacitación de los docentes y, asociado a esto último, la provisión de docentes titulados para el sistema educativo;
 - Generar nuevas competencias y formas de enseñar así como cambios en la formación y el acceso a la profesión, desarrollo profesional, incentivación y evaluación;
 - Propiciar la activa participación de los docentes y su sentimiento de pertenencia a este gremio profesional;
- b) Con relación a la formación docente se considera que estará orientada a apoyar a los alumnos:
- El desarrollo de capacidades, de competencias, para el dominio de los códigos culturales básicos, para la participación democrática y ciudadana, para resolver problemas y desarrollar valores y actitudes (Jomtiem, 1990);
 - Mejorar los resultados de su aprendizaje a través del proceso de enseñanza- aprendizaje;
 - El desarrollo de habilidades básicas de lectoescritura y matemática;
 - Acceder a los conocimientos y las competencias pertinentes (del currículo relevante) en un tiempo de instrucción adecuado (UNESCO, 2006);
 - La promoción de los valores y actitudes que todo ciudadano responsable debe poseer y en el fomento al desarrollo creativo y emocional” (UNESCO, 2005);
 - Incorporarse en una sociedad basada en el saber y en las tecnologías (UNESCO, 2006);
 - Desarrollar sus estilos de aprendizaje y su desarrollo físico e intelectual;
 - Trabajar en entornos de aprendizaje estimulante y participativos;

- El desarrollo cognitivo (UNESCO, 2005);
- c) Las competencias prioritarias que el docente debe demostrar son:
- Dominar los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza;
 - Provocar y facilitar aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de *enseñar* sino de *lograr que los alumnos aprendan*;
 - Interpretar y aplicar un currículo, y tener capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
 - Ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
 - Comprender la cultura y la realidad locales, y desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües;
 - Desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

Se puede vislumbrar una triple tensión en la elaboración de propuestas de formación de docentes desde los tres ejes presentados, la primera surge de la necesidad de determinar cuáles son los conocimientos básicos de un campo disciplinar que el docente debe poseer y cuáles son complementarios en función del desarrollo tecnológico; la segunda se genera en el momento de seleccionar y determinar los contenidos curriculares relevantes, básicos y pertinentes que deberán ser enseñados, y la tercera alude a la necesidad de transitar de una visión enciclopédica a una visión en donde la información pueda ser utilizada o aplicada por el estudiante en contextos específicos. Dichas tensiones están ligadas a una serie de decisiones que los docentes deben tomar a partir de una reflexión crítica acerca de la institución educativa y de los cambios curriculares.

Las políticas y reformas educativas plagadas de palabras, términos y conceptos acuñados desde la psicología y desde la economía o desde la sociología, han impedido rebasar la barrera de lo instrumental y de lo inmediato,

dejando en segundo plano el análisis de los problemas didáctico-pedagógicos que atañen a los docentes ante las innovaciones curriculares.

A manera de cierre

Los retos que enfrentan los docentes en el aula, a partir de las reformas educativas y las innovaciones curriculares con miras al logro de la calidad, implican reconocer la historicidad de los procesos de cada sistema educativo que condicionan una tradición, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo. (Gimeno, et al, 1996).

Existe el riesgo de que la formación de docentes retroceda a los planteamientos de lo utilitario y tecnócrata que han permeado más de tres décadas en las instituciones escolares, y a la adopción poco reflexiva de propuestas importadas, ideologizadas y apolíticas. La obsesión por la eficiencia en todos los órdenes del sistema educativo y específicamente en el ámbito de la formación de docentes, ha conducido a eludir las prioridades educativas y a la tendencia de estandarizar la formación docente.

En el contexto actual, la formación de docentes requiere de otra vuelta de tuerca ante un escenario de arenas movedizas y de campos minados, invadido por las desigualdades sociales, la violencia y la inequidad. Es imprescindible, que los docentes ante los modelos innovadores, analicen y valoren sus alcances y limitaciones al tiempo que construyan marcos explicativos y críticos, pero, sobre todo preguntarse acerca de las buenas prácticas docentes, basadas en principios éticos y morales, inherentes a la condición humana a partir de su condición social “...en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares...” (Litwin, 1997:95).

Fuentes de consulta

OEI Metas Educativas 2021. (2008). La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid. Conferencia de Ministros. <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

Haggis, Sheila, (1992). “Educación para todos: finalidad y contexto” en Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Monografía I. Francia. UNESCO.

OEA. Schmelkes, Sylvia (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Interamer 32, Serie Educativa, Washington. D.C.

OREALC/UNESCO (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Chile, OREALC/ UNESCO Santiago.

Operti, R. (2006). “Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del plan de acción global para la educación para todos EPT” en Revista PRELAC Proyecto Regional para América Latina y el Caribe. No 3/diciembre 2006 p.p.28-48.

Torres Rosa María. (1999). Nuevo Rol Docente: ¿Qué modelo de Formación para qué modelo Educativo? En Aprender para el Futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana. Madrid

UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico. Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.

UNESCO. 2005. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2005). Educación para Todos. El imperativo de la Calidad. París: UNESCO.

UNESCO. 2006. Educación para Todos (EPT). Plan de Acción Global: mejoramiento del apoyo a los países para alcanzar las metas de la EPT. Edición del 10 de julio de 2006. Una base para fortalecer el esfuerzo colectivo entre las agencias convocantes de la EPT. UNESCO. París.

Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de

Málaga. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>

Aguerrondo Inés, (1991). *Innovación y calidad de la educación*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año III, No. 4. pp. 19-42.
Aguerrondo Inés (1992). *La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas*, en: *Perspectivas*, vol. XXII, No. 3, pp. 381-394.
Assael, J y Guzmán I: (1994) (comp.). Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales. PIIE: Santiago de Chile.

Barraza Macías, Arturo (2005). *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*, en Innovación Educativa, Vol. 5, Núm. 28, pp. 19-31

Blanco Roberto y Messina Graciela (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.

Bolívar A. (2002). Cómo mejorar los centros educativos. Madrid, España, Síntesis Educación.

Castillo Gabriel (1989). Innovación Educativa y Programa de Curso. CPEIP, Santiago de Chile.

De la Torre, S. (1997). Innovación Educativa. El proceso de innovación. Madrid, España. Dykinson.

De la Torre, S. (1994). Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación. Madrid. Dykinson.

Escudero J. M. (1995). *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. En Cuadernos de Pedagogía, No. 240, pp. 18-21.

Fabara Eduardo (1996). “El papel de las innovaciones en un sistema educativo moderno”, en Encuentro de innovadores e investigadores en educación. Procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales, pp. 28-32 SECAB: Colombia.

Hargreaves, A. 1996. Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata.

Huberman A, M. (1973). Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación. Paris, Francia, UNESCO-OIE.

Imbernon Francisco. (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículo, el maestro y su formación. Buenos Aires, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.

Marín y Rivas (1987). *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. España. UNED.

Messina Graciela (1995). Innovación en Educación Básica de Adultos. Sistematización de 6 experiencias. Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago.

Montaño Aedo E. et. al. (1992). Orientaciones acerca de las innovaciones educativas, la diversificación y la investigación en el marco de la flexibilización curricular. Gobernación del Valle del Cauca/Secretaría de Educación Departamental: Colombia.

Morrish I. (1978). Cambio e innovación en la enseñanza. Salamanca, España, Anaya.

Pérez Alcalá, María Socorro (s/f). *La innovación de los aprendizajes en educación a distancia*, en la Revista La Tarea.

Restrepo, Bernardo. (1996): *La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación* en Encuentro entre innovadores e investigadores en educación, pp. 57-72. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello.

Rivas, M. (2000). Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias. Síntesis.

Sánchez Ramón, Juan Miguel (2005). *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha*, en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en educación, Vol. 3, No. 1, pp. 638-664.

Suárez Barraza Manuel Francisco (2007). El Kaizen. La Filosofía de la Mejora Continua e Innovación Incremental detrás de la Administración por Calidad Total, México, Panorama.

Tenti Fanfani, E. (1995). *Seminario-Taller Internacional de Innovaciones Educativas*, en: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VII, No. 20. pp. 11-90.

Vega, Rodolfo (1994). *Innovaciones educativas y su relación con los materiales educativos. Aportes para una discusión conceptual* en Materiales educativos e innovaciones, Convenio Andrés Bello, pp. 49-92.

Marcelo, C. (1996). *La innovación como formación en Sociedad Española de Pedagogía*, XI Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación Pedagógica y Políticas Educativas (pp. 43-86). San Sebastián: Sociedad Española de Pedagogía-Universidad del País Vasco.

Castañeda Rodríguez, Aida, Ortega, Oscar y Yeudiel García de Alba (2006). “*El impacto de la cultura organizacional en la gestión de la innovación CTS-I*” en Memoria OEI/UNAM del I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. México.

Dossier

Presentación

El presente bloque pedagógico responde al esfuerzo de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, por ofrecer un foro de expresión para que sus egresados difundan a la comunidad académica los resultados de sus investigaciones. La finalidad radica en promover una cultura de producción literaria que les permita a las actuales y venideras generaciones, el diseño de textos académicos con calidad internacional.

De esa manera, en este segmento se incorporan tanto los primeros artículos de nuestros egresados y graduados recientemente en la maestría en Pedagogía, como de algunos escritores con amplia experiencia en el campo pedagógico; entre éstos se encuentran: la doctora Verónica Vázquez Zentella, doctora Irma Piña, doctor Alfredo Torres, maestra Andrea Padilla, maestra Margarita Rojas Maldonado del estado de Tlaxcala, y maestro Ricardo Azamar Cruz, quienes, indudablemente, sirven de aliciente y ejemplo para aquellos investigadores que se inician en el complejo e interesante campo de la producción escrita.

Las temáticas presentadas en este espacio, incluyen tópicos como “El diagnóstico pedagógico: una alternativa innovadora en la creación de comunidades de práctica”, dicha investigación propone el uso del diagnóstico pedagógico como un recurso innovador para la conformación de comunidades de práctica. Asimismo, “Relevancia de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las competencias profesionales”, trata de la importancia de las situaciones prototípicas de una práctica profesional, que se han estructurado y consolidado en el devenir histórico de cada profesión. Otro tema es, “Significaciones discursivas de docentes de primaria durante la reforma 2009: la narrativa como estrategia de colaboración”, donde se muestra un fragmento de lo que sucede en el ejercicio docente a partir de la puesta en marcha del plan de estudios 2009.

Otros importantes contenidos son: “Educación intercultural: diseño y validación de un *e-caso* de enseñanza dirigido a estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar”, que sostiene que educar en y para la diversidad es el objetivo de la educación intercultural. Igualmente, “El abandono de la ética en la universidad pública”, gira en torno a que desde hace mucho, mucho tiempo, hay una carencia preocupante, si no es que nula formación

de ética universitaria Además de, “El cuento: una estrategia para la constitución de ambientes sin discriminación”, revela que a través de un ejercicio colaborativo se pueden construir ambientes escolares sin discriminación.

Encontramos, de igual forma, “La evaluación en la práctica docente de las educadoras: un estudio de caso”, explica que el sentido que las educadoras dan a la evaluación; conlleva a analizar y describir el proceso de enseñanza-aprendizaje que asumen los profesores en su práctica docente. Del mismo modo, “El liderazgo académico sostenible en organizaciones que aprenden a movilizar hacia la innovación”, aquí se reconocen los problemas que enfrenta la secundaria en México, nivel educativo que se usa como punto de referencia para exponer la importancia de la práctica del liderazgo académico sostenible.

Asimismo, “La construcción de las masculinidades y femineidades emergentes en el espacio heterotípico del aula”, que aborda qué **tanto las masculinidades** como las feminidades resultan ser situaciones estratégicas de los cuerpos generizados en un campo de batalla donde se libran posiciones de poder, prestigio, privilegio. Por último, se presenta “Los desafíos de la buena práctica docente universitaria en el contexto de la globalización”, expone que, ante la dinámica social vivida, se hace necesario un cambio en la concepción del quehacer docente.

Es así que, con esfuerzos como éste, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón, mantiene su compromiso con la sociedad científica de México, por generar y difundir productos comunicativos de alta calidad académica.

Dra. María Concepción Barrón Tirado
Coordinadora del Programa de
Posgrado en Pedagogía de la UNAM

La evaluación en la práctica docente de las educadoras: un estudio de caso

*Margarita Rojas Maldonado**

Resumen

El presente artículo analiza, en un estudio de caso, el tipo de evaluación que realizan las educadoras en su práctica docente. Para ello se consideran los instrumentos usados en su quehacer cotidiano —diario de la educadora, registros individuales de los alumnos y los planes de trabajo— a fin de explicar y entender lo que hacen y pretenden lograr durante el proceso de evaluación con los pequeños que asisten al jardín de niños. Las educadoras organizan los contenidos a desarrollar a partir de la propuesta curricular para el nivel; sin embargo se observa que sus pensamientos y experiencias se organizan según las teorías implícitas. A su vez, éstas contienen conceptos y guiones que influyen en las percepciones y juicios para evaluar lo realizado, además de que afectan el comportamiento dentro del aula, tal conocimiento procesal se relaciona con su conducta docente.

Palabras clave: Evaluación, práctica docente, educadora, alumnos, teorías implícitas.

Abstract

The present article describes in a study of case, the type of evaluation that the kindergarten teachers realize in their educational practice considering, the instruments that use in the daily occupation – kindergarten teacher diary, individual records of children and the lessons plans of work - to explain and to understand what they do and what they try to achieve during the process of evaluation in the kindergarten. The kindergarten teachers organize the contents to developed the curricular proposal for the level, nevertheless is observed that their thoughts and experiences are organized on the basis of implicit theories and these contain concepts and scripts that influence the perceptions and judgments to evaluate the realized

*Maestra en Administración Educativa, 1992-1994, y candidata a doctora en 2007-2010, estudios realizados en la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

before, beside affecting the behavior inside the classroom, this procedural knowledge relates to their educational conduct.

Key words: Evaluation, educational, educational practice, students, implicit theories.

Introducción

Iniiciaré comentando que a partir de la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), las educadoras enfrentan diversas dificultades. Aunado a que la propuesta pedagógica que contiene, supone formas distintas de trabajo a aquellas que se extendieron por la historia y la tradición en este nivel educativo, que prevalecen a pesar de las reformas curriculares de las últimas décadas.

La visión predominante sobre los niños que hay que dirigir paso a paso, además de la creencia de que éstos sólo pueden realizar actividades sencillas y breves dado que no logran concentrarse son, entre otras, concepciones desde las cuales cobraron forma las actividades que han caracterizado las prácticas en el preescolar. Estas actividades se relacionan con las ideas personales de las educadoras sobre lo que es fundamental y prioritario que los niños realicen y aprendan en la institución, así como las formas en que evalúan el aprendizaje de los pequeños.

Una de las características importantes del PEP 2004 consiste en el establecimiento de propósitos fundamentales para la educación preescolar durante los tres grados que la integran. Su organización a partir de competencias (entendidas sintéticamente como la capacidad de usar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás), son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente; al respecto debo decir que éstas se encuentran vinculadas con seis campos formativos: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística, así como desarrollo físico y salud.

Los principios pedagógicos constituyen otro referente esencial en el marco de la propuesta curricular, mismos que se encuentran agrupados en tres grandes ejes: características infantiles y procesos de aprendizaje; diver-

sidad y equidad, e intervención educativa. El PEP 2004 no establece contenidos específicos y es un currículo abierto a través del cual el personal docente diseña situaciones didácticas para favorecer el desarrollo de las competencias en los niños. La evaluación del aprendizaje constituye el pilar para que la educadora tome, sistemáticamente, decisiones y efectúe, en la acción docente, los cambios necesarios. Implica, además, superar la concepción que limita la evaluación a los aprendizajes de los alumnos e, igualmente, excluye otros factores que intervienen en el proceso educativo.

Mostrar el sentido que las educadoras dan a la evaluación, conlleva a analizar y describir el proceso de enseñanza-aprendizaje que asumen en su práctica docente. Asimismo, percibir cómo definen y delimitan los propósitos de la educación preescolar, el trabajo pedagógico, el contenido educativo que se debe enseñar, los procesos propuestos en el mismo y la estrategia pedagógica que se debe emplear —desarrollo de competencias—; también, las diferentes posiciones que asumen ante los problemas relacionados con la evaluación, los cuales están sumamente influenciados por las actitudes y cultura general de la docente.

Fundamentación teórica

El proceso de evaluación en preescolar implica tener claridad de lo se quiere que los alumnos aprendan, asimilen y apliquen en las diferentes esferas donde se desarrollan. Constituye, además, un elemento que valora porque implica la emisión de juicios relacionados con las competencias a trabajar, los hechos y conceptos relevantes para la resolución de problemas y su representatividad en la comunidad. Además, según lo propone Eisner (2002), requiere de algunas consideraciones o presupuestos básicos, a saber: la evaluación es una parte de las prácticas en la educación. Ésta se concibe como un proceso en la toma de decisiones sumado a que suministra información del contexto, circunstancias socioculturales.

En la educación preescolar la evaluación presenta tres principales finalidades, estrechamente relacionadas:

- Constatar los aprendizajes de los alumnos —sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos— como uno de los criterios para el diseño

de actividades acordes a sus características, situaciones y necesidades de aprendizaje.

- Identificar los factores que afectan el aprendizaje de los alumnos, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como fundamento para valorar la pertinencia o modificación.
- Mejorar, con base en los datos anteriores, la acción educativa de la escuela, que incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

En el PEP 2004 se plantea que la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa basada en un procedimiento; se reconoce a ésta como de corte cualitativo, flexible, de observación y registro de aquellos acontecimientos que la educadora considere precisos recordar sobre sus alumnos, así como de su propia intervención educativa; esto a fin de diseñar actividades adecuadas a las características y necesidades de los niños. Los registros de evaluación tendrán como una de sus finalidades contribuir a que la educadora cuente con información para diseñar o planificar su trabajo, según las características de los alumnos.

Esta concepción de evaluación, o sea el énfasis en su función formativa, implica establecer prácticas que centren la atención en los procesos que siguen los niños en el desarrollo de actividades escolares, así como en la evolución del dominio de las competencias. No sólo en sus logros al final del curso, sino también diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar, plenamente, la información obtenida durante este proceso.

¿Qué se evalúa en preescolar? De acuerdo al PEP 2004, el aprendizaje de los alumnos, la constatación periódica de sus avances sobre las competencias establecidas en cada uno de los campos formativos, así como las acciones en las que estas competencias pueden manifestarse. Ello significa que, para evaluar, la educadora no sólo debe considerar lo que observa que los niños hacen y saben hacer en un momento específico, sino también los avances obtenidos en el proceso educativo, al brindarles cierto apoyo se consiguen nuevos logros.

Igualmente se evalúan las relaciones establecidas entre los niños en el transcurso de la jornada y la función que desempeña cada uno en el grupo; asimismo, la forma de organización de las actividades (individuales, en pequeños grupos o colectivas) y las oportunidades de participación real con que cuentan. A la par, la influencia que la intervención de la educadora ejerce en el ambiente del aula y su interacción con los alumnos, así como las reglas de trabajo y su aplicación; esto constituye un ambiente que influye en las oportunidades de aprendizaje. De igual manera conviene revisar otro tipo de factores relativos a la organización del aula, tales como el uso de tiempo, la organización de espacios, la disposición y el aprovechamiento de materiales de trabajo, lo que sin duda daría pauta a otra línea de investigación.

La recolección de evidencias, las notas sobre el desarrollo de actividades al final de la jornada de trabajo, constituyen la fuente de información para valorar a cada alumno y cómo éste ha evolucionado en sus aprendizajes, así como para evaluar y mejorar continuamente el trabajo docente. Como parte de la tarea educativa, es necesario que la educadora registre logros y dificultades de los alumnos en el desarrollo de las competencias, para lo cual será preciso contar con información relevante que señale situaciones específicas en las que esos logros o dificultades se manifiesten, además del apoyo que los niños necesitan para avanzar.

Las acciones de evaluación tendrán sentido, sólo si la información y las conclusiones sirven de base para generar la reflexión, modificar aspectos del proceso escolar que obstaculizan los propósitos educativos, fortalecer los que favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo, dado que con las usuales no se han alcanzado los fines fundamentales previstos o deseables. Para el registro de la información, la docente cuenta con algunos instrumentos de apoyo, tales como el diario y plan de trabajo, además de las anotaciones individuales de los niños.

El diario de trabajo es el instrumento en el que la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, si es necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo; luego, estos datos permitirán reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella:

- Actividad planteada, que incluye la organización y desarrollo, sucesos sorprendentes o preocupantes.
- Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y su propio aprendizaje.
- Valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación.

Para Porlán (2004), el diario es “...Una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes...”; esto es, un instrumento básico para la investigación en el aula, ya que puede adaptarse, por su carácter personal, a todo tipo de circunstancias. Es un recurso que le permite al docente reflexionar sobre su práctica, tomar conciencia de los procesos de enseñanza empleados, así como de sus modelos de referencia.

Por su parte, el diario es un elemento adecuado para reflexionar acerca de la enseñanza y el pensamiento docente; dicho instrumento se centra en el estudio del conocimiento práctico, construido en la experiencia, y que incluye el conjunto de creencias y valores que permiten conceptualizar la enseñanza (Yinger, 1986). La lectura y análisis de los diarios tienen el propósito de conocer no sólo lo que la educadora describe sobre las observaciones e intervenciones relacionadas con su práctica, sino también comprender las inferencias que indirectamente se hacen de los procesos e implicaciones personales que aportan.

En cuanto al plan de trabajo, éste tiene un sentido práctico, puesto que ayuda a cada profesora a tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas; ordenar y sistematizar su trabajo, y revisar o contrastar sus previsiones durante el proceso educativo, etcétera. Su carácter práctico se refiere a que su elaboración del contenido debe ser sencillo y breve: a) competencias a promover en los alumnos; b) una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas y c) tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios).

Para planear una clase, llevarla a cabo, afrontar las situaciones inesperadas que se presentan en el aula y evaluar los aprendizajes de los alumnos, los profesores echan mano de sus teorías implícitas. Esta perspectiva de los

docentes funciona en todo momento como el marco de referencia dentro del cual comprende e interpreta las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente (Clark y Peterson, 1986). Los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías, que, a su vez, se relacionan con su conducta docente.

Teoría es un constructo personal que se establece continuamente en el individuo a través de una serie de diferentes eventos (experiencias prácticas, lectura, escucha, observación de la práctica de otras personas...) que se mezclan o integran con la perspectiva cambiante que proveen los valores e ideales del individuo. Algunos autores, como Rodrigo (1993), han planteado que el término teoría no es el más adecuado, ya que se entiende como un cuerpo de preposiciones. Sin embargo, a la fecha no han surgido nuevas expresiones más adecuadas que permitan remplazarlo.

También, desde el carácter implícito se sostiene la idea de que las representaciones no se basan en teorías formales y que las personas no son conscientes necesariamente del impacto de éstas sobre su comportamiento. Dicho carácter alude a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia ni convertirse en modelos mentales. Pero quizá la característica más importante de las teorías implícitas para Rodrigo (1993), es no sólo **ser un dispositivo** epistémico de construcción de la realidad, sino que va más allá de las situaciones (porque generan inferencias) y orquestan planes de acción sobre metas; la construcción de teorías, como fruto de la práctica, sustenta la idea de que están respaldadas en trazos de memoria de experiencias específicas más memorizadas.

Es así que la teoría implícita se refiere al conjunto de creencias que un individuo posee sobre cómo son las personas, la naturaleza humana o los grupos sociales. Para Marrero (1991), las teorías implícitas se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de “ejemplares” o “experiencias” de conocimiento directo del objeto y en la información comunicada lingüísticamente o “experiencias del conocimiento directo”.

Son de naturaleza abstracta, estable, se componen de conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas reconstruidas desde las experiencias cotidianas. La teoría implícita vincula e integra en su funcionamiento tanto

aspectos asociados con el conocimiento y las creencias, como la conexión de éstos con la acción.

Las teorías implícitas han tenido gran auge bajo el precepto de la utilización que las personas hacen cotidianamente de sus teorías populares, generalmente implícitas y de sentido común, para interpretar lo sucedido en su entorno, en el aprendizaje de los alumnos, la crianza de los hijos, etc. Son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación y experiencias en grupos sociales reducidos, a fin de inferir sobre sucesos y planificar el comportamiento.

Es muy difícil que cambien debido a sus características implícitas, no presentes como conocimientos conscientes, ya que para ello deben hacerse explícitas. Según diversos estudios, se relacionan sustancialmente con las características de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, e influyen en las percepciones y juicios de evaluación de lo realizado, además afectan el comportamiento dentro del aula.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimientos de un individuo, e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Teorías implícitas porque los profesores la mayor parte del tiempo no están conscientes de ellas, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Este conocimiento, relevante para la acción, suele ser tácito y se desarrolla en la práctica y con la práctica, rara vez se pide que se expliciten.

Otros autores distinguen, entre las teorías expuestas, lo que argumentan las personas cuando se les pide que justifiquen sus acciones y teorías en uso, referidas a las estructuras del conocimiento que guían sus acciones (Argyris y Schön, 1974; Schön, 1998). Independientemente de cómo se conceptualicen las teorías implícitas, el supuesto que subyace a toda esta línea de investigación, es que sirven para guiar la práctica educativa, sea para bien o para mal. Cuando los profesores tienen una teoría implícita adecuada para guiar su actividad de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación pueden tener buenos resultados, pero cuando parten de supuestos incorrectos ni siquiera pueden hacer las correcciones apropiadas debido a que sus concepciones subyacentes no son fácilmente accesibles.

En el estudio de las teorías implícitas, los autores Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), han señalado que, para su identificación, entendimiento y análisis, éstas requieren ser inferidas a partir de evidencias que los individuos proporcionen, tales como comportamientos, intenciones y decisiones tomadas ante dilemas planteados. Estas teorías están compuestas por conceptos y experiencias prácticas, aprendidos de manera casual, personal y con otros, que permiten interpretar la realidad y comportamiento pedagógico del docente.

Pero ¿Cómo se da la evaluación en la práctica docente de las educadoras; de qué manera organizan los contenidos y los evalúan para enfrentar las demandas educativas; cómo la aplican y modifican a partir de la experiencia? Ante tales premisas, el objetivo de este trabajo es analizar la evaluación que realizan las educadoras en su práctica docente.

Metodología

En este trabajo se utilizó un estudio de caso instrumental; es un proceso de indagación que permite conocer sobre un tema o asunto teórico de manera detallada, comprensiva, flexible pero sistemática (Stake, 1995). En este estudio, el caso fue la evaluación en la práctica docente de cuatro educadoras con diferentes años de servicio.

Si se pretenden hacer explícitas y comprensibles las teorías implícitas de las educadoras sobre la evaluación en su práctica docente, resulta ideal abordar su estudio desde la perspectiva de la investigación cualitativa; dado que esto permite indagar las narraciones de las docentes dentro del entorno donde suceden los acontecimientos, es decir, tal y como se encuentran. Estudiar las teorías implícitas de las docentes es pertinente debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que diseñan e implementan en el aula. Con esta perspectiva, las educadoras se convierten en un agente proactivo que se plantea objetivos y diseña medios para alcanzarlos.

Participantes y escenario

Los criterios para elegir a las educadoras, se orientaron con base en los años de servicio: dos de mayor antigüedad y dos de nuevo ingreso al sis-

tema educativo; aunado a la disposición de participar, facilidad para proporcionar sus planes y diarios de trabajo, además de permitir que fueran entrevistadas.

Las docentes elegidas laboran en diferentes jardines de niños; dos se localizan en el municipio de Emiliano Zapata y las otras dos en el municipio de Terrenate en el Estado de Tlaxcala. Tres planteles son de organización completa, 5 y 6 docentes, y en el último plantel laboran 2 docentes.

Proceso y técnicas de la investigación

El trabajo de campo se organizó en dos etapas, en ambas participaron las cuatro educadoras; los instrumentos aplicados fueron la entrevista semiestructurada¹ y el registro de los planes y diario de la educadora². La información obtenida se transcribió para evitar imprecisión en las omisiones e interpretaciones.

Planes y diarios de trabajo de las educadoras

Para el análisis de los diarios, éstos se transcribieron tal y como los registró la docente, respetando la redacción, sólo se cambiaron las convenciones ortográficas.

1. Se procedió a pasar los contenidos del diario en párrafos o grupo de párrafos que expresaran una idea que pudiera reflejar rasgos sobre la evaluación.
2. En este proceso se detectó la repetición de contenidos comunes o no.
3. Se realizó la búsqueda de conceptos relacionados con la utilidad de la evaluación en la práctica docente.

1 Aplicada durante el mes de mayo de 2010. Las teorías implícitas de las docentes se obtuvieron a través de la selección de enunciados donde manifestaban abiertamente su punto de vista sobre la evaluación.

2 Escritos que contemplan un periodo de enero a junio de 2010. Se retomaron las narraciones de hechos calificados como relevantes para conocer, a raíz de su descripción e interpretación, la evaluación que realiza la educadora

Las educadoras buscan, en los registros de sus diarios, ofrecer un panorama general y significativo de lo que ocurre durante la jornada de trabajo. Narran sucesos o momentos que consideran significativos con anotaciones que hacen referencia a las actividades realizadas y, en algunos casos, describen logros de los niños. Relatan algunos de los problemas que se presentaron y dan continuidad a las actividades planeadas, aunque éstas respondan a esquemas tradicionales, rutinas que orientan la toma de decisiones. La evaluación en las narraciones se menciona de manera general.

Evaluación de la planificación

D01

“...Hoy evaluamos las diferentes actividades realizadas en este mes y se observó que la mayoría de los niños ya pasan pequeños textos, tomando en cuenta la dirección correcta de la escritura. Y sólo algunos, como Jorge y Josefina, se les dificultan pasar recados; pero lo intentan de acuerdo a su nivel de madurez...”

D02

“...El día de hoy evaluamos nuestras actividades pidiéndole a los niños que dibujaran qué actividad les agrado más de las que se realizaron. Ellos se expresaron en sus dibujos, su germinación, el observar los insectos con la lupa...”

D03

“...Este día traté de evaluar las actividades que se han realizado; para eso las hice llamativas para ellos. No olvidando que ellos aprenden a través del juego, canto y contacto con los objetos. Se divertieron mucho al jugar, pero no todos pusieron atención en las reglas del juego...”

D04

“...La mayoría de cada equipo, como que ya analizó más acerca de su estación; ya que al realizar la actividad no tuvieron enfrente un dibujo en donde ellos se pudieran retomar. Ya ellos dibujaron la mayoría de las características de su estación: primavera, verano, otoño e invierno; al explicarlo hubo un poco más de características del trabajo, han logrado mucho...”

Las docentes tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la evaluación: en los hechos la educadora, con base en su formación, en tradicio-

nes pedagógicas o en sus concepciones —explícitas o implícitas—. Considera lo que es importante que los niños y las niñas aprendan, o respecto a cómo aprenden y, en consecuencia, a las actividades que deben realizar; además, las formas en que promueve (o no) el trabajo de los niños y la cooperación entre ellos, así como las concepciones que sustentan su intervención en el aula.

Evaluación de actividades realizadas en un día:

D01

“...Platicamos sobre los osos y pregunte: saben ¿cuántas clases de osos hay? Jared y Fernando respondieron los osos blancos, negros, panda y café. Después los demás repetían lo que habían dicho sus compañeros; después al realizar su actividad decidieron que oso iban a decorar con plastilina. Al realizar la actividad los observé, tenían interés por realizar; todos la terminaron. Después entre ellos platicaban sobre los osos; tuvieron interés durante la actividad y les gustó...”

D02

“...La actividad fue favorable, ya que los niños conocen a los delfines pero no sabían cómo nacen. Al ver el video sobre los delfines, se les fue explicando ¿cómo nacen, qué comen y dónde viven? Les agrado mucho conocer más de los delfines; después los niños decoraron el mar con sus acuarelas y su delfín como quisieron. Los niños ya tienen mayor control con la pintura; durante esta actividad hubo preguntas sobre los delfines, y espero que no hayan quedado dudas...”

D03

“...Quise saber qué tanto los niños sabían contar. Pasamos al conteo de niñas y niños; aquí los niños comenzaron a sumar mentalmente; otros con sus deditos a sus compañeros; los apoyé diciéndoles cuántos habían faltado. Después de analizar los niños pintaron cuadritos de acuerdo a la cantidad de los niños y niñas. Finalmente se les preguntó los términos más menos, observo que ya lo dominan...”

D04

“...Les indiqué que buscaran su nombre en la pared; sí lo identifican pero no saben escribirlo ordenadamente; así que con ayuda pudieron hacerlo.

Luego les indiqué que buscaran las vocales que tienen en su nombre; ellos se quedaron callados porque no las conocen; así que retomamos las vocales en el pizarrón, se las escribí y les pedí que mencionaran su nombre. Nuevamente se quedaron callados, sólo dijeron, son letras. Miguel fue el único que se acordó y repasó sólo las que él se sabe (a - o - e). Una vez que vimos las vocales, les pedí que encerraran sólo las vocales, sí respondieron al realizarlo, apoyándose del pizarrón. Sin embargo hubo niños que encerraron todas las letras...”

La forma en que se lleva a cabo la evaluación en la práctica docente, revela en gran medida tanto las teorías implícitas que dan sentido al valor de los contenidos y procesos propuestos en el aprendizaje de los alumnos, como al conocimiento que se realiza en el espacio áulico. Estas teorías forman parte de una estructura profunda y subyacen en la forma de mirar y concebir la evaluación, regidos por esquemas que se manifiestan en lo que se hace.

Evaluación del alumno:

D01

“...Sólo algunos niños tienen dificultad para escribir las letras, todas del mismo tamaño. También se observó que a veces se ayudan para buscar las letras que son de su nombre, de algunos de sus compañeros...”

D02

“...Andrea opinó que le gustó investigar y darse cuenta de cuándo ha desarrollado la semilla de cilantro y de la lenteja. A Jair le gustó jugar con tierra y buscar insectos en las plantas; también el día de hoy sembró sus lentejas. Se les pidió que sacaran las plantas una por una y despacio para no maltratarlas...”

D03

“...Los niños participaron en las actividades con agrado; ellos son capaces de proponer recordar, argumentar y decidir. Al trabajar acomodaron materiales, los reconocieron y ubicaron, José Francisco y Zuri, aun no lograron reconocer su nombre. Con el rompecabezas se divirtieron mucho; los acuerdos me ayudan a tener control de grupo y en la clase de educación física totalmente se integran, sin problema alguno...”

D04

“...No tenían bien cimentado el ritmo todos; Anet, Dulce, Mariana, Melissa, bailan bien y han hecho los movimientos al ritmo y sacan pasitos de las canciones, lo que no es Juan Pablo...”

Las docentes evalúan de manera informal, aunque no es un aspecto que tomen muy en cuenta para mejorar su práctica docente. Durante la realización de actividades observan de manera permanente el progreso y la dificultad de los niños, lo que consideran como evaluación de los aprendizajes esperados. Además de que señalan que es difícil evaluar a grupos grandes, atienden de 25 a 30 alumnos. Cuando culminan algún tema todos lo toman como la evaluación del mismo; cuando algún pequeño no culmina sus actividades, se las llevan de tarea a casa e involucran a los padres sobre el desempeño y avance de los niños.

En cuanto a los planes, se observó que las educadoras presentan contenidos relacionados con el PEP 2004, sus principales características son:

- Contienen elementos de los campos formativos: aspecto, competencia y situación didáctica. El tiempo de organización varía de un mes a quince días o una semana.

Plan de trabajo D03

“Campo formativo: desarrollo personal y social.

Aspecto: Relaciones Interpersonales

Competencia: Aprender sobre la importancia de la amistad y comprender el valor que tiene la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.

Secuencia didáctica: Los niños decorarán un corazón en su libreta con crayola, sopa o diamantina y escribirán una frase sobre la amistad.”

Fecha de registro: 11 de febrero de 2010

- Se presentan registros de sus observaciones a través de anotaciones que hacen referencia a las actividades realizadas y, en algunos casos, describen logros de los niños. No hay un apartado propio para considerar la evaluación dentro de los planes de trabajo.

Plan de trabajo D04

- “-Trabajar en la primer vocal (a) utilizando dibujos.
- Hablar acerca de la semana de la salud.
- Realizar pancartas.
- Salir a desfilas por las calles.
- Realizar un collage de la primavera.
- Hacer dibujos para decorar el salón.
- Trabajar con las primeras letras de su nombre.
- Identificar objetos con la primera letra de su nombre.”

Fecha de registro: 22 de mayo de 2010

Con el objeto de explorar de modo más profundo las teorías implícitas de las educadoras en la evaluación, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada. Los criterios que orientaron el diseño de las preguntas fueron que éstas se formularan en términos claros y familiares para la docente y, que de acuerdo con la respuesta proporcionada, se planteara la siguiente pregunta. De esta manera las educadoras expresaron las razones por las que expresan en la evaluación que realizan de sus planes o diario de trabajo; las respuestas orientaban el planteamiento de la siguiente pregunta.

Como punto de inicio de la entrevista se plantearon: datos de filiación personal que permitieran identificar el año de ingreso al sistema educativo; la preparación profesional, la experiencia laboral; los cursos que ha recibido en los últimos dos años, así como el número de alumnos de su grupo y grado que atiende.

Las preguntas planteadas se dirigieron a explorar la evaluación que realiza la educadora con relación en los contenidos del currículo o conocimiento, y los aprendizajes esperados en los alumnos(as). Algunas de las preguntas fueron: ¿Cómo hace su planeación? ¿En base a qué determina la selección y organización de los contenidos educativos a trabajar con los alumnos y cómo los evalúa? ¿Cuál es la intención educativa que tiene para promover el aprendizaje en los niños? ¿Cómo se relaciona la evaluación con sus planes y en su diario de trabajo?

Fragmentos de las entrevistas:

D01

“...Utilizo mucho la evaluación, el diálogo entre ellos; el trabajo colectivo si funcionó o no. La participación de ellos y los trabajos que realizan pues me indican si hubo interés o indiferencia para las actividades... Me fijo en el impacto que resultó en los niños la actividad, si resultó funcional y fue de su interés...”

D02

“...Evalúo si se cumplió con el propósito o no, planteándome la interrogante de quién dependió o qué no consideré. Si a los niños les despertó alguna inquietud y lo pongo en práctica posteriormente...”

D03

“...Me baso principalmente en la observación directa y en las preguntas que me hacen los niños y niñas sobre el tema; si les agradó o no y por qué... Tomo en cuenta el interés de los niños, si aprendieron lo que les enseñé, en qué fallé y cómo lo puedo realizar mejor...”

D04

“...Tomo en cuenta mi planeación diaria, así como la jornada de trabajo y los saberes y aportaciones de los niños en las actividades que se realizan. Trato de ver qué me faltó hacer; analizo si mis alumnos aprendieron algo, y si fue interesante para ellos o para mí...”

Las entrevistas resultaron importantes, pues permitieron describir e interpretar aspectos de la evaluación desde ópticas diferentes: educadoras con diferentes años de servicio, que atienden distintos grupos de niños de segundo y tercer grado, en diversos contextos culturales.

Las expresiones manifiestan las teorías implícitas sobre la evaluación en la práctica docente de las educadoras, así como la existencia de diferentes componentes de la acción con marcos de significación que inciden en su quehacer: conocimientos, creencias o teorías personales que la docente dispone en su actuar, además del saber hacer y los procesos de interacción que se despliega en el curso de la acción y que forman parte de esa práctica docente.

Resultados

Los hallazgos de este estudio muestran cómo la naturaleza misma del contenido que se enseña y evalúa, determina parcialmente la práctica docente de las educadoras. La evaluación es vista como un conjunto de conocimientos, creencias, concepciones, valores y normas que las educadoras poseen y aplican en su práctica cotidiana; sobre las actividades que deben realizarse en un jardín de niños y lo que debe enseñarse a los preescolares.

Las educadoras al evaluar a sus alumnos no son congruentes con el currículo (PEP04) y la aproximación teórica de la enseñanza-aprendizaje; en la mayoría de los casos realizan la evaluación para cumplir con un requisito institucional, y pocas veces como un medio de reflexión para retroalimentar la práctica docente. Existe una visión lineal y simplificada de la evaluación en preescolar, pero superar esa visión no es sencillo. Por un lado se arraiga en la tradición educativa, por otro lado, recorrer los caminos entre lo teórico y lo práctico requiere de procesos reflexivos sobre el quehacer que no se está acostumbrado a desarrollar.

En cuanto a la entrevista, las educadoras pueden manejar teorías e ideas acerca de la evaluación y jerarquización de actividades, concepciones sobre la infancia y la edad preescolar y la relación con el proceso de adquisición del aprendizaje, aun cuando les resulta difícil llevarlo a la práctica.

Bibliografía

Argyris, C. and Schön, D. (1974). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.

Clark, C.M. y Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes, en M. C. Wittrock (comp.), La investigación de la enseñanza, vol. III, 3ª edición. Barcelona: Paidós, pp. 443-539.

Eisner, E. W. (2002). La escuela que necesitamos. Buenos Aires: Amorrortu.

Marrero, A. L. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. Cuadernos de Pedagogía. (Versión digital) Núm. 197. Barcelona.

Porlán, R. (2004). El diario del profesor. España: Díada.

Rodrigo, M. J. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*, en Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, pp. 95-122.

Rodrigo, M. J. (1994). Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.

Stake, R.E. (1995). The Art of Case Study. Sage, London.

Yinger, R. J. (1986). *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional*. En L. M. Villar Angulo (Ed), Pensamiento de los profesores y toma de decisiones (pp. 113-144). Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Educación Intercultural: diseño y validación de un *e-caso* de enseñanza dirigido a estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar

Verónica Vázquez Zentella¹

Resumen

En México, cada vez un mayor número de indígenas emigra a las grandes ciudades en busca de oportunidades. Ante esta situación se desarrolló un espacio virtual sustentado en el aprendizaje basado en casos (CBL), para propiciar en las estudiantes de licenciatura en preescolar una visión intercultural del proceso educativo.

Palabras clave: Interculturalidad, multiculturalidad, educación intercultural.

Abstract

In Mexico, an ever greater number of indigenous people migrate to the main cities in search of better opportunities. In view of this situation, we developed a virtual space founded on case based learning (CBL), it is a real case which takes place in a specific educational context, and encourages an intercultural vision among preschool teachers.

Keywords: Intercultural, multicultural, intercultural education.

Introducción

Hoy resulta imprescindible reconocer la diversidad cultural como insumo necesario para la construcción de una nueva sociedad, así como la apertura de espacios y la búsqueda, innovación y creación de modelos educativos que fomenten el enriquecimiento cultural; en que lejos de excluir, discriminar o simplemente negar, se conozca, reconozca y valore la diferencia en una relación horizontal de intercambio y diálogo. Nadie pone en duda el valor de esta educación y, sin embargo, no hay líneas claramente trazadas que nos lleven a ésta; por tanto, la pregunta que se impone es: ¿cómo

¹ Doctorando en Pedagogía (UNAM-FFyL). verozentella@gmail.com.

propiciar la educación intercultural?

Responder a esta interrogante representa la columna vertebral del presente trabajo: El diseño y validación de un caso de enseñanza en formato electrónico denominado “El caso de Juan, el niño triqui”, que se encuentra en la siguiente dirección electrónica: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/home>. Está basado en un caso real, contextualizado en un entorno educativo específico en el nivel preescolar; busca propiciar en las participantes, estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar, una visión intercultural en el proceso educativo.

México está compuesto por 61 grupos indígenas; se tiene un registro de 7.6 millones de personas, de cinco años de edad y más que hablan alguna lengua indígena. Debido al aumento de la pobreza, es cada vez mayor el número de indígenas que emigran a las grandes ciudades en busca de oportunidades. A causa de este proceso de emigración interno, en la ciudad de México se registraron 218,739 habitantes, cuyos jefes de familia hablan alguna lengua indígena. Lo que significa, según estimaciones y proyecciones, que en esta ciudad reside al menos uno de cada veinte indígenas del país (INEGI, 2000).

Educación intercultural: el diálogo entre culturas

Educar es un concepto muy amplio, incluye una serie de actividades y acoge a una buena cantidad de términos; sin el ánimo de enlistar todo lo que es y lo que no es. En este trabajo nos inclinamos a pensar que *educar* es proponer, es dar oportunidad, es responder a una pregunta que se formula desde una situación concreta de necesidad.

Pues bien, educar en y para la diversidad es el objetivo de la educación intercultural y, sin embargo, al hablar de diversidad nos encontramos con conceptos que parece que se mezclan hasta diluirse unos con otros; términos que merecen ser precisados, tal es el caso de biculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad.

La *biculturalidad* se entiende como que un determinado individuo tenga dos culturas para recurrir a una u otra en determinado momento. No obstante, esta noción de biculturalidad, trasladada de Estados Unidos, dejaba cierta

insatisfacción en América Latina; por tanto, desde mediados de los setenta se empezó a perfilar la noción de interculturalidad² (López Hurtado, 2007). La *multiculturalidad* o *pluriculturalidad* es un concepto descriptivo que hace referencia a la coexistencia de distintas culturas en un determinado territorio. De tal suerte que entendemos por *multiculturalidad* el término que se utiliza para describir sociedades donde conviven grupos que provienen de diversas culturas, es decir, la multiplicidad de culturas que existe en la mayoría de los países. Dicho de otro modo, la multiculturalidad es el fenómeno resultante de la coincidencia en tiempo y espacio de sensibilidades diversas; la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos.

La *interculturalidad*, por el contrario, va más allá de la coexistencia de diferentes culturas, puesto que implica tanto la apertura de frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, como la aceptación de la diversidad, respeto mutuo, búsqueda de consensos que a la vez acepta y respeta el disenso. Para entenderla en toda su dimensión, es necesario comprender los siguientes puntos:

1. Cambiar o hacer un cambio de paradigma sobre la construcción social en sociedades multiétnicas, pluriculturales y multilingües. Para ello es imperativo adoptar una visión política pluralista que busque articular las diversas sociedades étnicas que conforman un mismo Estado.
2. El sentido de la interculturalidad reside en la promoción del intercambio, apoyo y cooperación mutua entre la gente, en relación con las tradiciones y discursos diferentes.
3. La educación intercultural no sólo se aboca exclusivamente a los grupos o pueblos indígenas, la interculturalidad, sino que es para *todos*. Ante los desafíos comunicativos y culturales, se plantea el reto de preparar a los estudiantes; esto es, que ellos sean capaces de manejar distintos idiomas y códigos, así como procesar la diversidad y abordarla críticamente.

4. La interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia

² En Perú la denominación *intercultural* es adoptada en 1975, en Ecuador el término *intercultural* es adoptado entre 1980 y 1985, en Bolivia en 1982 y 1983, en Colombia se manejan los términos *etnodesarrollo* y *etnoeducación* en 1987, en México el término *intercultural* es formalmente adoptado en 1990.

dentro y hacia fuera. Los pueblos indígenas se han visto en la necesidad de abrirse y ser, de hecho, interculturales; situación que hasta el momento no ha ocurrido con las sociedades hegemónicas. Tal parece que la *intraculturalidad* sólo se ha dado de una manera muy precaria, es decir, la visión que se da desde afuera y hacia adentro, o sea, la que se relaciona con lo ancestral, con lo originario, lo propio (López Hurtado, 2007).

5. Estamos hablando, entonces, de un proceso dinámico y permanente; de un intercambio construido entre personas; de conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido entre ellas en y desde su diferencia. La educación intercultural, por consiguiente, consiste en un espacio de negociación y traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, así como las relaciones y conflictos de poder de la sociedad, no se ocultan; por el contrario se reconocen, valoran y asumen. Los conflictos son parte inherente de cualquier sociedad; intentar evitarlos o eludirlos, resulta absurdo. Más bien debemos afrontarlos directamente, sacarlos a la luz, puesto que los conflictos, derivados de la multiculturalidad, son positivos para la sociedad (Aguilera Reija, 1996).

El método de casos en educación como herramienta en la educación intercultural

En el marco de este trabajo se palpa la necesidad de que el paradigma educativo evolucione y responda a las cambiantes necesidades de la sociedad. En este tenor de cambio es donde entra a la perfección el método de casos, conocido también como aprendizaje basado en el método de casos (CBL, por sus siglas en inglés, *case-based learning*). Por otra parte, resulta innegable que una de las funciones más importantes de la educación recae en la resolución de problemas: vida, personal y profesional, presentación de dilemas cotidianos, así como dificultades que nos afectan.

La habilidad no sólo es de afrontarlas, sino de identificar las cuestiones clave; obtener información y atravesar eficazmente esas situaciones, contribuye a alcanzar el éxito en cualquier reto que procuremos lograr. Construir una red mental de esas experiencias nos permite hacer conexiones mediante asociaciones e interpretaciones. Esta capacidad de construcción da forma a todo lo que pensamos y hacemos (Torp y Sage, 1998).

El CBL propicia el aprendizaje activo, la construcción del conocimiento y la integración natural del aprendizaje escolar a la vida real. En éste, los alumnos tienen un papel activo: se cuestionan, investigan, reflexionan, dialogan e interactúan para encontrar soluciones, construyendo así su conocimiento. Por ende, el CBL y más específicamente los *e*-casos o casos en formato electrónico, permiten la práctica de un nuevo paradigma educativo, que a partir de la idea de la pluralidad, dé pie a la convivencia y colaboración de unos con otros, a fin de afirmarnos y realizarnos en la diversidad.

El método de casos

Un *caso* es una situación que plantea un problema abierto. Se presenta en forma de narrativa o a manera de historia; puede tomarse directamente de la vida real o elaborarse específicamente con un carácter “realista”. Esto para formar parte de una determinada propuesta instruccional que tiene como propósito la implicación de los alumnos en la elaboración de propuestas de análisis del caso, así como soluciones viables. Todo lo anterior desde el entendido de que se experimente la complejidad, la incertidumbre y las contradicciones que generalmente acompañan el análisis y la toma de decisiones en las situaciones reales (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Las TIC como medio propiciatorio de la educación intercultural

Si la rueda ha significado uno de los inventos fundamentales en la historia de la humanidad, las tecnologías electrónicas no se han quedado atrás, pues nos han permitido múltiples funciones de procesamiento de la información. En el caso concreto de las tecnologías creadas con fines educativos, facilitan el proceso de conocimiento, de manera que dan soporte, guían y extienden los procesos de pensamiento de sus usuarios; McLuhan (1964), afirmaba que los medios son las extensiones de nuestro cuerpo y cerebro.

Es en este sentido que las TIC se nos presentan como poderosos instrumentos que promueven el aprendizaje, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, ya que suprimen las barreras espaciales y temporales, haciendo posible que cada vez más personas tengan acceso a la formación y a la educación, disponiendo de nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll y Monereo, 2008).

La disponibilidad de las TIC, por parte de los profesores y de los estudiantes, amplía el espectro de las funciones que ofrecen para la expresión personal, la construcción personalizada de conocimiento y el trabajo colaborativo. Dicho de otro modo, las TIC nos facilitan la realización de nuestros trabajos porque siempre requieren cierta información para realizarlo, un determinado proceso de datos y, a menudo, la comunicación con otras personas; todo esto y las tres funcionalidades básica que se presentan a continuación son, precisamente, lo que nos ofrecen las vas nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación:

- Acceso a todo tipo de **información**.
- Toda forma de **procesamiento de datos**, de manera rápida y fiable.
- Canales de **comunicación** inmediata, sincrónica y asincrónica, para difundir información y contactar cualquier persona o institución del mundo.

Además, las TIC nos aportan:

Automatización de tareas e interactividad, almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (discos, tarjetas, redes), homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información (digitalización de todo tipo de información textual y audiovisual).

Los casos electrónicos o e-casos

Las TIC han impactado a cada una de las disciplinas, propiciando el acceso del alumno a fuentes de información directas, diversas y de naturaleza compleja, así como fomentando el aspecto comunicativo, social y mediado de la construcción de conocimiento. Bien, pues el diseño y desarrollo de propuestas de los procesos de aprendizaje basados en el CBL no ha sido la excepción. La propuesta instruccional CBL no ha escapado a la tendencia de incorporar de manera progresiva a las TIC en los procesos educativos y, particularmente, a trasladar dichos procesos a entornos de enseñanza-aprendizaje completamente virtuales o de carácter híbrido.

El desarrollo virtual del entorno CBL responde a varias razones: aumentar el número de estudiantes posible para impartir determinados cursos; proporcionar al alumno un conocimiento significativo, relevante y pertinente; diversificar y ampliar las formas de ayuda educativa; mejorar los procesos de evaluación formativa; y favorecer procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento (Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

Todas las bondades del método de casos aumentan exponencialmente con el uso de TIC. La integración de estas tecnologías al método de casos, fortalece los procesos de comunicación, interacción y construcción colaborativa del conocimiento.

Metodología

Objetivo general. Diseñar y validar un caso de enseñanza en formato electrónico enfocado a promover la educación intercultural en estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar.

Pregunta eje. El e-caso denominado “El caso de Juan, el niño triqui”, ¿brinda elementos que promueven la educación intercultural en las prácticas docentes de las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar? La escuela no es ajena a la notoria diversidad que vivimos como nación; en el aula, la diversidad trae consigo problemáticas complejas. Es en este contexto que se desarrolló “El caso de Juan, el niño triqui”, el e-caso que, como ya se mencionó, se halla en: <https://sites.google.com/site/ninotriqui/home>. En él se da cuenta de un caso real y contextualizado en el nivel educativo preescolar. Se ventila la problemática que vive uno de tantos niños indígenas migrantes: Juan, un niño triqui, que en la ciudad de México, que asiste a un jardín de niños donde sufre exclusión y discriminación de la comunidad escolar. Por lo cual se busca propiciar en los participantes, docentes de dicho nivel, una visión intercultural en el proceso educativo.

Trabajo de campo

El trabajo de campo abarcó principalmente tres fases:

- a) *El estudio de carácter etnográfico* que inició con la visita al jardín de niños³ del centro de la ciudad de México que, dada su cercanía con el mercado de La Ciudadela y con el domicilio de calle De López

3 Se trata de un Jardín de Niños de gobierno, es decir, público.

número 23, se caracteriza por la afluencia de menores indígenas, hijos de artesanos que venden sus productos en dicho mercado. Asimismo, se visitó el mercado de La Ciudadela y sus alrededores. Este estudio permitió la construcción del escenario, la narrativa, los personajes y la delimitación de la situación problema, así como las cuestiones a analizar y los diversos elementos didácticos para integrar en el caso.

- b) *El diseño del entorno virtual* que hizo viable la construcción del caso en formato electrónico. Dicho sitio electrónico fue construido durante el seminario de posgrado “Diseño y validación de casos de enseñanza apoyados por TIC”, en el semestre 2010-1, impartido en la UNAM por la doctora Frida Díaz-Barriga Arceo, y realizado en colaboración con la maestra Teresa Verónica Pérez García. En el diseño del sitio web “El caso de Juan, el niño triqui”, se tomaron en cuenta los principios propuestos por autores como Coll, Mauri y Onrubia (2008), Díaz Barriga (2006) y Wasserman (2006), así como los modelos de diseños de casos de enseñanza situados en la Universidad de Pennsylvania y Universidad de California en Santa Bárbara, que también presentan casos electrónicos.
- c) *La validación* del caso de enseñanza “El caso de Juan, el niño triqui”, se realizó con las estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), asentada al sur de la ciudad de México, en abril de 2010. Dicha licenciatura tiene como objeto formar profesionales en Educación Preescolar que impulsen el desarrollo del menor de seis años, según las características que le requiere la diversidad étnica, social y cultural. De igual forma, un profesional en Educación Preescolar cuenta con la facultad tanto para coordinar el proceso educativo con niños que asisten a instituciones de nivel preescolar, como orientar a los padres de familia respecto a su función educativa. De una población de 180 estudiantes del sexto semestre distribuidos en 6 salones; se tomó una muestra de 30 de ellas, es decir, 5 por cada salón. Las edades oscilaban entre los 20-21 años de edad con un nivel socioeconómico medio.

Diseño y estructura del sitio web “El caso de Juan, el niño triqui”

La construcción de *e-caso* se hizo dentro de un sitio *web* con el uso de herramientas que brinda Google Sites. El acceso al sitio *web* está abierto a todo público; no hay cuotas, ni anuncios ni contraseñas especiales: cualquier persona con Internet puede entrar en este sitio.

Recopilación de la información

Se usaron dos cuestionarios como instrumentos de autorreporte. Antes de la presentación del caso, se aplicó a las participantes el Cuestionario 1 o *pretest* el 26 de abril de 2010, el cual contiene 13 preguntas, 9 de las cuales son cerradas y 4 abiertas. Después de la presentación del caso, se aplicó el Cuestionario 2 o *posttest* el 27 de abril de 2010, el cual contiene 10 preguntas, 6 de las cuales son cerradas y 4 abiertas. La aplicación de dichos instrumentos se hizo para conocer lo que las participantes entendían por educación intercultural, además de otros conceptos relativos, antes y después de la presentación del caso.

Resultados

Enseguida se presenta una tabla en la que se muestra cómo concebían las participantes la educación intercultural antes y después de la presentación del *e-caso*. ¿Cómo concibe la educación intercultural? Antes de la presentación del *e-caso*. Después de la presentación del *e-caso*.

<i>Un grupo que se conforma con distintas culturas (ENMJNC116001).</i>	<i>Como una educación en la cual nos enfrentaremos con ventajas y algunas desventajas, que al tener un grupo intercultural. Nos enfrentaremos a muchos retos, por lo cual será necesaria una buena preparación (ENMJNC28001).</i>
<i>Bueno, considero que todos somos de una cultura, pero al estar relacionados se genera una mezcla entre costumbres y tradiciones (ENMJNC116002).</i>	<i>Considero que la educación intercultural es la que se presenta en un grupo constituido por diferentes personas (ENMJNC28002).</i>

<i>Según yo, es la diversidad que existe dentro del aula, basada en diferentes culturas (tradiciones y costumbres) (ENMJNC116003).</i>	<i>La inclusión y el reconocimiento de diversas culturas en un aula o en una institución (ENMJNC28003).</i>
<i>La inclusión de todas las culturas, que éstas se hagan reconocer (ENMJNC116004).</i>	<i>La interculturalidad para mí es la presencia de culturas dentro de otra que es la que nos identifica. Es decir, dentro del aula existe una cultura que nos identifica a todos y nos une, pero también existen otras que sólo poseen varios (ENMJNC28004).</i>
<i>Es aquella que trata a la diversidad dentro del aula de clases, propiciando una educación correcta y adecuada de acuerdo con las necesidades de los alumnos (ENMJNC116005).</i>	<i>El atender la diversidad dentro del aula de clases sin dejar de lado a los demás alumnos (ENMJNC28005).</i>
<i>Es aquella que se da en el salón de clases, ya sea al estar frente a un grupo o en el salón de clases (ENMJNC116006).</i>	<i>Es aquella que se presenta en el aula a través de la diversidad existente, por las formas de pensar y actuar de cada persona (ENMJNC28006).</i>
<i>Es la forma en que las alumnas de diversas culturas interactúan (ENMJNC116007).</i>	<i>Como una estrategia o un medio para enriquecer nuestra práctica, así como para un mayor aprendizaje en los niños y niñas (ENMJNC28007).</i>
<i>Entiendo por intercultural a personas que están dentro de una comunidad. Y en una comunidad hay diferentes culturas o grupos distintos. Y para promoverlo en preescolar, sería por medio de pláticas o actividades que sean entendidas por ellos (ENMJNC116008).</i>	<i>Como algo importante y como docentes tendríamos que tener más conocimientos, estrategias y, sobre todo, abordar temas de esta índole (ENMJNC28008).</i>

<i>Muy enriquecedora para todos los participantes (ENMJNC116009).</i>	<i>Como una excelente forma de enriquecer las experiencias, forma de trabajar los valores (ENMJNC28009).</i>
<i>Como algo muy bueno y enriquecedor (ENMJNC116010).</i>	<i>Como una situación que se da en la realidad, y uno como docente se enfrenta a estos problemas los cuales debe saber abordar correctamente (ENMJNC28010).</i>
<i>La educación intercultural es aquella que permite el acceso a una educación de calidad, donde todos los individuos pertenecientes o no a una comunidad indígena, reciban los contenidos que están planteados en el PEP 2004 y en la educación básica; recibiendo un trato equitativo y que le permita éxito en su vida personal y profesional (ENMJNC116011).</i>	<i>La educación intercultural no sólo es la conciencia de la existencia de muchas culturas en un territorio, sino implica el reconocimiento de que somos diferentes bajo un clima de respeto y tolerancia (ENMJNC28011).</i>
<i>Como el reconocimiento, aceptación e integración de diferentes culturas, religión, idioma, etcétera (ENMJNC116012).</i>	<i>Es el reconocimiento de la existencia de la diversidad que permite un intercambio de culturas, ideas y creencias, lo cual contribuye al verdadero enriquecimiento. Existe la aceptación de la diferencia (ENMJNC28012).</i>
<i>Es el reconocimiento y valoración de todos los individuos y culturas las cuales deberán respetarse al ser dignas y valiosas, en el cual se trabaja con diversidad, en la cual se genera el cambio desde la diversidad; y se beneficie y enriquezca de esta misma (ENMJNC116013).</i>	<i>La educación intercultural defiende y persigue alcanzar el pleno ejercicio de los derechos y principios fundamentales; propugnar la libertad, equidad e igualdad de oportunidades, reconociendo a la diversidad como riqueza tangible e intangible de una nación (ENMJNC28013).</i>

<i>Es el conocimiento, valoración y revaloración que se debe hacer por cada cultura presente en nuestra nación. También hablamos de un respeto, solidaridad y tolerancia de la diversidad cultural real (ENMJNC116014).</i>	<i>Es el conocimiento, reconocimiento, valoración y respeto por toda la diversidad presente en el país (ENMJNC28014).</i>
<i>La concibo como la forma de vida que tenemos como son las costumbres, tradiciones, conocimientos que nos hacen ser una cultura en específico; o sea, en conjunto con otras personas hacemos un intercambio cultural (ENMJNC116015).</i>	<i>Como un bagaje de conocimientos que tenemos que tomar en cuenta en todo momento y no podemos dejarlo de lado (ENMJNC28015).</i>
<i>La concibo como impulsar más a la diversidad y apostarle a atenderla; trabajar y potenciar esta diversidad (ENMJNC116016).</i>	<i>Como una educación para todos y, por lo tanto, como principal reto y base. Para ello es necesaria la atención a la diversidad. Que implica un mayor compromiso de nuestra parte hacia los niños y brindarles oportunidades a todos (ENMJNC28016).</i>
<i>Es la educación que se imparte a los niños que tienen una cultura, costumbres y tradiciones diferentes a los demás (ENMJNC116017).</i>	<i>Como una educación para todos donde haya igualdad, justicia, tolerancia, respeto y donde los indígenas no sufran problemas de discriminación (ENMJNC28017).</i>
<i>Es bueno porque se atiende a todos por igual, y con esto vamos disminuyendo la discriminación que existe (ENMJNC116018).</i>	<i>Pues amplió mi panorama que tenía de ésta, aunque creo que un poco de controversia (ENMJNC28018).</i>
<i>La educación intercultural es aquella que se brinda respetando la cultura de cada individuo (ENMJNC116019).</i>	<i>(No sé) Tengo dos definiciones totalmente opuestas que deseo indagar (ENMJNC28019).</i>

<i>A que vean vínculos de enseñanza y aprendizaje, a mejorar la convivencia y comunicación de niños que son otras entidades y pertenecen a otra cultura (ENMJNC116020).</i>	<i>Como una forma de incluir, respetar y valorar la diversidad (ENMJNC28020).</i>
<i>Interacción de las culturas, en un ámbito educativo. Se propone la relación en donde cada sujeto puede conocer y reconocerse dentro de una cultura (ENMJNC116021).</i>	<i>Como una necesidad educativa en donde los niños son el centro, y los contextos muestran las necesidades que como institución podemos favorecer (ENMJNC28021).</i>
<i>La educación intercultural, además de pretender lo mismo que la educación en general, se le atribuye el fomentar más allá el relacionarse con otras culturas aceptando la diversidad y dando respeto a una serie de valores implícitos en la convivencia social (ENMJNC116022).</i>	<i>Como parte de la calidad educativa en donde se vuelve una necesidad de consciencia y de actuar (ENMJNC28022).</i>
<i>En un contexto existe diversidad de ideas, creencias, cultura y pensamiento, respetar y conocer sin discriminar (ENMJNC116023).</i>	<i>Constantes cambios y aportaciones culturales que dan como resultado nuevas interacciones y nuevas relaciones culturales y sociales (ENMJNC28023).</i>
<i>Una diversidad de ideas costumbres, religiones dentro de un contexto con las mismas oportunidades bajo el concepto de igualdad y respeto (ENMJNC116024).</i>	<i>Un proceso de diversidad que requiere una atención basada en el respeto (ENMJNC28024).</i>

<i>Como aquella que permite valorar y reconocer las diferencias culturales que se manifiestan en el contexto escolar. Es aquella que no mira a los alumnos a partir de una visión etnocentrista y que rescata las aportaciones de casa una de las culturas manifestadas en el aula (ENMJNC116025).</i>	<i>Como un elemento fundamental de una práctica inclusiva que nos permita atender a la diversidad que se manifiesta en el aula. Me parece que este enfoque es fundamental si queremos fomentar una sociedad que valore la diversidad, así como ciudadanos con los valores éticos y sociales que favorezcan la sana convivencia (ENMJNC28025).</i>
No contestó (ENMJNC116026).	No contestó (ENMJNC28026).
<i>Considero que se basa en valores, sobre todo el reconocimiento de las diversas culturas (ENMJNC116027).</i>	<i>Es una tarea que implica muchos esfuerzos de todos los que integran la comunidad escolar. Se necesita gran capacitación a los docentes; es laborioso, pero no imposible (ENMJNC28027).</i>
<i>Es aquella que antepone los valores y propicia la socialización de las diversas culturas (ENMJNC116028).</i>	<i>Como una forma de trabajo que pudiera integrar y mejorar a la sociedad valorando las raíces y la cultura, sirviendo como medio para una mayor socialización (ENMJNC28028).</i>
<i>Una educación en donde las culturas se fusionan y aportan nuevas cosas a la interacción de los educandos (ENMJNC116029).</i>	<i>Igual que antes, pero quizá con más conciencia que antes (ENMJNC28029).</i>

<i>Como la concentración de diferentes culturas, creencias, costumbres o tradiciones que comparten un lugar en este caso (ENMJNC116030).</i>	<i>Pues de una manera en la que todos los individuos son diferentes y, por lo tanto, sus culturas igual. La manera es saber cómo interactuar con ella (ENMJNC28030).</i>
--	--

Con esta tabla se pretende comparar las respuestas obtenidas antes y después de la presentación del *e*-caso:

- a) Una *mejora sustantiva* en la respuesta obtenida, después de la presentación de *e*-caso ☐
- b) Una *mejora moderada* en la respuesta obtenida, después de la presentación de *e*-caso ☐
- c) Sin mejora aparente ☐
- d) Confusión manifiesta en la respuesta obtenida, después de la presentación de *e*-caso ☐

Conclusiones

Debemos resaltar que, aun cuando 28 estudiantes dijeron “conocer” lo que es la educación intercultural, sólo 16 alumnas dieron una respuesta más o menos cercana de lo que es. En general, la mayoría de las personas, incluyendo a las estudiantes, confunde “interculturalidad” por “multiculturalidad” o “diversidad cultural”. Otro error es creer que la educación intercultural es sólo para indígenas, puesto que la educación intercultural es para todos, nadie queda excluido porque el compromiso de lograr una convivencia pacífica es de todos los seres humanos.

En cuanto a la pregunta: ¿Cómo promovería la educación intercultural entre sus alumnos de preescolar? Las estudiantes dejaron ver en un 30%, el porcentaje más alto, la información como la mejor manera de promover la educación intercultural; le sigue, con un 20%, la educación cívica-ética (valores) y, con un 16.6%, la socialización y las actividades. Lo que, de nueva cuenta, pone el conocimiento del *Otro* como elemento primordial para la valoración, aceptación y respeto: el conocimiento del *Otro* nos acerca a él.

Cabe mencionar que, como consecuencia de la presentación de *e*-caso y las actividades realizadas, las participantes propusieron acciones para promover la educación intercultural en el alumnado y en la comunidad escolar, tales como talleres, cursos, conferencias, etc., lo cual está bien. Sin embargo, es necesario destacar que un solo curso no basta, ni tampoco son suficientes las actualizaciones, conferencias, seminarios, textos o libros, se requiere más. Hace falta cambiar el arraigado racismo y discriminación imperante, por un interés y apertura hacia lo diferente. Cambiarlo por una valoración a la diversidad, respeto y aceptación, interacción horizontal y diálogo, así como conocimiento y justicia social.

En virtud de los resultados obtenidos, podemos afirmar que, efectivamente, el *e*-caso “El caso de Juan, el niño triqui” es una herramienta que fomenta la educación intercultural en las estudiantes de la Licenciatura de Educación Preescolar y, a la vez, es una vía para la construcción de una sociedad más incluyente, basada en la diferencia que busca igualdad, que no igualación, sino equidad. Pues, al mismo tiempo que se les plantea una problemática originada por un choque de tipo cultural sobre el que debe cuestionarse, debatir y reflexionar, también brinda lecturas pertinentes, que analizadas, ofrecen los suficientes elementos para que el docente reflexione sobre su propia práctica y, con base en la interculturalidad, mejore su ejercicio docente y toma de decisiones.

Así que, pensar complejamente, salir de la comodidad, acercarnos unos a otros, participar activamente, transformar (transformarnos) son tareas que, como hemos visto, pueden servirse del *método de casos* y de la *tecnología*. Es decir, un *e*-caso, como herramienta, que propicie una educación que abogue por la equidad, el respeto, la armonía y, por supuesto, la paz.

Bibliografía

Aguilera Reija, Beatriz, etal. (1996). Educación Intercultural. Análisis y solución de conflictos. 2ª ed. Madrid. Popular.

Coll, César y Carles Monereo (2008.). Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación. Madrid. Ed. Morata.

Coll, César, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008). “La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso”. En César Coll y Carles Monereo (eds.). Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación. Madrid. Ed. Morata. pp. 74-103.

Díaz Barriga, Frida (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw Hill.

INEGI (2000). XII Censo General de Población y Vivienda. México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

López Hurtado Quiroz, Luis Enrique (2007). “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. En Enric Prats (coord.). Multiculturalismo y Educación para la Equidad. Octaedro-OEI. Barcelona. pp.13-44.

McLuhan, Marshall (1964). Understanding media. The extensions of man. London. Routledge Classics.

Torp, Linda y Sara Sage (1998). El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Alcira Bixio (trad.). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Wassermann, Selm (2006). El estudio de casos como método de enseñanza. Adolfo Negrotto (trad.). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

El cuento: una estrategia para la constitución de ambientes sin discriminación

*Brenda Peña Barragán**

Resumen

La discriminación no es un fenómeno actual, sino que tiene raíces históricas en el desarrollo de diversas sociedades y culturas. Paradójicamente, en nuestro país hace poco más de una década se convirtió en un asunto de interés dentro de la agenda pública nacional. Se trata de un fenómeno que puede suscitarse con particularidades en cualquier espacio de interacción social, siendo uno de ellos la escuela. ¿Cómo se expresa la discriminación en la escuela? ¿Cómo la viven las y los diferentes actores de la comunidad escolar?, y sobre todo ¿cuáles podrían ser las posibles opciones para hacerle frente? Éstas fueron algunas de las interrogantes que originaron el interés por realizar una investigación en una institución primaria que atiende en su mayoría a niñas y niños indígenas inmigrantes residentes en la ciudad de México. Los resultados obtenidos a través de la observación, entrevistas, narrativas y de un proceso cualitativo de interpretación, permiten mostrar la problemática que guarda el fenómeno discriminatorio, las voces y significados de sus actores. De ahí surge el cuento que, a través de un ejercicio colaborativo, puede ser una estrategia capaz de construir ambientes sin discriminación en la escuela. Así que, más allá de concebirlo sólo como un recurso narrativo, puede constituirse también como una herramienta que favorezca la interculturalidad y la no discriminación.

Palabras clave: Convivencia, cuento, discriminación, escuela.

Abstract

Discrimination is not a contemporary phenomenon, but has historical roots in the development of different societies and cultures.

* Egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la licenciatura en Pedagogía.

Paradoxically, in our country, just over a decade became a matter of interest within the national public agenda. Therefore, we speak of a phenomenon that can arise with particularities and specificities within any area of social interaction, school being one of them. In what way is discrimination at school? How the live and the different actors of the school community? And above What might be the possible alternatives to address it? Were some of the questions underlying the interest in conducting an investigation into a primary institution that caters mostly to migrant indigenous children living in Mexico City? The results obtained through observation, interviews, narratives and a qualitative process of interpretation, can display the problem that keeps the discriminatory phenomenon, voices and meanings of its actors, why the story through a collaborative exercise can be a strategy capable of building environments without discrimination at school, therefore, beyond being a narrative, it is a transformational tool that promotes multiculturalism.

Key words: Coexistence, story, discrimination, school.

Introducción

Nadie nace odiando a otra persona por causa del color de su piel, origen o religión. La gente aprende a odiar, pero si puede aprender a odiar, también puede ser enseñada a amar, porque el amor llega más naturalmente al corazón humano que su opuesto. **Nelson Mandela.**

Actualmente en nuestro paisaje cotidiano, hablar de violencia, pobreza, narcotráfico o delincuencia se han convertido en asuntos de gran relevancia social. Y, aun cuando en esta ocasión se abordará particularmente el fenómeno de discriminación, no se pierde de vista su íntima relación con dichas problemáticas, desde diferentes grados y dimensiones.

No obstante que la existencia de la discriminación no es un fenómeno actual dentro de nuestra sociedad, paradójicamente su problematización ha cobrado fuerza desde hace no más de dos décadas. Los trabajos desarrollados por la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (CCECD) en 2001, la subsecuente reforma al artículo primero constitucional y la publicación en junio de 2003 de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) coadyuvaron, sobre todo, al posicionamiento social

y político de este fenómeno, arraigado profundamente en nuestra sociedad. Desde el artículo cuarto de la LFPED: en México se puede entender como discriminación:

“...Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá por discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones...”

Y, a partir de la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011, la cláusula antidiscriminatoria incorporada en dicho ordenamiento, se muestra así:

“...Queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas...”

Empero, más allá del cuerpo normativo nacional e internacional alcanzado hasta hoy en la materia, la implicación social y cultural de este fenómeno se ha vuelto un asunto muchas veces invisible y difícil de desprender dentro de los diversos ámbitos de cotidianidad de las personas.

Cabe señalar que, conceptualmente, el propio término de “discriminación” puede ser polisémico; es decir, tener múltiples significados que evoca. Por ejemplo, podemos pensar en un sinfín de ideas relacionadas con la acción de excluir, seleccionar, diferenciar, menospreciar, distinguir, hacer a un lado, perjudicar, rechazar, separar o dar un trato diferente a alguien. Y, aunque no es la intención aquí elaborar un exhaustivo panorama conceptual sobre dicha palabra, sí será necesario considerar que a decir de Zemelman (n.d), se trata de comprender que muchas veces utilizamos conceptos creyendo que tienen un significado claro pero, simplemente, no lo tienen ya que el ritmo de la realidad no es el mismo que el de la construcción conceptual.

Por lo tanto, entender que la noción de discriminación, como cualquier otro concepto, es y será producto de construcciones históricas, culturales y sociales, nos permite concebirlo como un término que adquiere sentido según la sociedad y contexto determinado. Así, la palabra discriminación, como lo define el Diccionario Etimológico de Corominas (1994), deriva del latín y su primera acepción data de 1220-1250, lo cual refería separar con el cedazo la harina de salvado. Recientemente, desde nuestro contexto, Basurto expresa que consiste en la acción de "...Separar, distinguir una cosa de otra...", o bien, "...dar trato de inferioridad a personas, por motivos de raza, religión o política. Despreciar, separar, excluir lo que se considera inferior..." (2001, p. 411).

Desde una posición "neutral", podemos decir entonces que "se discrimina" cuando una persona realiza un acto de selección o exclusión. Se trata de una postura relacionada con una capacidad importante del intelecto, porque nos permite categorizar nuestro mundo, de acuerdo con una variedad infinita de atributos: color, forma, altura, dimensiones o apreciaciones estéticas y morales, etc. (Magendzo y Donoso, 2000).

Sin embargo, la segunda acepción nos describe un sentido distinto, puesto que al hablar de un "trato de inferioridad" dirigido hacia una persona o colectividad, adquiere una connotación distinta debido a que aparecen diversos criterios valorativos "injustificados" a partir de los cuales una persona o colectividad "discrimina" a otra persona o colectividad. Desde estos términos, Margulis entiende la discriminación como una "...Disposición orientada a la exclusión de lo diferente, disposición que reposa sobre la base de una representación de la alteridad en términos de negatividad y perniciosidad..." (Margulis, Urresti y otros, 1999:266). Por su parte Urresti, nos dice que:

"...La discriminación es fundamentalmente una relación social en la que la identificación de los otros se representa en el interior de una matriz en la que aparecen reificados, estereotipados y reducidos tanto material como simbólicamente a ocupar un lugar inferior en una jerarquía imaginaria..." (Margulis y otros, 1999:292).

Por consiguiente, no podemos banalizar la problemática social de discriminación a partir de que una persona dispensa a otra en virtud del desagrado personal que éste le provoca en tanto individuo singular (Malgesini y Gi-

ménez, 2000). Lo anterior, configurado con base en su pertenencia a cierto grupo definido a partir de categorías particulares como sexo, edad, religión o cualquier otra que tenga relación con la conformación de su propia identidad y, que fungen como categorías simbólicamente devaluadas.

Por ejemplo, ser mujer, indígena, pobre u homosexual, pueden constituir identidades desvalorizadas desde determinado referente social y cultural. El impacto que han tenido diversos procesos sociales e históricos desde mediados del siglo XX, poseen para el término una connotación “negativa”. Pues, al hablar de un “trato desfavorable” se alude una relación “desigual”, lo cual es distinto a un “trato diferencial”, dado que “... Toda desigualdad supone diferencia, pero no toda diferencia expresa una relación desigual...” (Malgesini y Giménez, 2000, p.120).

Es así que nos posicionaremos desde una visión jurídica y política emanada de una perspectiva en derechos humanos, debido a que se configura a partir de un marco jurídico congruente con las llamadas sociedades democráticas, las cuales se caracterizan por la creencia en la igualdad de oportunidades y de derechos (Malgesini y Giménez, 2000). Entonces, el fenómeno se significa a partir del daño directo o indirecto que produce al llamado principio de igualdad.

En México se puede tener un acercamiento sobre esta realidad social a través de algunas encuestas nacionales realizadas. Como la de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y el Conapred y, en 2010, presentada por este último organismo en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Éstas presentan un panorama de algunas percepciones que la sociedad mexicana guarda respecto de grupos específicos que pueden enfrentarse a graves condiciones discriminatorias dentro de sus diferentes ámbitos. Algunos de éstos pueden ser mujeres, personas con discapacidad, personas que padecen VIH o SIDA, adultos mayores, jóvenes, niñas y niños, inmigrantes, refugiados o desplazados; personas con una orientación sexual distinta, trabajadoras del hogar, así como la población afromexicana y los diversos pueblos y comunidades indígenas.

Por su parte, el Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos, en 2003, de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para

los Derechos Humanos en México (OACNUDHM), explica que para entender de qué manera las personas han vivido algún trato discriminatorio es preciso entender los derechos violados. Por lo tanto, toda persona en algún momento determinado (o incluso de manera sistemática) ha visto o puede ver vulnerados sus derechos en relación con su igualdad de acceso y trato, sus derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales, entre otros. Según el diagnóstico, decenas de millones de mexicanos se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación por tres razones: las inherentes a su condición, porque no reciben atención suficiente del Estado o la sociedad ignora la situación en que se encuentran dichos grupos.

El abanico es muy amplio puesto que se trata no sólo de percepciones aisladas sino de apreciaciones que denotan claramente desigualdad, iniquidad e intolerancia de personas y grupos a causa de la discriminación. Y, aunque si bien es cierto que toda persona puede vivir dicho fenómeno, es una realidad que, en nuestro país, podemos ejemplificar grupos que histórica y sistemáticamente la han vivido, tal como los diferentes pueblos y comunidades indígenas.

Según el artículo segundo de la Constitución, los pueblos y comunidades indígenas “...Son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas...” Desde una mirada reduccionista se podrían configurar a partir de características y condiciones homogéneas; no obstante, es diferente pensar en comunidades indígenas que viven en zonas rurales que en zonas urbanas; igualmente tampoco aquellas comunidades que por situaciones económicas, sociales y políticas han tenido que emigrar a otras ciudades (sean rurales o urbanas), encontrando, muchas de las veces, una discriminación múltiple no sólo por pertenecer a alguna comunidad indígena sino también por ser inmigrantes.

Por ejemplo, el Informe Especial sobre los Derechos de las Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México 2006-2007, publicado en 2007 por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CD-HDF), refiere que para muchos de los habitantes de la ciudad de México, el ser indígena puede ser incompatible con las condiciones de vida urbana, y por ello no pueden ser “ciudadanos” plenos dentro de la ciudad a menos que renuncien a sus prácticas culturales. Opinión que, desafortunadamente resulta congruente con la información presentada por la Primera Encuesta

Nacional sobre Discriminación en México (Sedesol-Conapred, 2005), en la que se dice: una de cada tres persona piensa que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como tales, el 40% de las personas encuestadas estarían dispuestas a organizarse para evitar que cerca de su lugar de residencia se establezca un grupo étnico (relacionado con poblaciones indígenas), y un 42% estuvo de acuerdo con afirmar que las características raciales de los indígenas siempre serían una limitación social.

Siguiendo el mismo informe, otras de las manifestaciones de exclusión de la presencia indígena en la ciudad (que se puede constatar a lo largo del estudio) se expresa en comportamientos y actitudes donde se les restringe el libre tránsito en espacios públicos y privados. Se les condicionan o niegan los servicios; se desconocen sus formas de organización y, en general, se les quebranta el derecho a gozar, en las mismas condiciones, de sus derechos humanos.

Otro estudio, realizado por Peñaloza (2010), muestra un panorama similar al que viven las comunidades indígenas en la ciudad de México. Indica que el 20% de la población corresponden a dichos pobladores indígenas, de los cuales "...El contacto con el mundo educativo les da una traumática bienvenida..." (2010, p.126), pues 96% de hombres y mujeres entre 6 y 14 años de edad asisten a la escuela, pero la proporción cae a 84.5 y hasta 73% en el caso de los hombres y mujeres indígenas. Aun reconociendo que dicha entidad del país tienen la tasa de escolarización indígena más alta, pues el 25.8% de las y los miembros de la población indígena del país carece de instrucción escolar, y el dato es cerca del 9% en esta ciudad.

Respecto a la deserción escolar en la ciudad de México, siguiendo a Peñaloza (2010), ésta también es grave. A la edad de los 6 años, 94.9% de los niños y niñas que acude a la escuela, y el indicador específico para la población con lengua indígena es de 81.6%; fenómeno que afecta más a las mujeres, pues 16.9% de las mujeres indígenas aquí en la ciudad no tienen ninguna instrucción, contra 7.5% de hombres. Así, la escolaridad es de 9.6% años para quienes no son indígenas y de 6.44 para quienes lo son. De esta manera, una de las razones que me llevó a acercarme a la institución educativa investigada, cuya matrícula se compone mayoritariamente de población indígena inmigrante, consistió en problematizar las diversas situaciones de discriminación social y educativa que enfrentan dentro de

un contexto urbano. Éstas se agudizan cuando se piensa en una población de niñas y niños que se ven obligados a trabajar para apoyar tanto en la economía familiar como para enfrentar la subsistencia a través de la venta de dulces, elaboración o venta de obras artesanales, prestación de servicios de limpieza en restaurantes o limpiando parabrisas de automóviles en diversos puntos de la ciudad de México.

Todas estas actividades las realizan antes o después de asistir a la escuela o durante los fines de semana; debido a ello, se apreciaron casos de ausentismo escolar que terminaron por generar situaciones de rezago o deserción. Incluso, de acuerdo con el director escolar, aproximadamente un 60% de la población de la institución cuenta con rezago educativo, lo cual no es casual si consideramos las diversas formas de discriminación estructural e institucional legitimadas tras los intentos fallidos por la conformación del ideal de un Estado-nación, negando toda forma de identidad cultural indígena.

Por ello, no es casual que recientes informes sigan reafirmando que para las comunidades indígenas en nuestro país las tasas de analfabetismo son cuatro veces mayores que el promedio nacional (Sosa, 2011). Así pues, la investigación más allá de los porcentajes enunciados, intentó comprender la expresión de dicho fenómeno discriminatorio a partir de las propias voces de las y los actores que integran una comunidad escolar. Comunidad escolar que, como en cualquier otra, expresa toda una diversidad cultural pero que, en ese caso, muchas veces no se valora ni respeta.

Lo que pasa en la escuela: La discriminación expresada a través de la convivencia escolar:

- ¿Cuántas veces hemos escuchado frases como “no te juntes con ése porque es indio”, “¡pobrecito! es un niño Down”, “¡pégale duro, no seas niña!”?
- ¿Cuántas veces hemos visto en el patio escolar a niñas o niños solos porque sus demás compañeros no desean jugar con ellos por su apariencia física o la manera de hablar?
- ¿Cuántas veces hemos visto en las aulas delegar actividades en función del sexo de las niñas y niños? ¿Cuántas veces hemos presenciado violencia verbal o incluso física hacia niños considerados como

“incapaces”, “sucios”, “mal portados”, “retraídos”, “maricas”, “flojos”, etc.?

La escuela es un espacio donde se suscitan una multiplicidad de encuentros e interacciones y ante todo se convive y se aprende a convivir. Además, en este lugar se habla, juega, escucha y descubre, pero también se discrimina y aprende a discriminar.

De acuerdo con Lanni (2002), la convivencia dentro del ámbito escolar se convierte en una red de vínculos interpersonales que se suscitan entre todas las y los actores que integran una comunidad educativa llámese alumnado, docentes, directivos, familias, etc. Considera que dichos vínculos deben construirse, mantenerse y además renovarse cotidianamente bajo determinados valores. Por ello, la escuela por paradójico que parezca, al ser un espacio de interacción social más, difícilmente puede estar exenta a la reproducción y mantenimiento de prácticas discriminatorias, ya sea dentro de las interacciones establecidas por sus comunidades, en su currículum e incluso en sus formas de organización y gestión.

En nuestro estudio, para las y los diferentes actores de la comunidad escolar no se trata de asunto ajeno a la escuela, debido a que pueden materializarlo a través de sus propias experiencias o mediante la de las y los demás. El fenómeno discriminatorio se muestra, con base en Cerda y Toledo (2000), en el mundo de lo cotidiano y de las significaciones compartidas, pues es allí donde el acto se materializa y es significativo.

Sin embargo, no podemos decir que todas y todos quienes integran una comunidad escolar la viven y significan de la misma manera, porque simplemente de ello depende de las identidades, experiencias e incluso sentimientos generados tras dichas situaciones.

Así, un niño, niña, docente, directivo, docente o madre de familia, puedan quizás concebir o conceptualizar el fenómeno de manera más o menos similar. No obstante, el hecho de vivirse como objeto de discriminación por su pertenencia étnica, tono de piel, condición económica o comportamiento, hace que dicho fenómeno sea subjetivado de manera distinta en cada actor. Todo esto se convierte en actos que, generalmente, les provoca enojo, malestar o inclusive, lo pueden reconocer, negar, o no ser conscien-

tes de su manifestación dentro de sus relaciones, porque también suele asumirse como realidad “dada” e “inamovible”.

La discriminación se expresa dentro de la convivencia escolar, porque las relaciones suscitadas entre las y los distintos actores de la comunidad están impregnadas por actitudes, valores o experiencias acumuladas. Puede gestarse en la relación docente-alumnado, entre el alumnado, el mismo personal docente y, además pasa por el propio personal directivo y administrativo y las familias.

Así que, se trata de un problema que puede expresarse dentro de las relaciones interpersonales, pero también su génesis y permanencia “...Obedecen a razones profundas y complejas que estructuran, ordenan y norman la sociedad... de un sistema cultural e ideológico y no tan sólo de actos aislados de mala voluntad, producto de la ignorancia o guiados por la obtención de ventajas personales, aunque mucho hay de eso...” (Escalante, 2009, p. 9).

La discriminación en la escuela puede entenderse como una forma de violencia escolar, toda vez que establece una relación asimétrica de poder porque intenta (de manera intencional o no) desvalorizar a la “otredad” a partir de cierto punto de partida como el sexo, apariencia física, tono de piel, pertenencia étnica, etc.

Entre el alumnado, se manifestó de manera recurrente en forma de una violencia verbal basada en burlas, apodos o insultos pero también en maltrato físico y relacional hacia cierto alumnado. Y, más allá de catalogar al alumnado como actores que discriminan o quienes la padecen, la complejidad del fenómeno radica en que suele presentarse como asunto dinámico, en el que niños o niñas lo viven, en ocasiones, como testigo y en otras la ejercen o enfrentan.

Se ubicaron actores que de manera recurrente se sitúan sólo en algunas facetas, pero la intención consistió en ir más allá, para comprender los sentidos de dichas acciones, las cuales rompen incluso con las propias paredes de la escuela. Además de comprender que todos y todas estamos inmersos en un contexto cultural y social, en el cual desafortunadamente hemos aprendido a excluir, negar, rechazar o ubicarlo en la invisibilidad aquello que erróneamente se considera como “inferior”. Los siguientes ejemplos, constatan dichos argumentos:

Las burlas y el género

Cierto día, la docente solicitó al grupo realizar una actividad de geografía. Una vez que proporcionó las indicaciones correspondientes, salió del salón. Segundos después se escucharon las siguientes voces: “¡Edgar parece japonés!”, Edgar responde “¡Chale!, tú te pareces...”, un niño más interviene “Eres una niña, la Edgar”, Edgar vuelve a expresar “¡Chale!”, Lázaro (dirigiéndose a Edgar) insiste “Tu novia es la Fernanda” y continúa “tu novia es esa niña de allá”. Un niño más dice “¿verdad Edgar que tu novio es el Javier Aguirre?” (Obs.:19/10/10).

Apodos que discriminan debido a la apariencia física

Cuando la docente salió del aula, inmediatamente, un par de niños y niñas se levantaron para platicar o para sacarle punta a sus colores. Jessica llamó mi atención para decirme “maestra me está molestando” (refiriéndose a Armando), mientras que, Marco me miró y riéndose señalaba a Alejandra para decirle “ella parece pollo rostizado”, Alejandra bajo su mirada, se sonrojó y continuó su actividad del libro (Obs., 21/10/10).

Cabe decir que no todo acto considerado como violento se configuró como discriminatorio, pero sí se pudo identificar que dicho fenómeno se presenta de manera visible cuando estas formas violentas se dirigen de modo recurrente hacia quienes son considerados por las y los demás como “diferentes” debido a su género, apariencia física, forma de hablar, comportamiento, habilidades, condición económica o color de piel. Categorías que, desde nuestras observaciones, entrevistas y narrativas (como se aprecian abajo) constituyeron los principales motivos de discriminación entre el alumnado.

“...Discriminación: es cuando aun niño de dice tuno por que nadamas son para grandes hoyo me siento mal cuando medisen tuno porque nonos hablamos y me cais muy mal poreso yo no me bolla juntar contigo por que eres bien chismosa acual quier persona sesi ente mal por eso algunos sesienten mal. no cuando disen tuno puedes estar en nuestro baile por que tuno te bistes igual que nosotras no eso sesiente mal cuando te disen heso...” (Sic).

“...Discriminación: La discriminación es cuando te excluyen por tu reli-guion, color con dición o region etc. Una vez me discriminaron por mi color y los demas eran morenos...” (Sic).

“...Una niña llamada Ebelia me digo ay tu Sandra no debes de venir a esta escuela porque tu no eres igual ano otros no importa el color de piel...” (Sic).

“...La discriminación es cuando te dicen que si quieres jugar partido y alguien te diga delante de todo que tu no juegas fútbol que nadamas te gusta jugar a las muñecas y si te gusta jugar fútbol y la persona nadamas lo dice para que te sientas mal... No dejes que te agan sentir mal...” (Sic).

El problema de las expresiones anteriores no radica en la burla o el apodo, sino más bien que, a través de ellos, se coloca a un “otro” configurado como un “otro” “inferior” y “ridiculizado”. Por tanto, se imponen identidades, o bien, se coloca en el centro, cierto rasgo de la identidad de una persona para evidenciarla y desvalorizarla.

Por su parte, en la expresión “eres una niña, la Edgar” o “ella parece niña” encontramos ideas relacionadas con el hecho de ser “niño” o “niña”, involucra aquello que llamamos género, y ha servido de base para la comprensión de dichas actitudes, comportamientos, ideas, relacionadas hacia cada uno de los géneros (hombre-mujer). Así que, podemos referir construcciones socioculturales que atribuyen cargas valorativas hacia ambos géneros, a partir de relacionar la mujer (lo femenino) con aquello que muestra debilidad y fragilidad y, al hombre (lo masculino) desde aquello relacionado con fortaleza, valentía, etcétera.

Los ejemplos mostrados aluden procesos de subjetivación, pues se trata de “...Un proceso de adquisición y adaptación de los individuos a la cultura que los convierte en miembros de una cierta comunidad cultural y social. En esta acción adaptativa reside la potencialidad reproductora: de alguna manera los sujetos son poseídos por ésta...” (Gimeno, 2002:33). Así, cuando un niño le dice a otro que “parece” niña o que le “gusta” otro niño, en realidad se expresa aquellas pautas valorativas aprendidas culturalmente que en general subordinan lo femenino. Por ello, las relaciones entre niñas y niños están permeadas por el género. Nos dice Lázaro, cuando le preguntábamos acerca de su convivencia con sus compañeras:

Observadora: —... Y ¿con tus compañeras?

Lázaro: —Es que casi no les hablo.

Observadora: — ¿Casi no?

Lázaro: —No.

Observadora: —Y ¿por qué casi no les hablas?

Lázaro: —No sé, casi nadie de los niños nos gusta jugar con ellas.

Observadora: —Mmm ¿por qué crees que nos les guste?

Lázaro: —No sé, dicen que nosotros no debemos jugar con las mujeres.

Observadora: —Mmm ya ¿Tú crees eso?

Lázaro: —Ajá (ENE: Lázaro, 13/06/11)

Dentro de sus relaciones, es importante destacar la tendencia por la búsqueda de solución a sus conflictos, ya que durante la aparición de dichos eventos, los cuales son regularmente en ausencia de las propias autoridades o inclusive tras su indiferencia u omisión, existe una demanda por la intervención docente o directiva a fin de contrarrestar la situación.

No obstante, es preocupante que muchas veces no encuentran respuestas ni soluciones de parte de éstas, generándoles con ello sentimientos de soledad y poca protección dentro de un lugar donde debería garantizarse su seguridad.

Nos dice Lorena:

“...Pus cuando iba en cuarto, la maestra Lourdes, este, nos pegaba y luego la íbamos, la íbamos acusar con el director y nunca decía la verdad, siempre decía que nosotros éramos chismosos. Y como llegó ese año una niña nueva que se llamaba Samanta, no sé desde hasta donde vino, pero ella vive aquí no vive hasta allá y el director y la maestra Lourdes la consentían un montón, y tantito le decíamos algo y le decía: ¡Maestra, maestra Lorena me está diciendo esto! Y ella a todos quería sacar de la escuela o mandarlos a expulsión a como dé lugar. Y a mí me mandó como tres veces. Ajá, y esa vez y esa vez, este, dijo que yo le pegué, la arrastré de los cabellos, pero eso no es cierto...(sic)”

Observadora: — ¿Inventó cosas?

Lorena: —Pues sí, pues nada más porque era la consentida del director y de la maestra...

Observadora: — ¿Alguna vez te pegó a ti?

Lorena: —Pues me ha llegado a gritar varias veces y yo con esa maestra sí discutía... (ENE: Lorena, 13/06/11).

Por su parte, la relación docente-alumnado se encuentra permeada por un marco institucional. Ésta favorece una relación asimétrica de poder basada en el autoritarismo y adultocentrismo a través del castigo o la ridiculización. Aunque, también se encontraron prácticas más sutiles y, no por ello menos graves, que envuelven dicha relación.

Por ejemplo, a simple vista, la existencia de conflictos entre docentes y alumnado (o incluso entre el propio alumnado), no fue expresada abiertamente por la identidad cultural del alumnado, pues incluso se ubican expresiones que aluden respeto y aprecio por dicha la identidad cultural de la población; no obstante, al intentar entender situaciones como el rendimiento educativo del alumnado, el ausentismo, la falta de interés por la lectura, por asistir a la alberca escolar, el comportamiento “rebelde” de cierto alumnado o la relación entre las niñas y los niños; se configuran percepciones que denotan prejuicios y actitudes etnocéntricas. A decir de Morollón, “...No porque forme parte de la realidad escolar, sino de la realidad social, como una cuestión estructural...” (2003: 68).

Nos dice una docente al momento de explicarnos su percepción sobre la convivencia entre las niñas:

“...Pues ellas conviven bien porque platican de los novios, como la mayoría son indígenas pues ya muy pronto ellas, ellas las tienen que casar muy jóvenes, (silencio) se meten con un novio, como ahorita tengo una, un caso en segundo que tengo que investigar..., entonces, este, es buena la relación pero en cuanto ya cosas como para más adultas, porque por ejemplo Diana, Diana Paula, ¿no sé si la conozcas? es de tercero... Diana es güerita, que, es una niña que viene de escuela particular, es una niña inocente, es una niña, es una niña ¡niña!, está en tercero... la usan como niña, como tal, pero Luz... Luz que es una niña que ha estado en la calle, que a veces vende en la calle, que su mamá trabaja no sé dónde, que no sé qué, que no sé cuánto, me la ha este, (silencio) me la maneja mucho... entonces, lo que diga Luz es lo que se hace y si no Luz se enoja con ella y (silencio) y le duele mucho que Luz le deje de hablar, bueno, ¡deja de venir a la escuela si Luz le deja de hablar! (enfátiza)... entonces no es, no es muy sana la convivencia entre las niñas, falta, falta que les den el valor al maestro que le daban antes, o sea, les han dado muchos derechos, muchos derechos a los niños, pero no les han dado sus obligaciones...” (ENE: Maestra Elena, 06/06/11).

Además, tanto el alumnado como los docentes se encuentran inmersos bajo un currículum que de antemano desvaloriza o hace invisible la identidad cultural del alumnado indígena, al construirse desde la lógica de una cultura dominante, ajena con su realidad social. La discriminación se materializa a través de las relaciones que se establecen en el aula al encontrar eco, muchas veces, en la configuración y asunción de docentes como portavoces de dicha forma de conocimiento colonizado.

Y, evidentemente, la existencia de un currículum formal que no considere la lengua materna del alumnado, su cultura y conocimientos no es únicamente responsabilidad de las y los docentes, ni del personal directivo o administrativo de la escuela. No obstante, los esfuerzos de algunas autoridades educativas de la comunidad por construir estrategias que reconozcan la diversidad cultural del alumnado, suelen quedarse en esfuerzos aislados porque con frecuencia se construyen únicamente en el marco de sus clases y no se convierte en un eje rector institucional para la enseñanza y los aprendizajes.

De esta manera, el mismo cuerpo docente termina por transmitir, aceptar y legitimar (de forma intencional o no intencional) conocimientos, valores y expectativas de una sociedad que tiende a desvalorizar y discriminar el patrimonio cultural del alumnado, pues parecería ser que dichas identidades no encuentran un legítimo lugar dentro de un contexto urbano. Nos comenta la docente titular del quinto grado al momento de preguntarle sobre el 2 de Noviembre y su mirada acerca de la discriminación en la escuela:

Observadora: — ¿Usted trabajó algo relacionado con esta tradición?

Ma. Sonia: — “No, que crees que no...lo que pasa es que no sé cómo manejarlo porque fíjate que ellos dicen que les da miedo porque piensan que si van a venir los muertos y tuvimos en el salón todo un debate porque todo comenzó con esta llorona (señala una calaverita vestida de llorona); porque dicen que en su pueblo se aparece y que lo han visto sus tíos o ellos y yo creo que eso está mal porque nosotros no tenemos por qué seguir fomentando eso, porque es como fomentar la ignorancia...por eso para mí, me cuesta trabajo esa parte de las tradiciones y de las costumbres y yo las respeto porque se dice que hay que fomentar las tradiciones y las costumbres pero yo digo que eso no porque eso es algo que les da miedo y que les está dañando...” (ENE: Docente Sonia, 29/10/10).

Observadora: — “...¿Cree que exista discriminación aquí?...”

Ma. Sonia: — “...Pues yo considero que no, aquí no porque creo que son mayoría, ellos se sienten mayoría aquí...por eso creo que la discriminación está afuera...Tal vez creo que la discriminación está en que aquí no se les enseña a escribir en su lengua pero aquí no lo hacemos... Además no sé hasta qué punto sea discriminación pero están en la ciudad y yo me pregunto ¿si aquí les enseñamos otomí estaremos fomentando más la discriminación afuera con ellos?, si ellos estuvieran en su comunidad pues entonces sí les ayudaría pues están allí en su medio pero aquí es muy difícil para ellos si no saben español...” (ENE: Docente Sonia, 21/10/10).

De allí que, dentro de la relación alumnado y docente aparecen formas muy particulares de discriminación. Una de ellas, tiene que ver con el posicionamiento docente ante la diversidad cultural, la cual puede representarse como un “problema” para la cual las instituciones educativas no están preparadas para su atención. Esto significa, que dicha diversidad es configurada a partir de un elemento distintivo de “diferencia” y, donde parecería ser, que la diversidad se materializa en quien visiblemente marcaría dicha “diferencia” y no como un rasgo distintivo de la condición humana. Escuchemos, la voz docente:

“...Aquí nos tenemos que aventar al otomí, al mazahua, al débil visual, al que viene en sillas de ruedas pero con una política educativa donde vamos a cerrar los CAM porque representa ingreso... copiamos mal programas de otros países...” (ENE: Docente Gerardo, 09/06/11).

Por su parte, en voz de la docente del grupo estudiado, se manifiesta que “cada maestro tiene que adecuar los contenidos de acuerdo con las necesidades del alumnado”. Aunque, cabe señalar, que en sus prácticas se enfrentan a diversas dificultades para realizar los ajustes necesarios debido a políticas institucionales que obedecen más bien a lógicas educativas y evaluativas ajenas a las realidades del alumnado, como el caso de las pruebas Enlace.

Por otro lado, los vínculos entre el personal docente, directivo y administrativo, fueron relaciones que no se pudieron dejar pasar, debido a que la construcción de ambientes sin discriminación en la escuela dependen en gran medida del compromiso de las propias autoridades educativas. Estas últimas pueden favorecer a su constitución, a medida que sean capaces de

enfrentar conflictos de manera pacífica, la construcción de relaciones basadas en el respeto, el diálogo y la empatía.

No obstante, de acuerdo con sus voces, se expresan lógicas de competitividad profesional y luchas de poder que, inclusive, llegaron a configurarse como formas violentas de relación. Pues, por un lado, aparecen miradas que estigmatizan a quien “ya tiene muchos años de antigüedad” en la escuela, a quien se le concibe como “pedante” o “arrogante”, hacia quien se le considera como “autoritaria” y, por otro, se expresan actitudes de intolerancia dentro de las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE).

Cabe indicar, que no se reconocen como “discriminatorias” dichas formas de relación por las y los docentes, debido al mantenimiento “implícito” de una imagen de “equipo ideal”. Y, a pesar de que reconocen algunos problemas de convivencia, suelen justificarse al manifestarlos como asuntos que “no afectan” al trabajo escolar. De hecho, llama la atención que desde sus discursos, difícilmente se reconocen como posibles agentes de discriminación, ya sea dentro de sus prácticas docentes o en su convivencia.

Lo anterior, obedece a que desde sus perspectivas, la discriminación se convierte en un problema “moral” contrario a “deber ser” docente. Y, el mantenimiento de dicha imagen de “equipo docente ideal”, según Chagas (2005), es suscitada cuando la “competencia profesional” se muestra como un rasgo que se valora positivamente entre el equipo docente y, la cual sirve como una forma de actuar ante sus conflictos interpersonales. Respecto de la convivencia entre el personal docente, una profesora nos dice:

Ma. Esther: “...No muy buena, no muy buena definitivamente, porque hay cuestiones que tratamos de ver en ocasiones o que se pueden percibir a simple vista de protagonismos, de envidias, de chismes. Ahorita no es un buen momento para las relaciones que digamos entre maestros y, es una verdadera pena; porque digo siempre trabajar en un lugar con un ambiente agradable entre compañeros pues es mucho más productivo, sin embargo, pues yo considero que eso no ha afectado ni al alumnado, ni las relaciones de trabajo... Hemos tratado de mantener digamos a pesar de diferencias personales, a pesar de, de ciertos, de ciertos roces y ciertas situaciones que no dejan de ser desagradables, seguimos trabajando; creo que todos en la misma línea no, no eso es lo loable aquí, que no perdemos la visión, ni en aras de nuestros intereses particulares, eh pues, va en menoscabo de, de la

calidad del servicio de la atención a los niños (...) En mi opinión muy personal de repente como que, siento me ha costado trabajo adaptarme a esta mecánica de, de relaciones personales y laborales porque, porque digamos en a nivel secundaria digamos era otra situación no... No tengo ninguna clase de problema, aquí yo siento que a veces puedo parecerle a la gente un poquito pedante o cosas así por el estilo, son muy dados a elaborar ya un, a etiquetar a la gente no, a tener cierta predisposición, cierta situación de decir pues “no me cae bien porque a lo mejor no comparte los mismos intereses conmigo”, “¡Ay que pesada es!” “¡qué arrogante!”, o sea este tipo de cosas que bueno, por supuesto no son así, entonces, pero yo pienso que de alguna manera doy esa imagen y algunas de mis compañeras lo perciben de esa manera no, en fin...” (ENE: Docente Esther, 20/06/11).

Dicha imagen de “equipo docente ideal”, está íntimamente relacionada con la configuración de “escuela ideal”, toda vez que se aprecia un espacio donde parecería no existen “problemas”, a pesar de que reconocen la existencia de conflictos. Al respecto, Gómez Nashiki, señala que “...La violencia en las escuelas ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y maestros; ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo normal, no sólo se promueve, sino que también se perpetua...” (2005:694).

Lo anterior, también se refleja en la desvinculación entre la familia y la escuela. Desde la voz de las autoridades educativas se presenta en la falta de involucramiento en los procesos educativos del alumnado. Situación que les provoca sentimientos de malestar o soledad para cubrir con sus expectativas educativas.

No obstante, también ubicamos la expresión de prejuicios relacionados con la identidad cultural de las familias del alumnado indígena, con respecto a la convivencia entre las familias y las relaciones que establecen con ellas. Asimismo, la desvinculación hacia la familia es más fuerte en docentes de disciplinas como natación o educación física, debido a que se adjudica únicamente la responsabilidad de dicho vínculo sólo a la docente titular del grupo.

El vínculo de la familia hacia la escuela se percibe a través del primer acercamiento con ella. Las madres de familia, del alumnado indígena, reconocen la escuela como un lugar importante donde sus hijos e hijas pueden

aprender, y existe una familiaridad con dicho espacio, debido a que allí asisten o asistieron las y los diversos miembros de sus familias. Sin embargo es importante destacar que también encontramos voces que refieren la recurrencia por acceder a la institución, porque en otras no han sido recibidos, a causa de actitudes discriminatorias basadas en prejuicios racistas hacia sus identidades culturales.

Pero, este vínculo familia y escuela, es diferente, en el caso de las madres de familia que no pertenecen a ninguna comunidad indígena. Éstas piensan que se sienten a gusto en la escuela y que han recibido un trato favorable, pero consideraban la escuela como una “última opción” o, incluso, intentaron cambiar a sus hijos e hijas. Esta situación se debe a resistencias y construcciones sociales que estigmatizan a los turnos vespertinos, sus integrantes y, en este caso, también a su población indígena; como el hecho de mirarse desde un bajo rendimiento escolar. Desde la voz de una madre de familia, se ejemplifican dichas actitudes racistas, provenientes de familias de las comunidades escolares cercanas a la escuela:

Madre de Alejandra: “...Pos de hecho a veces también, a veces los ven y como que por ejemplo acá atrasito hay una escuela también; ahí a veces también he ido, empiezan a decir ¡ay no esos son de la... (Se dice el nombre de la institución)! ¡Ay no que quién sabe qué! ¡Es una pinche escuela que no enseña pa nada! ¡Qué no sé qué!, y empiezan como que así, es otra escuela que queda aquí cerca y no lo puedo creer que haya dicho eso... y dice ¡no es que allá atrás en la escuela esa, ahí son puros indígenas, par de idiotas tenemos allá atrás!...(sic)” (ESE: Madre de Alejandra, 09/06/11).

Lo anterior, se trata de prejuicios racistas que relaciona dicha institución como una escuelas de “segunda” o de “menor calidad” tras conformarse con población indígena. Y, además, podemos agregar prejuicios que, consideran que el alumnado por el hecho de su identidad cultural necesitan una “educación especial” o que presentan “problemas de aprendizaje” por no “aprender” la cultura o lengua dominante.

Pues, evidentemente, no se trata de crear escuelas “especiales” ni de algún tipo de “educación diferente” para quienes se conciben como “culturalmente diferentes”, sino de pensar que en toda institución, sea pública o privada, se imparta una educación que reconozca cualquier forma de expresión de diversidad cultural sin exclusiones ni discriminaciones. ¿Cómo

hablar del respeto a la diversidad y del respeto a la “otredad”, si no se convive ni se aprende en la misma diversidad?

El cuento: estrategia en favor de la no discriminación

Sabemos que la problemática anterior es sólo el espejo de una realidad mucho más amplia y estructural. Que, en ella, intervienen diversos actores y ámbitos que también han sido copartícipes para la legitimación y reproducción de esta cultura discriminatoria en la escuela. Pero, ahora la pregunta obligada está en función de respondernos qué hacer, cómo hacerle frente y qué le correspondería hacer a cada institución y a cada integrante, para combatir dicho fenómeno.

Las respuestas pueden ser amplias e inclusive nos llevaría a formularnos muchas más interrogantes. Aunque, desde lo que nos ocupa aquí, se propone una alternativa de trabajo que, particularmente, puede servir como pretexto para situar, cuestionar, reflexionar y actuar en favor de la no discriminación en la escuela. De esta manera, ubicamos al cuento como una alternativa para enriquecer relaciones alejadas de la discriminación en la escuela. Se trata de una alternativa que, además, no sólo puede verse desde su riqueza narrativa, sino que al utilizarse, desde una perspectiva de trabajo colaborativo, abre la posibilidad de repensar, cuestionar y transformar nuestra realidad.

Los cuentos, aunque contruidos con la materia invisible de los sueños, tienen el extraño poder de procurarnos un mejor entendimiento de la realidad y de las complejidades humanas. Por una parte, permiten evadirse del mundo de lo cotidiano, de sus sinsabores y de sus rutinas; pero, por otra, lo imaginario da cuenta de lo real. Las ficciones intangibles explican el mundo tangible. Los cuentos son mentiras que hablan de la verdad. Ése es el círculo cuadrado de los cuentos (Abril, 2003: 125).

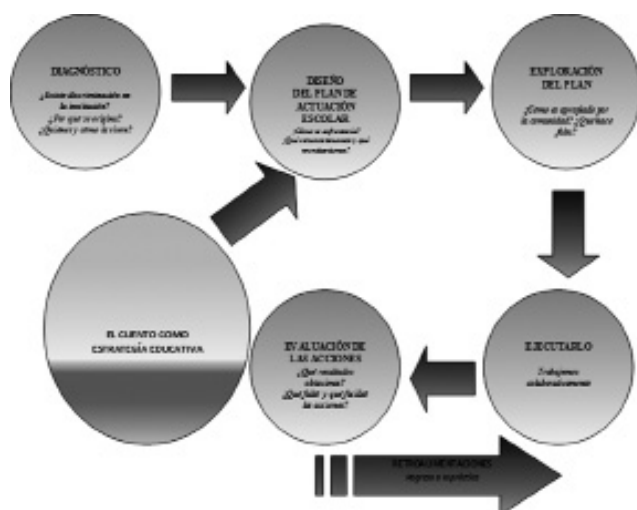
De esta manera, es común que se piense sobre qué se debe aprender de las matemáticas o las ciencias, pero, difícilmente se piensa qué tipo de convivencia se pretende fomentar (Abril, 2003). Por ello, a través del cuento podemos apostar a la constitución de ambientes sin discriminación, “... Porque los cuentos son el lenguaje de la infancia, aquel que los niños y las niñas entienden mejor que ningún otro. Los cuentos les proporcionan,

entre otros, muchos dones, es decir un mapa afectivo del mundo. En este mapa podrán ver reflejado sus sentimientos y emociones como un espejo...” (Abril, 2003: 124-125).

Y, además, al “adulto” le ofrece posibilidades para repensar sus prácticas, vivencias y concepciones, porque éstos siempre nos permiten imaginar, soñar y emocionarnos a través de las historias contadas.

Así, desde los principios de una educación intercultural, se puede hacer uso de los cuentos a través de un trabajo colaborativo, porque nos presentan diversas potencialidades:

- Favorecer la expresión de todas las culturas que conviven en un ambiente determinado.
- Favorecer actitudes de apertura con las y los otros en un plano de igualdad.
- Enseñar y aprender a vivir juntos, reconociendo un universo rico y plural de pensamientos, culturas y formas de vida.
- Aprender en y para la diversidad, porque puede visibilizarse las necesidades, experiencias e intereses de cada persona, evitando el uso de estereotipos y estigmas.
- Mantener el contacto y evitar la separación, marginación y, con ello, la desvalorización de personas y grupos.
- Responder a los conflictos de manera positiva, posibilitándolos como una oportunidad educativa.
- Abrir nuestro mundo y reconocer la existencia de realidades que necesitan ser cambiadas, simplemente, porque dañan y laceran nuestra dignidad.
- Ir más allá de la enseñanza intelectual y “verbal” sobre los derechos humanos y la discriminación para trabajar desde las experiencias y vivencias, a partir de procesos que nos permitan sentir, pensar y actuar.
- Abrir el espejo de nuestra realidad, vivencias y experiencias indivi-



duales para caminar hacia uno colectivo, compartido y colaborativo.

Se trata de valorar al cuento como estrategia educativa capaz de explorarse no sólo con y hacia el alumnado, sino también con las propias autoridades educativas, las familias o cualquier otro integrante de la comunidad escolar. Pues, lo que se intenta es romper con prejuicios que reducen al cuento como una herramienta dirigida sólo a niñas y niños o, inclusive, pensar que sólo para combatir la discriminación en la escuela debe poner en el centro al alumnado sin pasar por la formación y sensibilización de las propias autoridades educativas.

Entonces, se sugiere utilizar al cuento de manera flexible y abierta. Es decir, que toda persona de la comunidad escolar (alumnado, autoridades educativas, familias, etc.) lo pueda explorar a través del apoyo de otros recursos que, también se puedan llevar a cabo (como dramatizaciones, actividades lúdicas, campañas de sensibilización, etc.). Y, que en su conjunto, sigan alimentando un camino para la no discriminación. De manera sintética, se sugiere la siguiente ruta crítica que permitirá favorecer dichos cambios en la institución:

De esta manera, un cambio hacia la no discriminación en la escuela, no se trataría de modificar sólo el currículum a través de la incorporación o modificación de contenidos, sino de pensar que el cambio hacia una “pedagogía de la interculturalidad”, como sostiene Froufe (1994), “...Debe

centrarse en los aspectos actitudinales, cognitivos, de valores, de creencias, etc., con la finalidad de evitar que grandes principios legales o instructivos oculten prácticas pedagógicas discriminatorias...”

Si bien es necesaria una revisión de los contenidos curriculares, llegando incluso a sugerir la posibilidad de que esa revisión afecte a los conceptos de “hombre” y de “educación”, “...lo importante en la educación intercultural son los contactos experienciales que se efectúan en los contactos interculturales...” (citado por Malgesini y Giménez, 2000: 134). Así que, los cuentos, como ya hemos constatado en diversos espacios de nuestra práctica, nos ofrecen dichas oportunidades.

Colorín colorado...

Deseo que el panorama anterior abra un camino hacia la reflexión sobre cómo y desde dónde fomentar relaciones sin discriminación dentro de los espacios escolares. El cuento se presenta como una alternativa educativa, pero también es importante pensar qué posturas tendrían que asumir cada una de nuestras escuelas a partir de sus diversos contextos y realidades.

Qué normatividades deberían existir para evitar la reproducción de actos discriminatorios que terminan por restringir o impedir derechos fundamentales, como el derecho a la educación. Qué le correspondería hacer a las familias y, en ese sentido, que te correspondería hacer a ti para dejar de ser espectador/a de esta realidad y, pasar hacia una praxis que exprese la indignación, la actuación y el cambio de una problemática que, sin duda, también te ha afectado porque quizás también la ha vivido en algún momento de tu vida. Y, porque está de más decir que combatir la discriminación, se trata de uno de los retos más importantes que tenemos en nuestro contexto y momento histórico actual.

Bibliografía

Abril, Paco (2003). *La convivencia a través de los cuentos*. En Santos, M. Ángel (coord.) (2003). Aprender a convivir en la escuela. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Albertani, Claudio. (1999, pp. 195-221). *Los pueblos indígenas y la Ciudad de México. Una aproximación. Política y cultura*. Núm. 012. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

Basurto, Hilda. (2001). Diccionario de verbos. México: Trillas.

Besalú, Xavier (2002). Diversidad cultural y educación. España: Síntesis
Carbonell, Miguel. (Comp.) (2006). *Instrumentos Jurídicos Internacionales en materia de no discriminación. Colección Estudios*. Vol. 1. México: CONAPRED.

Cerda Ana M. y Toledo María I. (2000, pp. 77-108). *La discriminación en la escuela: la visión de los estudiantes*. En MAGENDZO K. Abraham y DONOSO F. Patricio (editores) (2000). Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2007). Informe Especial sobre los derechos de las comunidades indígenas residentes en la Ciudad de México 2006-2007. México: CDHDF.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011), trigésima segunda edición. México: Ediciones Bob.

Corominas, Joan (1994). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana. Madrid: Gredos.

Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2010). Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS-2010, Resultados generales. México: CONAPRED.

CONAPRED. Serie de cuentos Kipatla Para Tratarnos Igual. Versión en audio. En http://www.conapred.org.mx/redes/index.php?contenido=pagina&id=434&id_opcion=449&op=449

Donoso F. Patricio, Magendzo K. Abraham, Rodas S. Ma. Teresa y Wojciechowski L. (2000, pp. 63-75). *Percepción de la discriminación: docentes y estudiantes*. En Magendzo K. Abraham y Donoso F. Patricio. editores (2000). Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación

en la escuela. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

Escalante, Yuri. (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. Colección Cuadernos de la Igualdad. México: CONAPRED.

Flecha, Ramón y Gómez Jesús. (1995). *Racismo: no gracias, ni moderno ni postmoderno*. Colección Debate. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

Flores, Dávila. (2005). Estudio sobre la diversidad y los retos de la igualdad y la inclusión. México: CONAPRED-UNAM.

Gimeno, Sacristán J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Segunda edición. Madrid: Morata.

Gómez, Nashiki. (2005, pp. 693-718). *Violencia e institución educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Julio-Septiembre. Vol. 10. núm. 26. México.

Lanni, Norberto D. (2002). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. realizado en el Marco del Programa de Educación en Valores, Foro Subregional, sobre Convivencia Escolar y Calidad Educativa convocado por el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), los días 7, 8 y 9 de Octubre, Santiago de Chile, Chile

Magendzo K. Abraham (2000, pp. 9-62). *Una aproximación a la relación entre la educación, la discriminación y los derechos humanos*. En Magendzo K. Abraham y Donoso F. Patricio. (editores) (2000). Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.

Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos (2000). Guía de conceptos, sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid: Catarata.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo y otros. (1999). La segregación negativa. Cultura y discriminación social. Buenos Aires: Biblos.

Morollón, Mar (2003). *La diversidad cultural y sus conflictos, un camino*

hacia la interculturalidad. En Santos, M. Ángel (coord.) (2003). Aprender a convivir en la escuela. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México (2003). Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México. México: OACNUDHM.

Peñaloza, José (2010). La juventud mexicana, una radiografía de su incertidumbre. México: Porrúa.

Programa Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (PNPED), (2006). México: CONAPRED.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2006). Segunda reimpresión. México: CONAPRED.

Serret, Bravo E. (2007). *Estrategia contra la discriminación de género, análisis y propuestas*. Colección Estudios 6. México: CONAPRED.

UNICEF-SEP (2010), Informe Nacional sobre violencia de género en la Educación Básica en México. México: UNESCO.

Zemelman, Hugo (s/f.). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. Obtenido el 11 de Mayo de 2011 de <http://images.sociologia07.multiply.multiplycontent.com>

El diagnóstico pedagógico: una alternativa innovadora en la creación de comunidades de práctica

*Sonia Isabel Franco Cuervo**

Resumen

El diagnóstico pedagógico posibilita identificar las fortalezas y debilidades de las personas que intervienen en un fenómeno educativo, sea de manera individual o grupal, a fin de encontrar una solución no sólo viable, sino adecuada al problema. Pero, ¿cómo elaborarlo?, ¿cuáles son los momentos que construyen la investigación diagnóstico–pedagógica?, ¿es posible realizarla desde un paradigma cualitativo–interpretativo? La propuesta metodológica se conforma a partir de un vacío: la dificultad de los docentes de educación primaria para aprender a enseñar en el marco de la reforma educativa 2009. Basada en esta problemática, y en la teoría fundamentada como marco interpretativo, se configura el diagnóstico vinculado a la creación de comunidades de práctica. El artículo muestra los beneficios de la investigación diagnóstico–pedagógica como un recurso creativo, riguroso e innovador, que considera la complejidad del problema y proporciona fundamentos para la detección de necesidades educativas orientadas a la intervención.

Palabras clave: Comunidad de práctica, diagnóstico pedagógico, estrategias de aprendizaje y enseñanza, teoría fundamentada, trabajo colaborativo.

Abstract: The pedagogical diagnose makes possible to identify the strength and the weakness of people who take part in the educative phenomenon, individually or in a group, to find a solution, not just viable, but appropriate to the problem. But, ¿how to elaborate it? ¿which are the moments that construct the investigation diagnosis-pedagogical? ¿is it possible to make it from a paradigm qualitative-interpretative?

* Licenciada y Maestra en Pedagogía con Mención Honorífica por la Universidad Nacional Autónoma de México.

The metodological proposal is made from emptiness, the problems of teachers of elementary school to learn how to teach in the frame of the educative reform of 2009. Based on this difficulties, and the theory based as interpretative frame, the diagnose is configured to the creation of practical communities. This article shows the benefits of the investigation diagnosis-pedagogical as a creative resource, rigorous and innovator, wich considers the complexity of the problem and provides fundaments for the detection of educative needs oriented to the intervention.

Key Words: Practical communities, diagnosis-pedagogical, learning and teaching strategies, fundamental theory, colaborative work.

Introducción

La palabra *diagnóstico* se relaciona, en ocasiones, con las prácticas médicas o psicológicas; sin embargo, en esta investigación muestro su utilidad en el ámbito pedagógico como herramienta elemental para aquellos profesionistas que dedican su tiempo a la docencia, gestión o investigación en educación, así como eje para una intervención fundamentada.

Una de las estrategias pedagógicas en que se detecta el avance educativo de los alumnos y docentes, es mediante exámenes como el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)¹ o la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)², ambos valoran el conocimiento vinculado con la vida. En virtud de ello y dado el bajo desempeño de los alumnos en estas pruebas, me llevó a deliberar ¿qué sucede en los salones de clase durante los procesos y prácticas de formación, en que los estudiantes presentan serias deficiencias en relación con el desarrollo armónico de sus facultades y el uso del conocimiento en la

1 La prueba PISA evalúa a alumnos de 15 años de edad, sobre su conocimiento aplicado a la vida real en tres ámbitos: aptitudes para la lectura, las matemáticas y las ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2002, p. 14).

2 ENLACE es una prueba que se aplica cada año con el fin de evaluar la calidad del sistema educativo mexicano. Respecto a la educación básica en nivel primaria se realiza con alumnos de tercero a sexto grado y en secundaria con estudiantes de primero a tercer grado. El examen evalúa los conocimientos adquiridos en Español, Matemáticas y se agrega alguna de las asignaturas como: Ciencias Naturales, Historia, Geografía o Formación Cívica y Ética (SEP, 2011a).

vida diaria?; además, ¿qué estrategias³ de enseñanza utilizan los docentes para el logro de los objetivos curriculares durante el proceso de formación de los estudiantes?, ¿cuáles son las debilidades, necesidades y fortalezas de las prácticas pedagógicas⁴? y ¿qué obstaculiza la mejora en la calidad educativa?

Para dar respuesta a estas interrogantes, realicé una investigación diagnóstico–pedagógica⁵, en que recuperé, principalmente, las experiencias de los profesores⁶. El escenario de investigación fue la escuela primaria “Paulo Freire”, durante el periodo escolar 2010–2011, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) ⁷. Aun cuando el proceso de reforma comenzó en 2004 con preescolar y 2006 con secundaria, me interesó lo relacionado con los planes y programas de estudio 2009 de educación primaria. Un cambio en la metodología de enseñanza implica ruptura y conflicto; por ello, este nivel se encuentra en un momento crítico debido al proceso de transición que atraviesa. En este sentido, conviene señalar que “...en las etapas críticas, los errores y los aciertos, como en la vida de cada cual, determinan todo el porvenir...” (Gimeno, 1997, p. 15). Así que las decisiones que los profesores tomen y la forma en que enfrenten las situaciones durante el proceso de transición en la reforma educativa, se asentarán como pautas de comportamiento futuras.

3 Una estrategia es “...un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada...” (Díaz, F., 2002, p. 54), que forman parte de un proceso que vincula la construcción de saberes.

4 Como las acciones de intervención realizadas por los docentes, orientadas a la formación de los alumnos, considerando el contexto en que se realizan, basadas en los saberes y la reflexión del proceso educativo.

5 El modelo de investigación diagnóstico–pedagógica constituye un proceso de indagación científica en tanto cuenta con una rigurosidad metodológica, asimismo, aunque su intención no es generalizar, provee elementos que permiten prevenir situaciones parecidas a las que se experimentan. Permite detectar las fortalezas, debilidades y necesidades educativas orientadas a una intervención que considera el contexto del objeto de estudio. En este sentido, dentro del trabajo utilizo indistintamente *Investigación diagnóstico–pedagógica*, *Diagnóstico pedagógico* o simplemente *Diagnóstico* con la intención de dar fluidez al texto.

6 Al referirme a los *docentes* o el *docente* o *profesores* no pretendo generalizar, sino dar cuenta de las experiencias de quienes contribuyeron a la investigación a través de la particularidad del contexto estudiado. Es decir, específicamente de quienes forman parte de la escuela primaria “Paulo Freire”, y en ese contexto específico.

7 La reforma como estrategia para la mejora de la calidad educativa constituye un “conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo, por lo general siguiendo el clásico esquema centralizado y vertical, de arriba abajo” (Torres, R. M., 2000, p. 1) en el que se pretende la *desestructuración* de prácticas.

De esta manera, mediante la RIEB, se busca integrar los niveles: preescolar, primaria y secundaria dentro de un trayecto formativo que favorezca el desarrollo de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores en los estudiantes, necesarios para desenvolverse; de igual forma, tratar de adaptarse a los cambios que ocurren en la vida social y económica del país, a través de la metodología de aprendizaje por proyectos, dirigida al fomento de competencias⁸.

Así que, ante las nuevas demandas de enseñanza, los docentes muestran dificultad para decidir cómo actuar y refieren que su trabajo no ha cambiado: “...Es lo mismo, se sigue haciendo lo mismo, pero con otro nombre...” La falta de comprensión de la metodología de aprendizaje tiene como resultado creer que en apariencia la actividad es igual: la enseñanza como transmisión.

Las estrategias de aprendizaje⁹ y enseñanza¹⁰, utilizadas en el proceso educativo de los alumnos, reflejan en los profesores las experiencias y creencias construidas a lo largo de su vida¹¹, esto como producto social del contexto¹² y la cultura¹³ que definen su trabajo¹⁴ y en las que basan su práctica.

8 “...Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas...” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010a, p. 11).

9 El aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación de conocimientos.

10 La enseñanza considerada más allá de transmitir información, como una actividad de intervención en la que el docente crea contextos, diseña estrategias, facilita y estimula el aprendizaje de los alumnos.

11 Con esta expresión me refiero a todos los contextos en que interacciona por ejemplo: el trabajo, la familia, la calle, entre otros, que acercan al docente al aprendizaje y donde construye los saberes que utiliza como base para tomar decisiones sobre su labor.

12 De acuerdo con Chaiklin y Lave (2001): “...El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas...” (p. 30)

13 En este sentido, el contexto es una red de actividades que integra las relaciones, significados y acciones que participan en la construcción del objeto de estudio.

13 Comprendiendo a la cultura, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como “...el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen...” (Pérez, 2004, p. 13).

14 El trabajo docente comprendido como las actividades y acciones desempeñadas de manera individual o colectiva por los profesores en un contexto institucional, condicionadas social, económica y políticamente.

A pesar de que el docente es señalado como responsable directo de los resultados educativos, hablar de su labor, desde lo social, implica recuperar las circunstancias y personas que al parecer son ajenas a la enseñanza, aunque sostienen el problema central de investigación: las condiciones políticas, éticas, administrativas, institucionales, sociales y pedagógicas dificultan la ruptura de las prácticas tradicionales, proyectadas en el uso de las estrategias de aprendizaje y enseñanza a las que los docentes recurren como producto de los saberes contruidos a lo largo de su vida; estas circunstancias limitan el trabajo colaborativo para la mejora de las prácticas pedagógicas en favor de la formación de los alumnos.

Sin embargo, en la actualidad la necesidad de una ruptura en la enseñanza tradicional se relaciona con los avances en tecnología y las demandas económicas y sociales, ya que todas exigen una educación centrada en el aprendizaje que aporte recursos humanos competitivos para contribuir al desarrollo económico del país. Es decir, estudiantes que aprendan a aprender; así como docentes que aprendan a enseñar para aprender, que estos últimos faciliten, a través de su mediación, los procesos de formación de los alumnos y el desarrollo de las habilidades necesarias para abrirse paso en la vida laboral.

Con esa visión, se infiere que a través de las comunidades de práctica se posibilita centrar las acciones en el aprendizaje, ya que se presentan en cualquier momento y espacio mientras existan relaciones sociales que mantengan a sus miembros unidos por un interés común. Como refiere Wenger (2001), la comunidad de práctica permite “sobrevivir conjuntamente” ante las problemáticas que se enfrentan como: “...la transición, la dificultad de los profesores para romper con sus prácticas tradicionales, o construir una visión en conjunto con la colaboración como valor principal...” Es así que el eje central de las comunidades es la participación social que facilita compartir experiencias, reflexionar sobre ellas y modificarlas para conformar una identidad, en este caso, institucional.

Metodología

El escenario de la investigación diagnóstico–pedagógica fue la escuela primaria “Paulo Freire” (*imagen 1*), turno vespertino, perteneciente al sector público. Este plantel se encuentra ubicado en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, en los límites con el Distrito Federal; considerada una zona con un nivel económico bajo.



Imagen1. Fachada de la Escuela primaria Paulo Freire.

La institución cuenta con una matrícula de 126 alumnos, distribuidos en 9 grupos, 2 de primero, 2 de segundo, 2 de tercero y 1 de cuarto a sexto grados, respectivamente, con un promedio de 14 alumnos por grupo.

Los principales sujetos de investigación fueron los docentes. De los cuales seleccioné, como muestra representativa, 1 por grado, dando un total de 6. Igualmente recuperé las experiencias de tres autoridades educativas: director, asesor metodológico y supervisor escolar¹⁵, sumando 9 actores como población total. En la institución, todas las personas dedicadas a la enseñanza son mujeres; mientras que los hombres, están asignados a la gestión.

El estado civil varía, 4 docentes son solteros, 3 casados, 1 divorciado y 1 viudo. Tienen en promedio 26 años de servicio y sus edades oscilan entre los 36 y los 58 años, aunque la mayoría alrededor de los 50 años. Todos son normalistas y una gran parte trabaja también como docente en el turno matutino. Cerca del 67% cursa la carrera magisterial¹⁶, de ellos sólo dos

¹⁵ Todas las profesoras participaron en la investigación. Con la intención de proteger la identidad de las personas que intervinieron, me refiero a todas ellas como *docentes* o *profesores* indistintamente, porque su formación inicial es la docencia, aunque las actividades que desempeñen se refieran a la enseñanza o a la gestión.

¹⁶ El Programa Nacional de Carrera Magisterial es un “sistema de promoción horizontal”, al que ingresan los profesores de educación básica de manera voluntaria. Fue creado para elevar la calidad educativa, reconocer a los docentes, mejorar sus condiciones de vida,

tienen estudios de maestría. Los puntos escalafonarios¹⁷ de los docentes varían entre los 500 y 1000.

La investigación diagnóstico–pedagógica constituyó la metodología de investigación cuya función fue la de detectar las debilidades, fortalezas y necesidades educativas; también sirvió de base para diseñar la propuesta de intervención. En este tenor, el diagnóstico es:

“...Un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos [...] o entidades [...], considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectivo...” (Marí, 2001, p. 201).

En virtud de lo anterior, el diagnóstico es reconocido como pedagógico porque recupera ampliamente el contexto del objeto de estudio y, asimismo, dado que considera la complejidad del fenómeno en su totalidad.

“...Es decir, en todos los aspectos que puedan ser relevantes en relación con el fenómeno a estudiar y no sólo con su proceso de aprendizaje [...] Por ello, la indagación sistemática en que consiste la actividad diagnóstica puede y debe extenderse a referencias más amplias...” (Marí, 2001, p. 30).

Es un proceso teórico–práctico, que posibilita el análisis y la reflexión sobre la práctica, la clarifica, hace consciente y diseña de manera prospectiva (Böhm, 1991), para beneficiar al hombre en sociedad.

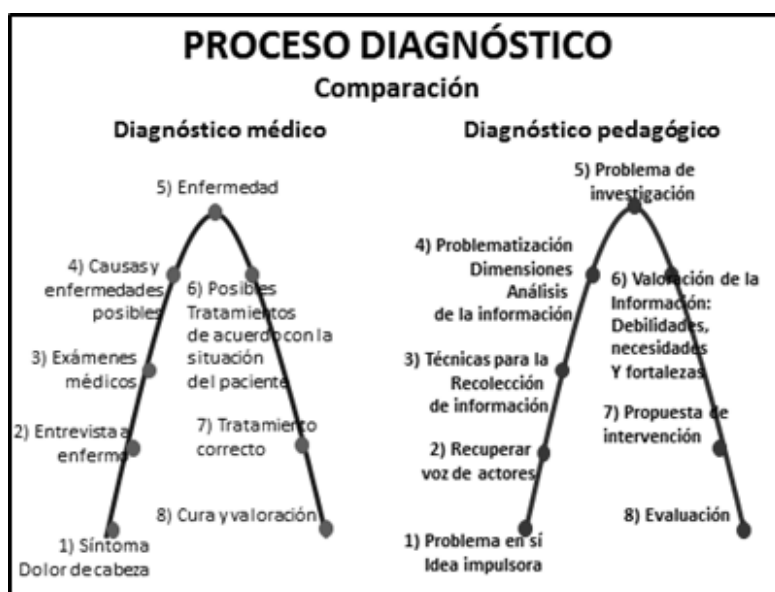
Por otro lado, con el propósito de conocer a las personas a partir de su contexto retomé como marco epistemológico el paradigma cualitativo–interpretativo que tiene como finalidad comprender los fenómenos y los actores por medio de su subjetividad, recuperando las “propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 20); además, me permitió develar los sentidos y significados que

laborales y educativas. Por medio de una evaluación global, los profesores adquieren un estímulo económico. Tiene cinco niveles A, B, C, D y E (SEP, 2010b).

¹⁷ El escalafón para los trabajadores públicos se creó con el fin de que accedan de manera “vertical” al puesto inmediatamente superior al que tienen, por medio de concurso escalafonal en el que se valora su puntuación. Los elementos que se valoran para el aumento de puntos son: preparación, eficiencia y antigüedad. (Gobierno del Estado de México [GEM], 2010).

los docentes otorgan a su práctica y sus experiencias en la implantación de la RIEB, interpretadas mediante postulados de la teoría fundamentada, que tiene como fin construir teoría a partir de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

El uso cotidiano del diagnóstico, con fines médicos o psicológicos, me llevó a construir el *esquema 1*, con el propósito de clarificar el proceso de investigación diagnóstico-pedagógica. Para ello me serví de la *comparación* como herramienta de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con la intención de identificar los momentos del proceso, semejantes al de un diagnóstico médico.



Esquema 1: Proceso de la investigación diagnóstico-pedagógica con base en Marí (2001). Elaboración propia.

Para construir el proceso diagnóstico, considerando el esquema anterior, propuse los siguientes momentos: Idea impulsora, recolección de información, análisis, valoración e intervención, que extendiendo a continuación.

1. Idea impulsora. Dicha idea fue un tema general: Conocer las implicaciones de la educación por competencias en nivel prima-

ria, promovida a través de la RIEB. A partir de esta idea realicé un sondeo con los docentes que me permitió un acercamiento inicial al objeto de estudio.

En la exploración obtuve datos en que se evidenciaron diversas problemáticas relacionadas con la implantación del nuevo currículum y la demanda de modificar su práctica habitual. Extraje indicadores, tales como creciente confusión, inseguridad, resistencia de los profesores a cambiar sus prácticas e inquietudes, así como desconocimiento sobre “cómo dar las clases ahora”, entre otros. Estos indicadores me llevaron a cuestionar cómo se realizaban las prácticas de enseñanza orientadas al desarrollo de competencias en los alumnos. Con base en ello, surgió el tema de investigación en relación con el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

2. Recolección de información: Inicialmente y durante el proceso de investigación, realicé una búsqueda documental que aportó elementos referenciales para la fundamentación metodológica, teórica y técnica. Paralelamente, en la recolección de la información de campo utilicé instrumentos etnográficos.

Al respecto, Woods (1998), expone el uso pedagógico de la etnografía en tanto “...se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas [...] que rigen su conducta...” (p. 24). Ésta (etnografía) tiene como objetivo entrar al campo del conocimiento de los fenómenos desde el interior, considerando las perspectivas de los actores. Las técnicas etnográficas a las que apelé fueron la entrevista y la observación. Asimismo, recabé los expedientes, estadísticas y plantilla docente, con la idea de obtener información sobre su caracterización y recuperar los materiales didácticos para su análisis, además de fotografías, grabaciones y conversaciones informales.

3. Análisis de la información: Para analizar la información acudí a la teoría fundamentada como marco interpretativo, que se sustenta por los objetivos de la investigación y bases teórico-metodológicas del diagnóstico pedagógico. “...Debido a que las teorías fundamentadas se apoyan en los datos, es más posible que generen conocimientos,

aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción...” (Strauss y Corbin, 2002, p. 14).

Es menester considerar que, aunque la teoría fundamentada se utiliza en un momento específico del proceso diagnóstico, las construcciones que de ella emanan constituyen los ejes que dan forma al contenido que expreso en la investigación. Esto como parte de la teoría emergente, que es aquella que surge de la triangulación de la información para dar sustento por medio de significaciones, hallazgos y conclusiones.

En cuanto al análisis de datos, en un primer momento llevé a cabo lo que la teoría fundamentada llama *ordenamiento conceptual*. En esta parte inicié con lecturas constantes de los testimonios y construí un marco interpretativo para la categorización, basado en preguntas de investigación (Bertely, 2007), ello a fin de ordenar los datos y reducirlos.

Este momento requirió diseñar cuadros de sistematización para su ordenamiento. En un principio retomé la propuesta de Bertely (2007), de la que recuperé el uso de las categorías sociales, del intérprete y las teóricas. Sin embargo, con el objetivo de construir una investigación diagnóstica que identificara fortalezas, debilidades y necesidades educativas, agregué un apartado, donde transformé las problemáticas detectadas en elementos que requerían de una respuesta a la propuesta de intervención, igualmente, un espacio para las categorías eje, y por último, la teoría emergente.

Después del ordenamiento conceptual efectué la *codificación abierta* que consiste en *abrir* los datos, encontrando las propiedades de los conceptos lo que me permitió agruparlos en dimensiones. Abrir los datos implicó utilizar técnicas para esclarecer los significados y sentidos de los testimonios, tales como *el microanálisis, la formulación de preguntas, la comparación teórica y el muestreo teórico* (Strauss y Corbin, 2002). En el análisis identifiqué conceptos *in vivo* que se presentan de manera recurrente en los datos y constituyen las categorías transversales.

Las herramientas analíticas utilizadas para la codificación abierta tienen como propósitos principales: alejar al investigador de sus experiencias o de la literatura técnica, evitar maneras estereotipadas de pensar, estimular la

inducción, centrarse en los datos sin dar nada por hecho, así como aclarar suposiciones de los mismos actores de la investigación (Strauss y Corbin, 2002).

4. Valoración de la información obtenida: En este momento concreté los hallazgos sobre las debilidades, fortalezas y necesidades educativas a partir de los sentidos y significados extraídos de los datos durante el proceso de sistematización, análisis e interpretación de la información. Lo que en la teoría fundamentada se realiza a través de la codificación axial de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) “...es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial las categorías se relacionan con sus subcategorías...” (p. 135).

Para la obtención de resultados, éstos en el proceso diagnóstico no se limitan a un listado de debilidades sino que se constituyen como un todo, y una parte de él se manifiesta en los hallazgos dimensionados en su ámbito pedagógico. En esta etapa de valoración sucede lo siguiente: “...La estimación de la validez se basa en juicios sobre la correspondencia entre los hallazgos y la realidad...” (Marí, 2001, p. 211). Ésta es obtenida a través del balance con la teoría que se utiliza de parámetro; en este caso, la establecida políticamente sobre la educación por competencias y la emergente construida a partir de los datos. Asimismo brinda los elementos para la predicción que representa una de las finalidades de la investigación diagnóstico–pedagógica.

5. Intervención: El diagnóstico pedagógico no se reduce a identificar problemas específicos de un área de conocimiento, sino a brindar herramientas para conocer los problemas en su complejidad y comprenderlos considerando su contexto. Por ello, la intervención es fundamentada y asertiva, así como un recurso de innovación debido a que implica tomar decisiones que impulsen la transformación de la comunidad escolar.

El momento de intervención representa un espacio para la toma de decisiones, cuya propuesta se centra en la creación de comunidades de práctica como un recurso para potenciar la labor pedagógica del docente en relación con implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje. La elección de las comunidades de práctica se fundamenta en los resultados de la investigación diagnóstico–pedagógica, como producto de la comprensión del problema central en todas sus dimensiones, las situaciones contextua-

les y el objetivo del trabajo de dar respuesta a las necesidades educativas detectadas.

Resultados

El supuesto del que inicié fue en torno a que las estrategias de aprendizaje y enseñanza que los docentes utilizan en el aula, son producto de una metodología tradicional y de conceptos contruidos a lo largo de su vida, tales como saberes extraídos de la experiencia en que intervienen circunstancias políticas, éticas, sociales, administrativas e institucionales. Al participar en un proceso de formación colaborativo, el cual considere sus necesidades, contexto, intereses y posibilite experiencias diferentes a sus prácticas habituales, se generará una ruptura que modifique sus conceptos, en consecuencia, la transformación de sus prácticas pedagógicas proyectadas en las estrategias de aprendizaje y la enseñanza en beneficio de los alumnos. Confrontar y confirmar este supuesto, se logró a través de los siguientes resultados, que muestro de acuerdo con la estructura de la investigación diagnóstico-pedagógica.

a) Contexto

Globalización económica: Las economías se integran a través del intercambio de bienes y servicios, donde participan las empresas y países, ambos dependen de la rentabilidad y la competitividad¹⁸ de sus productos para posicionarse frente a otras naciones (Castells, 2008). En el caso de la educación, los docentes constituyen un producto y generan productos a través de la educación formal: los recursos humanos. Los alumnos que egresan de una institución, se abren paso dentro de un ambiente laboral que indicará su grado de competitividad sobre los demás.

Sociedad del conocimiento: El aprendizaje tiene un espacio central en la sociedad del conocimiento. "...Hoy el conocimiento se descontinúa demasiado rápido como para depender de lo que uno ha aprendido en la escuela..." (Gee, Hull y Lankshear, 1996, p. 14). La formación en la sociedad

¹⁸ "...La competitividad de una nación es el grado en que (...) producen bienes y servicios que pasan la prueba de los mercados internacionales..." (Cohen citado por Castells, 2008, p. 114). El grado de competitividad brinda a un país una posición económica frente a otras naciones.

del conocimiento está orientada más que a la acumulación de información, a las capacidades necesarias para seleccionarla, analizarla, procesarla, producirla, difundirla y utilizarla en el ámbito profesional; la política educativa demanda que las estrategias de enseñanza-aprendizaje se orienten a ello, conocer para compartir.

Los conocimientos que los docentes construyen en el trayecto de su existencia, en el trabajo en relación con los demás, les permiten adaptarse a los cambios que se les presentan. El aprendizaje a lo largo de la vida (Delsors, 1996), no es necesariamente un proceso individual; sin embargo, los docentes evitan difundir su conocimiento con otros compañeros, como lo reveló el siguiente testimonio:

“...Lo peor es que desgraciadamente los maestros no compartimos las experiencias, tan sólo de lo bueno que te están resultando las cosas ¿no? Ahora con la nueva reforma y, aparte, pues, que “el enemigo del maestro es el mismo maestro” y nos estamos echando unos a otros cuando deberíamos de hacer un equipo...”

Producir y difundir los saberes, además de ser una comunidad de aprendizaje, son los ejes que se plantean en la sociedad del conocimiento. Pero para construirla en el ámbito educativo “...las escuelas deben ser instituciones que aprenden. Para ello deben fomentar el trabajo colegiado de sus miembros, disponer de tiempos para el diálogo, la coordinación y la investigación...” (Rivas, 2000, p. 136). Esto implica la necesidad de modificar la función tradicional del docente; abandonar el concepto de que su quehacer es la enseñanza y se transforme en una profesión de aprendizaje. La invención, compartir experiencias y la creatividad son elementos que también contribuyen a la competitividad en el ámbito educativo y proporcionan nuevas formas de enfrentar los retos.

Política educativa: A fin de aumentar la productividad, se intenta la mejora en la calidad de la educación, formando personas competitivas en el ámbito laboral. La Secretaría de Educación Pública (SEP), especifica las competencias que los docentes requieren para el desempeño de su labor, que contribuyen a modificar sus prácticas tradicionales. Que, asimismo, proporcionen la capacidad de dar respuesta a las demandas para la mejora de la calidad educativa en beneficio

de la economía del país. Las competencias se ubican en cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción, y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

- b) *Campo problemático*: Como parte del momento de análisis obtuve la construcción del campo problemático del que sólo mencionaré los aspectos más recurrentes y significativos para los docentes en relación con el problema central de investigación. Las problemáticas detectadas muestran la complejidad de la labor docente y se ubican en las siguientes dimensiones:

Política: La principal problemática de esta dimensión se centró en la descontextualización del examen de ENLACE con respecto a los estudiantes, los planteamientos dirigidos a mejorar la calidad educativa, se ausentan de la cotidianidad del aula. Más allá de los propósitos básicos que tiene la aplicación de este examen para conocer la calidad de la enseñanza, también repercuten de manera directa en el sueldo de los docentes, aunado al impacto social que conlleva, como la comparación del trabajo entre profesores o de manera más amplia, la comparación entre escuelas para identificar cuál es la mejor.

Ante estas circunstancias y con la intención de darles respuesta rápida, los docentes diseñan estrategias de enseñanza-aprendizaje recurriendo a las prácticas tradicionales, como el optar por entrenar a los alumnos con pruebas similares a la aplicada en la semana nacional de la evaluación. En una práctica de ensayo y error que limita al estudiante a resolver problemas en papel, dejando de lado el saber práctico, el saber hacer.

Ética: El que ocurra o no ocurra un cambio en la enseñanza depende en gran medida de la personalidad, disposición e historia de vida del profesor, que le permita construir una escala de valores en que fundamente su práctica. Hablar de cambio en las prácticas de los docentes en relación con la enseñanza-aprendizaje, no se refiere a quitar lo que había y colocar algo nuevo, sino más bien a un proceso de transformación y adaptación, debido a que una cultura escolar arraigada, como refiere Gimeno Sacristán (1997), "...no desaparece por una reestructuración formal del sistema escolar, sino

que se acomoda a la nueva situación...” (p. 13).

En ese sentido, los docentes manifiestan una serie de actitudes que constituyen la problemática más recurrente de la dimensión ética y, a su vez, revelan el inicio de la adaptación y el trayecto hacia la transformación, mediante la resistencia, el escepticismo, la decisión de jubilarse como salida inmediata, aunado a la falta de apertura, iniciativa o compromiso. Los docentes al implementar la RIEB se ubican en un proceso de transición, de ruptura y tensión que impacta su labor pedagógica para resolver los retos que se le imponen.

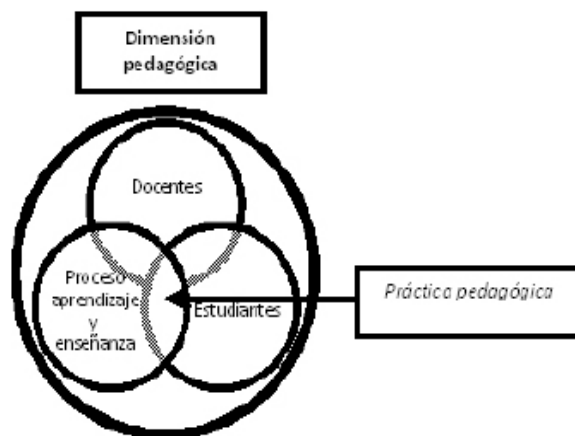
Institucional: La principal problemática de la dimensión institucional es la falta de trabajo en equipo y el intercambio de experiencias exitosas. El trabajo en equipo “...exige un proyecto común que moviliza la actividad del grupo de profesores...” (Marchesi, 2008, p. 104). También el valor de la colaboración que supone el aprendizaje entre docentes, la toma de decisiones acerca de los asuntos de la escuela y la reflexión sobre las estrategias planeadas y sus logros. Sin embargo, en ocasiones, los docentes se convencen de que el trabajo individual facilita su labor, lo que se refleja en las actitudes que asumen hacia los otros. La falta de trabajo colectivo y de un objetivo común trae consigo una desarticulación en las prácticas de los profesores de un mismo grado u otros grados. La fragmentación evita dar seguimiento a los logros de los alumnos y, en consecuencia, valorar las estrategias utilizadas en el grado respectivo.

Administrativa: La principal problemática sobre esta dimensión es la falta de materiales o recursos económicos para el mantenimiento de la escuela y compra de materiales educativos. Es necesario resaltar que toda reforma educativa implica inversión de tiempo, espacios y recursos. La escasez de materiales limita las posibilidades formativas de los alumnos e implica un reto a la creatividad de los docentes. La administración del tiempo es otra problemática que puede observarse en las aulas como un elemento ordenador de la labor pedagógica del docente. Como refiere Freire (2010), “...el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber...” (p. 43); no obstante, por parte del docente y la institución, no existen normas que rijan su aprovechamiento.

Social: La problemática de mayor recurrencia es el carente apoyo y compromiso de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. Así que

también es común que tanto los padres de familia encomienden a los docentes la educación de sus hijos, por considerar que “*es su trabajo*”, como el que los docentes responsabilicen a los padres por los alcances de los alumnos. Es un ir y venir del compromiso sobre su formación.

Respecto a dicho asunto Fullan (2002), expone que “...la reforma educativa requiere un esfuerzo conjunto por parte de familias y escuelas...” (p. 235). Pese a ello, la desconfianza de los padres ante las propuestas educativas y falta de claridad que tienen los docentes sobre la RIEB, se traduce en que los padres de familia comparen y se inclinen por quienes enseñan “*mejor*” de acuerdo con sus creencias y experiencias de aprendizaje. Algunos profesores, ante la presión de los padres, optan por mantener sus prácticas habituales. *Pedagógica*: En la dimensión pedagógica se exponen las problemáticas principales en torno a las subdimensiones que la conforman (esquema 2).



Esquema 2: Subdimensiones de la dimensión pedagógica. Se ubica el lugar de la práctica pedagógica en una interrelación entre docentes, estudiantes y el proceso de enseñanza aprendizaje. Fuente, propia.

La principal problemática de los docentes, se encuentra en continuar con las prácticas tradicionales, en un contexto que contrariamente les demanda la transformación de su forma de facilitar el aprendizaje a los estudiantes. La enseñanza para la transmisión de conocimientos conduce, como refiere Torres, R. M. (2000), a “...la defensa del viejo modelo educativo...” (p. 9).

Las prácticas tradicionales son habitualidades en tanto constituyen una repetición continua de acciones que economizan los esfuerzos del profesor; se realizan como rutina y están dirigidas a dar respuestas a las situaciones que se presentan, con mayor fuerza cuando los docentes tienen años de servicio académico o impartiendo el mismo grado escolar.

Tocante a los estudiantes, la problemática más significativa es su pasividad y actitud receptiva. Esta situación se explica por el desarrollo de la práctica pedagógica del docente, que requiere "...juzgar el sentido de los objetivos y su funcionamiento práctico dentro de las aulas al hacer colaborar a sus estudiantes en su programación..." (Hargreaves, et al., 2001, p. 52). Por ello, al involucrar a los alumnos en la planeación de las actividades de aprendizaje, interviniendo en qué y cómo enseñar, los responsabiliza de su propio proceso.

La principal problemática con respecto a la última subdimensión: el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la dificultad de los docentes para utilizar las estrategias apropiadas según las asignaturas, grupo, diversidad o estilos de aprendizaje de los alumnos, con la finalidad de desarrollar sus competencias. Las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas por los docentes son rebasadas por las necesidades de los alumnos en el contexto social y económico en que viven. Esta situación invita a comprender lo siguiente:

"...El aula es un espacio vivo, es un laboratorio de didáctica; la didáctica se construye en ese trabajo cotidiano –sobre el que después tenemos que reflexionar–, no es sólo un conocimiento práctico [...]. La práctica que reclama la investigación en el aula requiere ser confrontada en un plano conceptual y reflexivo..." (Díaz, Á., 2008, p. 116).

El aula, como un laboratorio, requiere que el docente investigue, experimente responsablemente en la práctica con distintas estrategias y reflexione sus alcances, para reconstruir su metodología de enseñanza.

- c) *Debilidades, fortalezas y necesidades educativas:* Las *debilidades* son acciones que obstaculizan o *limitan* el logro del aprendizaje de los alumnos, por lo que es necesario eliminar su efecto negativo. En cambio, las *fortalezas* son acciones que posibilitan el cambio (Zabala, 2005), representa lo que los docentes hacen bien o constituyen los aspectos firmes de su quehacer. Las *necesidades* son aspectos que se

requieren trabajar para la mejora educativa o propósitos que se deberán afrontar con base en las fortalezas identificadas (Marí, 2001). A continuación, presento las principales debilidades, fortalezas y necesidades educativas como producto del momento de la valoración de los datos, en relación con la práctica pedagógica.

Debilidades

Docentes: Dificultad para la lectura en voz alta o en su comprensión, faltas de ortografía, instrucciones poco claras o precisas; problemas para trabajar colaborativamente; ausencia de reflexión crítica, fundada en una vinculación entre la teoría y la práctica. Los propósitos, contenidos y enfoque de los planes y programas se conocen superficialmente; y se presentan errores en la información que los docentes dan a sus alumnos. Los docentes no tienen claro cómo participar en el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos, por lo que las estrategias de enseñanza-aprendizaje no se diseñan con fines específicos, así que los planes de estudio son considerados como contenidos a cubrir. Se compara la planeación, se excluye a los alumnos de su participación en el diseño de objetivos.

Alumnos: Actitud receptiva, limitaciones en sus conocimientos para construir nuevos; memorizan mecánicamente la información; problemas de atención; dificultad para seguir instrucciones, seleccionar, analizar y organizar la información relacionada con las asignaturas, y complicaciones para resolver las problemáticas surgidas del trabajo en equipo.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Las estrategias recurrentes son las que privilegian la memorización mecánica tanto para el aprendizaje como para la evaluación; algunas de ellas se utilizan para entretener a los alumnos sin fines formativos específicos. En ocasiones se recurre más que a la motivación a la coacción para que los alumnos cumplan con las actividades; existe, además, falta de esquemas para sintetizar la información. Se evalúan productos finales y contenidos pero no procesos y competencias. Ante la falta de sistematización de la evaluación, la valoración se basa en la apreciación del docente.

Fortalezas

Docentes: La principal fortaleza de los docentes es la experiencia; asimismo, la formación inicial; capacidad para identificar los elementos que perjudican a los alumnos; interés por compartir información; habilidad para argumentar y expresarse con claridad cuando tienen establecidos los fines de sus actividades; cuentan con la observación como técnica para identificar problemáticas. Los profesores se valen de diferentes recursos considerando las necesidades económicas de las familias. Se respeta el proceso de aprendizaje de los alumnos; hay ambientes de trabajo adecuados y con recuperación de valores, tienen disposición por mejorar su práctica.

Alumnos: Asisten a la escuela con la disposición de aprender y realizar las actividades que los docentes señalan; se interesan por la tecnología; se adaptan al cambio en las actividades; gusto por trabajar en equipo; se presentan relaciones amistosas, se apoyan en las actividades de aprendizaje, e interactúan con alumnos de otros grados.

Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Se aprovechan las experiencias dentro de la escuela para generar aprendizajes, fomentan la reflexión de la conducta, la cantidad de alumnos beneficia a los docentes en tanto brindan mayor atención.

Necesidades

Docentes: Establecer metas institucionales, por periodos y grados; compartir experiencias y estrategias exitosas; definir las actividades para brindar instrucciones claras; diseñar estrategias para el trabajo en equipo; movilizar los saberes pedagógicos de los docentes con base en una actitud crítica y reflexiva; recuperar el lugar de los docentes como especialistas de la enseñanza a través de los resultados educativos. También conocer en profundidad los propósitos, contenidos y enfoque de los planes y programas; construir con los docentes un marco de referencia experiencial sobre cómo enseñar a los alumnos a aprender, que movilice sus saberes y permita visualizar su práctica de manera diferente, así como fomentar el trabajo colaborativo con otros profesores y padres de familia en el aprendizaje.

Alumnos: Integrarlos en las decisiones sobre proceso de aprendizaje; forjar

hábitos de estudio; involucrar emoción con conocimiento.

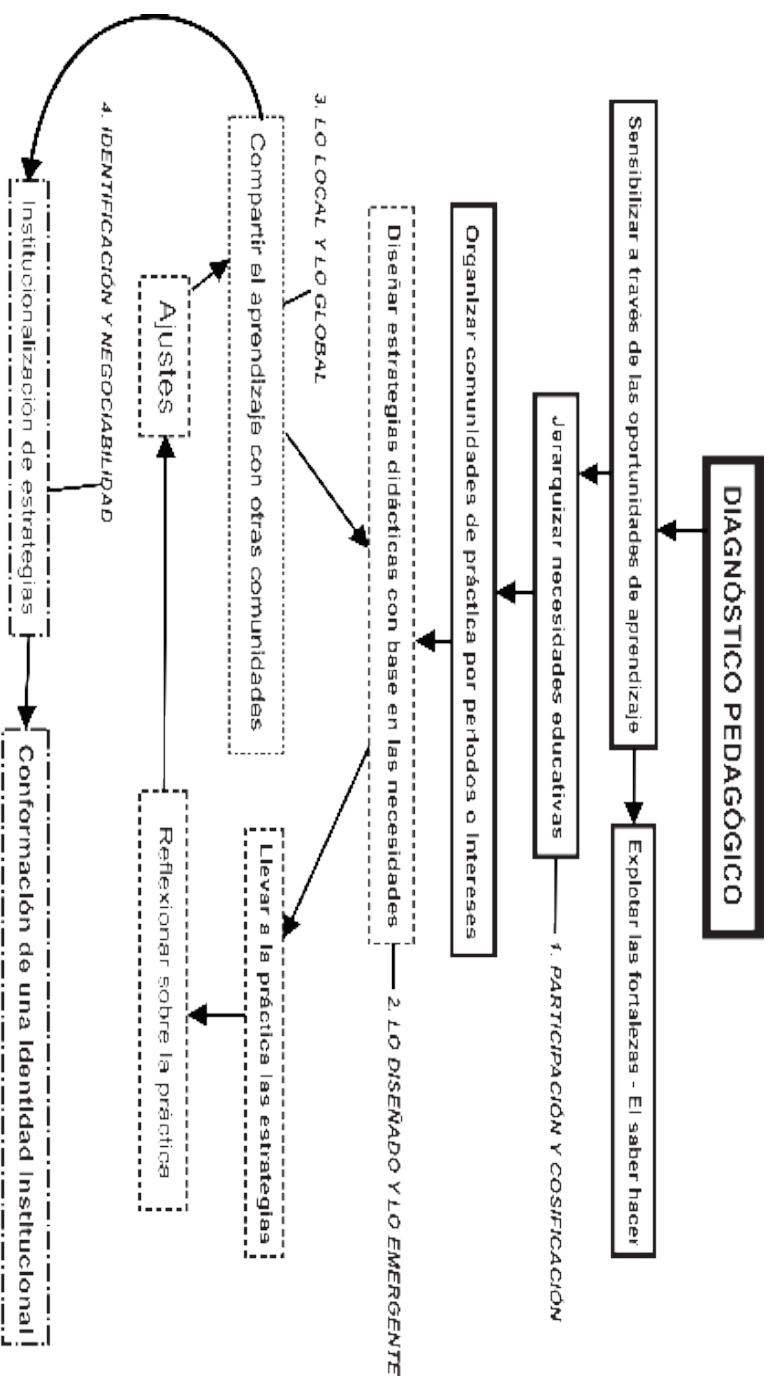
Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Diseñar, utilizar y compartir estrategias de aprendizaje y enseñanza innovadoras, pertinentes y rescatar aquellas de las que hacen uso los docentes de manera habitual para redefinirlas y orientarlas hacia el desarrollo de competencias en los alumnos; valerse de estrategias que conserven la motivación durante el proceso de aprendizaje, recuperen los estilos, generen habilidades mentales (análisis, memoria, observación, entre otras).

d) Intervención-propuesta:

La comunidad de práctica es una propuesta donde “...los trabajadores organizan su vida con sus compañeros [...] crean una práctica para hacer lo que es necesario hacer...” (Wenger, 2001, p. 23). Los docentes, como trabajadores de la enseñanza-aprendizaje requieren de esa labor en conjunto que resuelva sus necesidades y que, a su vez, constituya un apoyo, un acompañamiento frente al proceso de transición, para no saberse solos. Comenzar una comunidad de práctica que facilite el logro de esas metas, demanda un momento para sensibilizar a los docentes. Por ello se recuperan las debilidades detectadas sobre su labor pedagógica, para abrir la discusión y como posibilidad para generar una transformación, como refiere Díaz, Á. (2009):

“...Una vez que se ha identificado una dificultad, una carencia o un desacierto, es factible convertir tal circunstancia en una estupenda posibilidad para el aprendizaje, siempre y cuando medie precisamente esa condición: su reconocimiento [...] significa la toma de conciencia o el darse cuenta de la ausencia, la falta o el desacierto de una situación [...] abrir una expectativa de aprendizaje, un espacio interno en el sujeto que le permita dar paso a la reflexión, a la búsqueda [...] a la reconsideración de las acciones...” (pp. 150, 151).

Las debilidades son el punto de partida y se convierten en *oportunidades de aprendizaje*, que orientan la reflexión e impulsan la construcción de nuevos esquemas. El siguiente diseño (*esquema 3*) muestra la forma en que el diagnóstico pedagógico constituye una base innovadora, fundamentada para la creación de comunidades de práctica.



Esquema 3. El diagnóstico pedagógico como base para la creación de comunidades de práctica. Elaboración propia con base en los resultados de la investigación y las dimensiones para el diseño de arquitecturas de aprendizaje de Wenger (2001).

Se parte del diagnóstico pedagógico en su totalidad desde la recuperación del contexto, el campo problemático, la identificación de debilidades (ahora como oportunidades de aprendizaje) y las fortalezas de los docentes considerando el saber hacer y su experiencia. Asimismo, las necesidades educativas para construir la arquitectura de aprendizaje (Wenger, 2001), en las siguientes dimensiones:

Participación y cosificación: Consiste en objetivar la comunidad de práctica, volver las ideas palpables, estableciendo una finalidad que oriente las acciones, la participación y el aprendizaje significativo. Se cosifica a través de la jerarquización de las necesidades detectadas y mediante la agrupación de los docentes por periodos (1° a 3° y 4° a 6° grados) o por intereses.

Lo diseñado y lo emergente: Este es el momento del diseño de estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades jerarquizadas de la práctica pedagógica de los docentes, así como ponerlas en práctica, reflexionar sobre ellas, ajustarlas y sistematizarlas para poder compartirlas.

Lo local y lo global: Consiste en compartir las experiencias y aprendizajes contruidos con otras comunidades de aprendizaje (entre periodos o por intereses).

Identificación y negociabilidad: Aquí se negocian las estrategias que pueden convertirse en parte de la identidad institucional, en razón de los alcances. Se formaliza el uso de ciertas estrategias.

Dentro de las comunidades de práctica es necesario utilizar medios para conservar la participación, imaginación y alineación (Wenger, 2001). Con el propósito de mantener la participación, se propone el establecimiento de tareas conjuntas, afiliación entre docentes, observación, diálogo y encuentros casuales. Para desarrollar la imaginación (reflexión y exploración) se crean estrategias didácticas innovadoras.

Finalmente, para la alineación, que consiste en coordinar las acciones y prácticas, asumir un compromiso de acción en la institución como parte de ella. Esto a través de recuperar los intereses comunes, el liderazgo, resolver conflictos, retroalimentar y sistematizar los procesos. "...Debemos recordar que nuestras instituciones son diseños y que nuestros diseños son consecuencia de nuestra comprensión, nuestras perspectivas y nuestras teorías..." (Wenger, 2001, p. 28). En ese sentido, concebir la creación de una

identidad institucional mediante las comunidades de práctica da forma a lo que hacemos, a quiénes somos y cómo interpretamos nuestras acciones. Discusión y conclusión

La investigación diagnóstico–pedagógica es una herramienta óptima para identificar las debilidades, fortalezas y necesidades educativas en un contexto institucional, grupal o individual (Marí, 2001), retomando las situaciones que sostienen el problema central como base para la comprensión. También permite explicar y analizar las situaciones en sus diferentes dimensiones; asimismo, potencializa la intervención y la predicción de problemáticas en espacios semejantes para su atención oportuna.

Abordar el problema en este sentido, llevó a confirmar el supuesto planteado y a concluir que la dificultad en la ruptura de las prácticas tradicionales de los docentes y la mejora en la calidad educativa no es un fenómeno que pertenece sólo a ellos, sino que se afirma como un producto social, sustentado en las problemáticas presentadas en cada uno de los ámbitos abordados.

Enseñar no es un quehacer técnico ni aislado, está vinculado con causas endógenas y exógenas que influyen en la profesión. La forma de dar respuesta a las necesidades detectadas se ubica en brindar un espacio al trabajo colaborativo, en tanto permite actuar en grupos de dos o más docentes con un objetivo de aprendizaje claro; donde se comparte la carga de responsabilidad, facilitando con ello, enfrentar los retos de la profesión, ya que parte de la idea se presenta a continuación:

“...El saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión [...] no le corresponde al profesor la supervisión del aprendizaje del grupo, sino que su responsabilidad consiste en convertirse junto con sus alumnos, en miembro de una comunidad que busque el saber...” (Barkley, Cross y Mayor, 2007, p. 19).

El aprendizaje colaborativo facilita la transformación en las prácticas pedagógicas porque requiere que el docente ocupe un lugar más allá de la transmisión de conocimientos como aprendiz y mediador para la negociación de significados, que trasciendan la vida escolar en y con los alumnos, formándose como aprendices autónomos en compañía.

La creación de comunidades de práctica facilita el trabajo conjunto, la participación para el aprendizaje y afinidades que posibilitan el diálogo y la negociación para la resolución de problemáticas en colaboración. Como refiere Perrenoud (2000): "...Un proyecto enfrenta obstáculos que no pueden ser superados de manera individual..." Se superan porque uno o dos alumnos saben más que los otros o porque el profesor u otros adultos entregan su ayuda.

Al margen del trabajo docente, se requiere innovar las prácticas pedagógicas en relación con las estrategias enseñanza-aprendizaje, dejando de lado el aislamiento para dar respuesta a las necesidades sociales actuales. Con base en la experiencia, como principal fortaleza, impulsar la creación de grupos que trabajen para aprender, comunidades donde se fomente la participación colaborativa, fin de que se sirvan de la transición para dar paso a una cultura del aprendizaje y de apertura a los cambios.

Bibliografía

Arias Ochoa, Marcos (1992). El diagnóstico pedagógico en Metodología de la investigación IV. Antología (LEPyLEPMI90). México: UPN – SEP.

Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia y Mayor, Claire (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Morata.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely Busquets, María (2007). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Böhm, Winfried (1991). Teoría y praxis. México: OEA. CREFAL.

Castells, M. (2008). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. México: Siglo XXI.

Chaiklin, Seth y Lave, Jean (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2008). Didáctica y currículum. México: Paidós.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

_____ (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2006). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu.

Gee, J.P., Hull, G., y Lankshear, Colin (1996). Teoría sociocultural de la lectura/escritura. (Trad. Gregorio Hernández). The New Work Order. Boulder: Westview Press. (Original en inglés).

Gimeno Sacristán, José (1997). La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.

Gobierno del Estado de México [GEM] (2010). *Reglamento de escalafón de los servidores públicos generales del poder ejecutivo del Estado de México*. Consultado el 2 de diciembre de 2010 en:
<http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/rgl/vig/rglvig018.pdf>

Hargreaves, A. (2003 a). Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn y Manning, Susan (2001). Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.

Marchesi, Álvaro (2008). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial.

Marí Mollá, Ricard (2001). Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.

Moreno Bayardo, María Gpe. (2006). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de docto-

rados en educación. México: Universidad de Guadalajara.

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE] (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. México: Santillana.

Pérez Gómez, Ángel I (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Perrenoud, Philippe (2010). Construir competencias desde la escuela. México: J. C. Sáez editor.

_____ (2000). “*Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?*” En *Revista de tecnología Educativa*. XVI. Núm. 3. Chile. Consultado el 7 de octubre de 2011 en:
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/
php_2000/2000_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html)

Rivas Flores, José Ignacio (Coord.) (2000). Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga: Aljibe.

Rockwell, Elsie (comp.) (1985). Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente.

México: Ediciones el Caballito.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: DIE/Cinvestav/IPN

Sánchez Puentes, Ricardo (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles educativos. Julio – septiembre. Número 61. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Schön, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Consultado el 15 de octubre de 2011 en: http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/

_____ (2011b). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

_____ (2010a). *Programas de estudio 2009. Quinto grado. Educación básica. Primaria*. México. SEP.

_____ (2010b). *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Consultado el 17 de octubre de 2010 en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_pncm

Subsecretaría de Educación Básica [SEB] (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEB.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa*.

Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, Juan Carlos (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. Consultado el 25 de septiembre de 2010 en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torres, Rosa María (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. Perspectivas*. Vol. XXX, N° 2. Junio. Ginebra: UNESCO.

Torres Santomé, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Valdez Coiro, Irma. (2006). *El enfoque de competencias en la virtualidad educativa*. Recuperado el 15 de abril de 2010, de Apertura N°004: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68800403&iCveNum=4048>

Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Zabala Salazar, Hernando (2005). Planeación estratégica aplicada a cooperativas y demás formas asociativas y solidarias. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.

Significaciones discursivas de primaria: la narrativa como estrategia de colaboración

*Karim García Bejarano**

Resumen

Las reformas curriculares han sido en la historia de México parte de las políticas sexenales que han impactado el plano educativo (Torres, 2000). En el presente se muestra un fragmento de lo que sucede con los docentes de una escuela primaria a partir de la puesta en marcha del plan de estudios 2009, a través de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009). Ya que es mediante la cotidianidad (Berger y Luckmann, 2008), de los sujetos de investigación como se evidencian las significaciones (Sañudo, 2006), las cuales se construyen dentro de este marco de cambio curricular, y trastocan las subjetividades de quienes conviven en este espacio. Es en torno a dicha construcción de significaciones que se hallan dentro de los discursos (Van Dijk, 2003), manifestados por los docentes, en donde salen a flote cuestiones de identidad, ideología, poder y lo emotivo y afectivo sobre lo que realizan desde sus prácticas; todo ello analizado con la puesta entre paréntesis fenomenológicos (Taylor y Bogdan, 1996). Aunado a la situación por la que atraviesan los profesores, una estrategia para enfrentar tal realidad, consiste en el uso de la narrativa (Suárez, 2011), que los apoye durante este complejo proceso que atraviesan.

Palabras clave: Reforma educativa, Educación primaria, Significaciones discursivas, Narrativa

Abstract

Curricular reforms have been throughout the history of Mexico from six-year policies that impact on the level of education (Torres, 2000),

* Egresada del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón; becaria del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt.
gabk78@yahoo.com.mx

this is a portion of what happens to teachers at a primary school from the implementation of curriculum 2009, the so-called Reform of Basic Education (RIEB, 2009). Since it is through the everyday (Berger and Luckmann, 2008) living research subjects are evident meanings (Sañudo, 2006) that build on this framework of curriculum change, and that disrupts the subjectivities of those who live in this space. It is around this construction of meanings that are within the discourse (Van Dijk, 2003) manifested by the teachers who come to the surface issues of identity, ideology, power and the emotional and affective about what they do from their practices, all it analyzed with the phenomenological bracketing (Taylor and Bogdan, 1996). Adding to the situation of facing teachers to a strategy to confront this reality, the use of narrative (Suarez, 2011) to collaborate with them for going through this complex process.

Keywords: *Educational reform, Primary education, Meanings discursive, Narrative.*

Introducción

Para ubicar la problemática que atañen a las reformas educativas, es prudente abordarla desde la cuestión institucional, es decir, a partir de la propia escuela como espacio donde se tejen significaciones concretas que son, en gran parte, determinadas por los sujetos que en lo cotidiano¹ (Berger y Luckmann, 2008), se mueven e interactúan, construyendo entre todos realidades que, en determinado momento, asumen como naturales². Tal es el caso de la aplicación y ejecución de una reforma educativa.

A pesar de que el docente, como actor social y uno de los principales de la educación, es quien naturaliza (Aguirre, 2005) el devenir de las reformas, es importante resaltar que a este mismo actor se le ha excluido de las últimas reformas educativas en México, tanto de la planeación como de la misma puesta en marcha.

1 Visto desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2008), como una realidad social en que los propios miembros significan los actos y situaciones por los que atraviesan en el diario acontecer.

2 De acuerdo con Aguirre Lora (2005), la naturalización de las prácticas y los discursos se lleva a cabo por los sujetos que participan de ellas, ya que en la medida que se institucionalizan, ya no resulta extraño que se hagan ciertas cosas en detrimento de otras. La vida social y cultural la construyen los sujetos.

Ya que es común que sean los profesores los últimos en obtener información y materiales en torno a las ‘innovaciones’ que supone una reforma educativa; esto es, las reformas se han venido dando desde ‘fuera’ y desde ‘arriba’ (Torres, 2000), siendo estos los últimos destinatarios (los docentes) quienes han de asumir las reestructuraciones curriculares con el ánimo que requiere la educación. Sin embargo, la realidad demuestra que al docente se le ha relegado sólo a un sitio de aplicador de reformas, sin más razón que la de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en nuestro país.

Resulta importante, entonces, mirar hacia el propio pasado de la educación mexicana para ubicar el momento en que una reforma educativa no era vista como ahora, y siguiendo a Aguirre (2005):

“...Es a lo largo de la investigación, jugando con diversas temporalidades, como uno puede avanzar algunas explicaciones sobre la persistencia de ciertos comportamientos, de ciertas prácticas, de sus movimientos internos...” (pp. 6-7).

Por ende, es preciso evocar una situación del siglo XIX, sin aludir a una cronología y mucho menos a un conocimiento histórico consistente en fechas y sucesos aislados de los sujetos, sino sólo como referente de ubicación para comprender el momento actual. Al tiempo que deja este fragmento enmarcado como un ejemplo de reforma educativa en México a fines del siglo XIX e inicios del XX.

De tal manera que luego de vivirse en México el movimiento de Independencia, a principios del siglo XIX, eran de esperarse cambios que involucrarían cuestiones políticas y sociales. Por supuesto, los cambios educativos no se harían esperar, pues se trataba de una nación que requería formas distintas de instruirse. Al no estar ya bajo el gobierno español, sucedieron varios acontecimientos hasta casi a fines de este siglo. La cuestión en que se busca centrar la atención es en la Escuela Modelo de Orizaba, como ejemplo de una reforma que implicó, en toda la extensión de la palabra, a los sujetos que se vieron envueltos en la misma.

De acuerdo con Larroyo (1983), es Enrique Laubscher quien, en 1883, funda esta Escuela Modelo de Orizaba, en el estado de Veracruz. Se dice que no tardó mucho en que a ésta se considerara como paradigma y estímulo de

la vida escolar mexicana. Se trata de una escuela primaria donde se imparte la enseñanza objetiva, con un plan de estudios que superaba a las escuelas que existían en ese momento. Ésta incluía el estudio del lenguaje, cálculo, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia; dando especial énfasis al estudio del lenguaje, "...teniendo por mira el dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximas que le rodean..." (Larroyo, 1983, p. 318).

Esta etapa, en que participa Enrique Laubscher, se considera como la primera con la aplicación de la enseñanza objetiva; utilizaba materiales diversos que podrían estar en la escuela, casa, población, campo, jardín y cualquier bosque. Tenía como principal interés el que los niños aprendan de manera natural, expresando juicios y razonamientos de forma sencilla y breve.

Posteriormente se da una segunda etapa de esta Escuela Modelo, cuando es necesario formar docentes bajo el propio paradigma de enseñanza objetiva. Así que se funda una academia normal para perfeccionamiento de profesores con base en el moderno plan de estudios de 1885. Participan en ese momento Enrique Rébsamen, siendo alumnos de esta academia los profesores que ya se encontraban en servicio. Participaron con gran ánimo y estudiaron los antecedentes de esta enseñanza objetiva, basados en teóricos de la pedagogía, tales como Bacon, Comenio y Pestalozzi.

"...La enseñanza en la Academia Normal se impartió con el buen éxito esperado. Al término del periodo lectivo planeado (marzo de 1886), los alumnos demostraron un considerable progreso. Ello condujo al gobernador, Juan Enríquez, a continuar su noble proyecto de reforma educativa en el Estado de Veracruz..." (Larroyo, 1983, p. 320).

Es así que en diciembre de ese mismo año se fundó la Escuela Normal de Jalapa, para asegurar más que la reforma en el Estado se siguiera dando. Es Rébsamen quien forja una serie de cambios en las teorías pedagógicas que se habían generado en Europa y, al mismo tiempo, realiza modificaciones para aplicarlas al contexto mexicano; en ellas le da tanta importancia al profesor como a los alumnos.

Rébsamen logra fama pedagógica debido a la reforma en Veracruz y en 1891, por indicaciones del Presidente de la República, se le encomienda la reforma de la educación primaria y normal de Oaxaca. Posteriormente

Jalisco y Guanajuato, hasta llegar a los 25 estados que conformaban, en ese entonces, el país. Ya para inicios del siglo XX la reforma educativa se extendía por todo el territorio nacional. Tras la muerte de Rébsamen, Carlos A. Carrillo continúa con lo que el primero había iniciado. Comprendió que para consolidar proyectos tan ambiciosos era necesario influir directamente en el magisterio; decía que la reforma debía empezar por el maestro.

Es básicamente con esta perspectiva de reforma educativa y su relación con el docente la que se busca resaltar, puesto que en este breve planteamiento se destaca la lógica del devenir reformativo de la educación. Es decir, en este contexto se vive como la propia necesidad de la nación y de los actores que convergen en el espacio educativo como medios y productores de los saberes; los docentes eran quienes generaban las prácticas y los discursos necesarios para llevar a cabo la educación que el país requería en ese momento.

La diferencia con la época actual es grande, sin duda vivimos de forma muy distinta a más de un siglo de estos sucesos; no obstante, la imagen de la educación primaria y del docente han cambiado de forma abismal. Este breve ejemplo de reforma educativa en el país es el inicio de la presentación de la problemática que surge para ser investigada.

Contexto

Al estar de cerca con profesores de primaria en mi labor profesional, es como planteo la posibilidad de trazar esta investigación, ya que en ese momento me desempeñaba como facilitadora de cursos hacia la formación de los docentes. Y es en tal proximidad que se da la posibilidad de observar lo que significa para ellos el cambio curricular que representa la instrumentación del plan de estudios 2009 (a lo que llaman la RIEB [Reforma Integral de la Educación Básica]).

Es posible anticipar que al interior de esta realidad subyacen contradicciones que enfrentan a los docentes a circunstancias complejas desde su propia perspectiva, complicando a su vez el trabajo que llevan a cabo en el aula y la escuela en general.

A los profesores se les hacen llegar parte de los fundamentos de la reforma a través de un diplomado, mismo que cursan sólo si se ubican en los grados a los que llega de forma escalonada la reestructuración curricular; paralelamente

deben continuar impartiendo contenidos y actividades.

Este proceso se hace más complejo al considerar que la reforma que se plantea contiene varios elementos, tales como la formación docente de carácter permanente, la participación social, el trabajo colaborativo, la transversalidad, la fundamentación didáctica por proyectos y, a su vez, bajo el enfoque de las competencias (SEP, 2008).

De manera que las significaciones discursivas (Buenfil, 1993), que construye el docente son elementos relevantes del contexto escolar cotidiano. Ello debido a que éstas constituyen los sentidos que guían sus actos hacia las prácticas que elaboran en el interior de la cultura escolar e impactan directamente hacia otros actores, como son los alumnos, a través de los procesos de interacción, tanto cognitivos como sociales (Hargreaves, 1998).

Las significaciones que el docente teje, vive, siente, piensa sobre su propia práctica en el contexto de la cultura que en la institución escolar se ha conformado, inciden en las estructuras que, de algún modo, se tuvieron como situaciones estables del acontecer cotidiano (Berger y Luckmann, 2008; Gimeno, 1997; Hargreaves, 1998; Sañudo, 2006). La situación por la que atraviesan los docentes con el proceso de reforma, los coloca en una nueva búsqueda de sentido, o bien, en una actitud de rechazo, imprecisión o resistencia.

Al recapitular el devenir de las reformas educativas de los últimos tiempos a nivel mundial, se puede dar cuenta de que es a partir de la intervención de los organismos internacionales, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), apoyados a su vez en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que se pretenden insertar modelos económicos en el ámbito de la educación.

No obstante, fue a cargo de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que se celebró la Conferencia de Jomtien, en Tailandia en 1990, llamada “Educación para todos”. En ésta se sientan las bases necesarias para alcanzar una cobertura educativa de calidad; de manera que este evento va a constituir el antecedente principal a nivel internacional por el que las reformas educativas se siguen evidenciando cada vez con mayor fuerza, pero con diversos objetivos estratégicos para cada región del mundo, así como para la especificidad de los distintos países.

La problemática en que se inserta al docente, como centro del escenario, en que se mueven los hilos de la educación tanto a nivel internacional como nacional, es porque el actual proceso de institucionalización de la reforma educativa podría convertirse en un obstáculo para su labor profesional. Esto debido a que desequilibra la estabilidad en que anteriormente se ubicaban, y porque en vista de la lógica en que las más recientes reformas educativas dadas a lo largo de nuestra historia de la educación, no ha existido el reconocimiento de la voz de los maestros en los procesos de reforma educativa.

Por lo que es necesario dar a conocer lo que expresan sobre la manera en que han vivido este proceso durante los dos primeros ciclos escolares en los cuales se ha implementado (2009-2010 y 2010-2011), ya que se parte de aquello que los profesores manifiestan para dirigir el curso de la investigación.

En el contexto en que se hallan los sujetos de investigación y en cómo viven y construyen las significaciones discursivas según el momento les demanda, es cómo se pueden percibir situaciones que en otro momento no habían sido elucidadas. Y a través del propio matiz que impregna la reforma, se considera que surgen en los discursos de docentes manifestaciones y actos que de acuerdo con las circunstancias salen a flote.

En esa trama se ubica la investigación, con la finalidad de dar cuenta de cómo los docentes sortean la situación que se torna problemática; puesto que mediante la disposición, que viene de la SEP, se debe comenzar a trabajar con la reforma llamada RIEB 2009, en el ciclo escolar 2009-2010, en los grados de primero y sexto. Por supuesto, no sin considerar las acciones tomadas en el transcurso de esta reforma, como parte de las estrategias que los docentes encuentran para subsanar los problemas que enfrentan.

Sin dejar de mencionar que sólo esta parte de la implementación de la reforma 2009 era la de inicio, ya que para el ciclo escolar 2010-2011 el trabajo comenzó con los grados de segundo y quinto. De manera que es hasta el ciclo 2011-2012 cuando se termina de consolidar la reforma a todo el nivel primaria, como parte de las reestructuraciones esperadas por toda la educación básica en México; es decir, como política educativa la consumación de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Esta totalidad considera que la situación requiere de una transformación a

nivel local o particular, en que los docentes se ubiquen en el centro donde surgen las ideas que convergen y divergen; pero que de algún modo se generen a partir de los cambios en que se insertan, considerando, además, que ellos serían a su vez el obstáculo de la transformación, ya que es común que muestren actitudes de resistencia al cambio (Gimeno, 1997).

Es, entonces, como se vuelve la mirada hacia este actor que se ubica como uno de los principales protagonistas en el proceso educativo, ya que en él recaen muchas de las responsabilidades sociales (Gimeno, 1997) en torno a la educación en su sentido más amplio; por ello es pertinente que se resalten las significaciones discursivas (Buenfil, 1993) del docente sobre la reforma 2009 de primaria.

De este modo se presenta el problema que motiva esta investigación, para hacerlo patente como problemática actual en la educación primaria de nuestro país. Dado que cada vez es más constante la exigencia de estándares a nivel internacional, impuestos por organismos de esta misma índole, sin considerar la participación de los principales actores educativos; al dejarlos de lado, generando, como principales reacciones, descontento y resistencia.

En este sentido, la RIEB 2009 intenta responder a la demanda de generar capital humano para los actuales intereses políticos, económicos y sociales; esto es, se plantea como un proyecto de transformación de las prácticas docentes. Sin embargo, para el contexto institucional escolar no es una necesidad prioritaria, por lo que resulta ajena a los intereses de los profesores. Desde luego, todo esto impacta de forma directa el grado de compromiso que se ve reflejado en su actuar cotidiano.

Por tal motivo, es preciso resaltar la necesidad de dar cuenta en este espacio sobre las significaciones discursivas de los docentes; en virtud que éstas entrañan tanto el significado como el sentido en el marco de la cotidianidad, en el contexto del cambio curricular. Este mismo inició en 2009 como situación inmediata dentro de su espacio, pero que deviene de los macrodiscursos internacionales.

Durante la investigación se busca conocer, a través de lo que los sujetos inmersos en la situación viven, a fin de no sólo derivar en la confirmación de lo que un documento oficial diga, sino en las situaciones que experimenta el docente frente al proceso de institucionalización de la reforma. A la vez, que emite discursos sobre su realidad y, asimismo, es a través del lenguaje

(Cameron, 2001/2011) como se hacen manifiestas las diversas cuestiones que subyacen a la problemática central: como poner a funcionar la enseñanza a través de una reforma educativa.

Por ende, es necesario buscar un replanteamiento de las acciones, un giro en la significación de esta otra realidad para la toma de decisiones y tareas concretas que se orienten a través de un sentido e intencionalidad consciente y que permiten una resignificación con prospectiva hacia la búsqueda de la transformación; dado que "...El sujeto tiene que construir un sentido subjetivo de la acción..." (Sañudo, 2006, p. 29).

Así que en este contexto, las significaciones constituyen una dialéctica entre el significado y el sentido, este último como una construcción social (Berger y Luckmann, 2008), que forma parte de las creencias, saberes, valores, supuestos y prefiguraciones de los sujetos en un contexto determinado. Todo esto al interior de las instituciones en que se ubican, razón por la que se fija la importancia sobre las voces de los sujetos inmersos en estos procesos.

Una realidad en la toma de conciencia que se pretende alcanzar con el conocimiento del plan de estudios 2009, en conjunción con el ejercicio de la docencia y la forma en que se institucionaliza la propuesta por parte de los sujetos que colaboran en la investigación, es por medio del lenguaje en sus discursos.

Acompañando a los docentes, es como busqué construir una resignificación en la propia práctica; de manera que es pertinente resaltar la relevancia que tienen sus significaciones discursivas ante las políticas de reforma. Considero que inciden en los cambios curriculares frente a los que están llevando a cabo prácticas en la institución donde desarrollan su labor profesional, que sin duda van a determinar su actuar en las aulas, frente a los alumnos, en sus distintos espacios de trabajo.

Metodología

La escuela primaria en que realicé la investigación se ubica en el Estado de México, específicamente en Ecatepec de Morelos, que está en el área metropolitana. Debido a la cercanía que tiene con el Distrito Federal, colinda con éste al sur y poniente (INEGI, 2009); se trata de una población urbana. Es una escuela federal, inserta en el subsistema SEIEM (Servicios

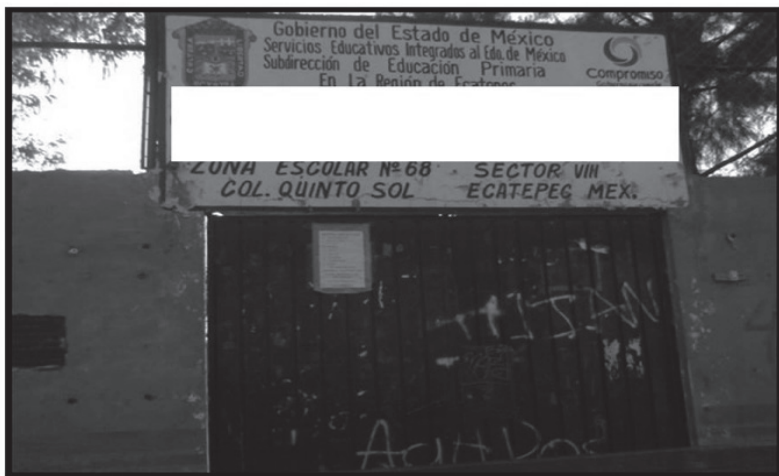


Imagen 1.- Entrada principal a la escuela primaria ubicada en Ecatepec, Estado de México

Educativos Integrados al Estado de México).

Es esta escuela primaria el escenario donde se mueven once docentes ante grupo, uno más se halla en la dirección, otro apoyo técnico pedagógico y un último se encarga del trabajo de USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) en los distintos grados donde se requiere. Todos, en conjunto, conforman la planta docente de este centro escolar; además, en esta escuela también se ubica la oficina de la supervisión escolar.

La elección de los informantes clave de la investigación se dio a través de la solicitud al directivo acerca de su participación para proporcionarme ayuda e información en mi proceso de búsqueda; esto a fin de analizar y comprender lo que se les presenta como problemática sobre lo que ellos mismos ya habían manifestado sobre la reforma educativa. Para tal propósito se adhieren voluntariamente ocho profesores.

No sin mencionar que previamente les había impartido cursos durante los que comentaban sus inquietudes e inconformidades acerca de la reforma. Por esta razón, no me encontraba del todo ajena al grupo de profesores y tampoco ellos conmigo.

Y es aquí, que en consonancia con los planteamientos de Taylor y Bogdan (1996), lo que se busca es comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; experimentar la realidad tal como la viven; darles voz mediante sus perspectivas y dentro de su propio escenario.

De esta manera es que, siguiendo a Taylor y Bogdan (1996, p. 36):

“...El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses de investigación...”

De ocho docentes, y tras la aplicación de un cuestionario para conocer su perfil, se eligen seis; por el criterio de antigüedad en su trabajo como profesores ante grupo, ya que tres de ellos tienen más de diez años de servicio y los otros tres menos de ese tiempo. Siendo éstos los principales informantes para así asegurar lo que Fine (1980, citado por Taylor y Bogdan, 1996, p. 61) menciona:

“...Los informantes clave apadrinan al investigador en el escenario y sus fuentes primarias de información...” Estos seis sujetos son los que brindan, a través de una entrevista semiestructurada, mayor información, como parte de la recuperación de sus discursos durante ese ciclo escolar en que comienza la reforma. Para comprender la problemática desde los sujetos de investigación es como me enfoco epistemológicamente a Taylor y Bogdan (1996), en el paradigma cualitativo puesto que éste “...Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable...” (p. 16).

La investigación desde este paradigma es flexible; las interrogantes planteadas se formulan vagamente en un primer acercamiento; las personas, los escenarios o los grupos no son variables, ya que se consideran un todo. Es decir, hay una visión holística de los objetos/sujetos de investigación dado que son concebidos a su vez como parte de un contexto tanto en su pasado como en las situaciones que se encuentren en el momento de la investigación.

Existe una interacción entre el investigador y el objeto de estudio. La investigación se da en entornos reales, no hay una manipulación de variables por parte del investigador; se investigan los procesos de interacción social

en el momento que suceden, así como se construye y reconstruye continuamente el modelo de lo que se estudia (Taylor y Bogdan, 1996, pp. 23-28). La metodología cualitativa permite el acercamiento a las teorías desde diversos autores que guían el curso de indagación: esto se hace por medio de una mirada desde la comprensión de las múltiples realidades que el contexto admite interpretar.

De tal manera que el levantamiento de información lo realizo a través de algunos recursos propios del mismo paradigma cualitativo, tales como el trabajo de campo, registros de observaciones, pláticas informales, diario de campo y entrevistas. Todo ello a fin de resaltar lo que los argumentan informantes sobre lo que enfrentan en el contexto de la reforma educativa.

Todo desde la mirada de la fenomenología utilizada como método, pues "...El fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como significativo..." (Taylor y Bogdan, 1996, p. 16). Así, lo que los docentes manifiestan que están pasando desde que la reforma inicia son cuestiones que dan curso a esta investigación; reconociendo su tiempo, su espacio y sus relaciones humanas (Álvarez-Gayou, 2009). Tal como lo definen Schutz y Luckmann (2001), "...El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado..." (p. 25).

Por consiguiente, es una realidad en que operan los seres humanos que cohabitan en ella. Es una realidad 'natural' en tanto se conserve la armonía de los sucesos como parte esencial del mundo de la vida; salvo que surja algo que irrumpa la estructura de sentido de esa cotidianidad y lleve a modificar el acento de realidad a otro ámbito de sentido.

Puesto que la propia realidad no es estática, ni tampoco los sujetos que se ubican en ella. Es así como "...La historicidad del mundo condiciona la historicidad de la situación subjetiva en el mundo..." (Schutz y Luckmann, 2001, p. 64); de tal forma que en el caso de los docentes y la reforma educativa del siglo XXI se inscriben en un mismo plano que los hace partícipes de cierta temporalidad.

Y para reconocer en específico la temporalidad de los sujetos y el mundo cotidiano que los rodea, es necesario precisar que la perspectiva fenomenológica con que se comprende esta situación, es la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2008). Puesto que a través de ella es como se analizan los procesos por los que se construye socialmente la realidad mediante cierto tipo de conocimientos.

Esto es, de acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckmann (2008); "...La sociología del conocimiento debe [...] ocuparse de lo que la gente 'conoce' como 'realidad' en su vida cotidiana..." (p. 29). Así se retoma de los sujetos lo que en su mundo usual consideran más relevante, como el conocimiento que constituyen los significados con los que subsisten y persisten a diario.

Se podría considerar que si se trata de algo cotidiano no necesariamente tenga que investigarse, no obstante, desde la mirada de la sociología del conocimiento (Berger y Luckmann, 2008), la propia razón de ser de la realidad es digna de ser indagada y de cómo ésta se construye.

Así que, siguiendo a Berger y Luckmann (2008); "...Si vamos a describir la realidad del sentido común, tendremos que referirnos a estas interpretaciones, así como también tendremos que tomar en cuenta su carácter de presupuesto; pero lo hacemos colocándolo entre paréntesis fenomenológicos..." (p. 36).

Es decir, para la situación de la llegada de la reforma 2009 a la educación primaria, se precisa la fenomenología³, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento que ubica a los docentes en su realidad cotidiana y que toma en cuenta los discursos que emiten, a partir de los conocimientos, vivencias y experiencias. Todo ello les deja enfrentar una reestructuración curricular con las particularidades contextuales que convierte el espacio de investigación en un sitio peculiar dadas las características de la institución y los sujetos.

3 De acuerdo con Cresswell (1998, citado por Álvarez-Gayou, 2009), los investigadores que realizan análisis fenomenológicos cumplen con buscar el significado de la experiencia, realizan análisis del discurso de temas específicos, confían en la intuición, obtienen información generalmente por medio de entrevistas; entre otras cosas, de tal forma que la fenomenología es la que traza el camino de modo general hacia la comprensión de los sujetos de investigación; ésta a su vez articulada con el análisis del discurso, ya que "...el discurso y sus usuarios mantienen una relación 'dialéctica' con el contexto: además de estar sujetos a las restricciones sociales del mismo, también contribuyen a él, lo construyen o lo modifican..." (Van Dijk, 2000a, p. 46); es decir, se ubican en un espacio y tiempo determinados y en ellos constituyen sus vivencias.

Articulando a su vez con análisis del discurso, ya que el estudio del discurso no sólo se circunscribe a la lingüística para evidenciar la estructura semántica y semiótica, sino que se trata de una perspectiva multidisciplinaria en la que "...Puede realizarse [...] o combinarse con, cualquier enfoque y subdisciplina de las humanidades y las ciencias sociales..." (Van Dijk, 2003, p. 144). De tal forma que el contexto juega un papel relevante para la ubicación de la situación, en este caso de la reforma educativa 2009. En una realidad económica neoliberal que incide directamente en la educación de nuestro país y en los sujetos que se mueven en las instituciones escolares, siendo para esta investigación el foco de atención, los docentes.

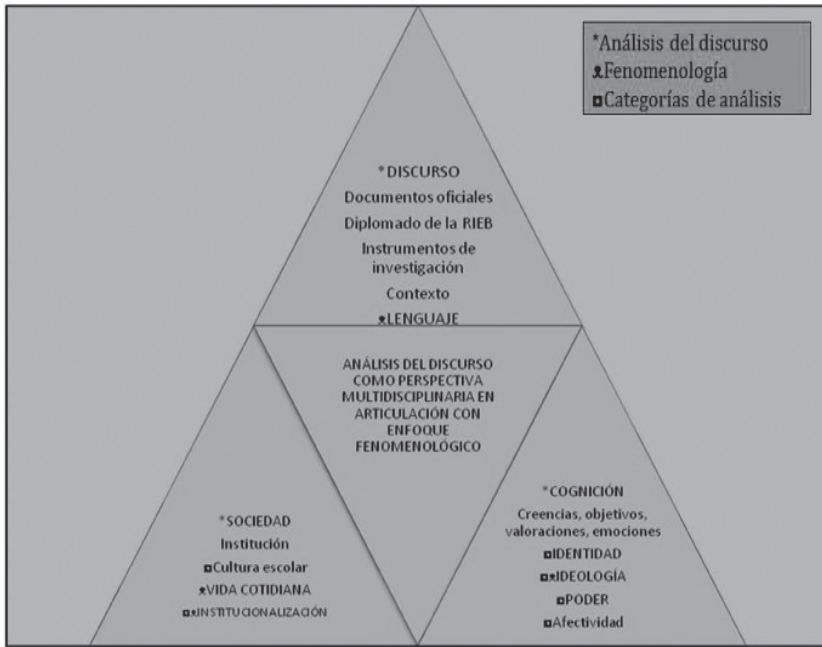
Como perspectiva crítica se centra en el papel del discurso en la producción y reproducción del poder y la dominación (Van Dijk, 2003), en que no necesariamente se mira de forma coercitiva. Si algo caracteriza al ejercicio de poder es la sutileza que, a través de los discursos y las prácticas, se hacen llegar a los sujetos o instituciones para que cumplan con lo que se manifiesta como oficial; es así que la posición en que se coloca este tipo de análisis es sociopolítica a fin de leer la realidad circundante.

Bajo el cobijo de esta perspectiva metodológica es como se retoman los planteamientos de Van Dijk (2003) relacionados con el triángulo discurso-cognición-sociedad y el problema de investigación que aquí se presenta.

En el discurso se enmarca en sentido amplio el 'acontecimiento comunicativo', que para este efecto se trata de la llegada de la RIEB 2009 a través de los mecanismos en que sucede, llámense Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Programa Sectorial de Educación 2007, Planes y programas de estudio 2009 de educación primaria, y los mecanismos en que llega la reforma a los docentes mediante el Diplomado de la RIEB; además de los documentos y discursos que a nivel internacional se han venido empleando desde el arribo del modelo neoliberal en la década de los ochenta. Todo ello permeado por el lenguaje, articulando con la fenomenología de la sociología del conocimiento.

En la cognición se erigen, durante este proceso de reforma, las creencias, objetivos, valoraciones y emociones que para los docentes significan, de manera personal y profesional, en el mundo de la vida cotidiana; es decir, construyen en tal realidad un tipo de identidad e ideología, en el ir y venir del poder, asimismo se evidencian y movilizan sus afectos en esta complejidad que enfrentan.

Es a través del concepto de sociedad que se puede explicar a la institución, ésta como reflejo de las macroestructuras y que de forma legítima se articula a través de los discursos para dar cierre a la triangulación que propone el autor. Es así que en los procesos de institucionalización de una reforma educativa entra al juego de la cotidianeidad, la cultura escolar que se ha tejido de modo específico en este centro escolar.



Cuadro 1.- Triángulo Discurso-Cognición-Sociedad (D-C-S) articulado con conceptos de fenomenología y categorías de análisis en la investigación (construcción propia).

Precisamente es como se da la posibilidad de llevar a cabo el estudio de los sujetos en situación y los discursos que expresan, ya que en dicha triangulación se plantean las coyunturas que abarcan esta realidad específica en que los profesores están inmersos.

Es durante el análisis de los discursos y a partir de este periodo de transición que imprimió la reforma, que los docentes fueron planteando demandas de orden profesional; es decir, llevando ya un avance sobre la investi-

gación se pudo detectar la resistencia ante algún trabajo extra que solicitara para enriquecer la investigación. Por esa razón se lleva a cabo análisis fenomenológico (Berger y Luckmann, 2008), con algunos matices del análisis del discurso en el ámbito educativo (Buenfil, 1993). Dado que ya en sí la reforma estaba implicando ciertas imposiciones, mi presencia no debía ser más que de apoyo y acompañamiento a los docentes.

De modo que ante la urgencia de poner a funcionar la reforma en el aula, y en vista de que para ellos la visión de los profesionales que plantearon la reforma no era la apropiada, demandaban no obstante soluciones inmediatas a sus necesidades áulicas. Paradójicamente con el sentido de la reforma que sentían impuesta y planeada desde un gabinete.

De tal manera que paralelamente a la investigación y la urgencia de los profesores por aplicar la reforma sobre temas específicos, requieren de estrategias concretas; retomo por ello narrativas vividas por otros profesores en la revista *Entre maestros*, publicada por la Universidad Pedagógica Nacional; también, experiencias didácticas documentadas en libros y reportes para acercarlos a los docentes de esta escuela primaria, a fin de apoyarles no como especialista, sino a través de las vivencias educativas de otros sujetos que han dejado por escrito.

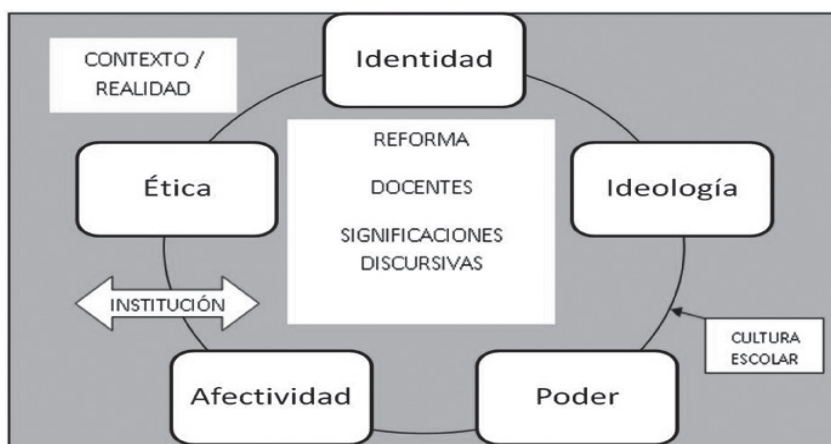
Resultados

El análisis que realizo sobre el discurso de los docentes en el contexto de la reforma curricular 2009 se trazó a partir de la posición en que se hallan frente a la nueva forma de concebir sus prácticas, a la luz de un nuevo plan de estudios. Cuál sería ahora la manera en que deberían configurar su ser docente, cómo hacer para apropiarse de un discurso que está presentándose súbitamente ante ellos y frente a las lógicas de organización que impone el proceso de reforma, así como las de su propia institución educativa.

Es así que, desde la mirada fenomenológica (Taylor y Bogdan, 1996), ubico la situación problemática que trae consigo la llegada de la RIEB 2009. Junto con la carga discursiva en torno a las competencias y el método de proyectos que van en sintonía con los requerimientos de los organismos internacionales acerca de la producción de ‘capital humano’.

No obstante, en el devenir institucional, la realidad no es la proyectada por medio de los planes y programas de estudio, incluso la dinámica que se crea con la preparación a los docentes refleja contradicciones entre los proyectos de Estado y los personales y profesionales de los docentes.

Al llevar a cabo el análisis de los discursos de los docentes con la propuesta de Van Dijk (2003) del triángulo Discurso-Cognición-Sociedad, se encuentra estrechamente ligado con la comprensión del contexto de la sociología del conocimiento.



Cuadro 2.- Esquema de representación dialéctica de categorías de análisis halladas en los discursos de los docentes (construcción propia)

En éste se utiliza al lenguaje como vehículo esencial para construir socialmente la realidad, en la cual intervienen tanto las instituciones como los sujetos.

De este modo, el discurso expresado en gran parte por el lenguaje, evidencia en mayor medida el contexto. La sociedad se expresa a través de las instituciones que la componen, y la cognición es el lazo entre lo social y personal; lo que deviene así en la dialéctica del triángulo y los elementos fenomenológicos la posibilidad de desentrañar las significaciones que los sujetos han construido en sus mentes.

Tejiendo así un entramado de tensiones, y asumir que las condiciones reales apuntan a que el docente es el que carga con la “hiperresponsabilización” de la tarea a realizar (Gimeno, 1997); ubicando como principales significaciones (Sañudo, 2006) ciertas categorías que se evocan a partir de la interpretación del discurso y del triángulo esbozado por Van Dijk (2000a, 2003). ‘Éstas son la identidad del docente (Hargreaves, 1998), la ideología (Reboul, 1980) y el poder (Foucault, 2002); sin perder de vista que los sujetos se hallan en el espacio micropolítico de la escuela (Bardisa, 1997), todo ello inserto en la cultura escolar (Bertely, 2007; Gimeno, 1997; Pérez Gómez, 2004).

No sin mencionar un relevante hallazgo durante la interpretación, vinculado con la afectividad (Marchesi, 2008), misma que tiende un puente hacia la ética del docente en este proceso de reforma educativa.

a) Identidad

La identidad de los docentes se va erigiendo desde lo personal hasta lo profesional, puesto que traen tras de sí hay una historia en la que se mueven a partir de su formación inicial y está en movimiento continuo durante su labor, de tal forma que como Citlali Aguilar (1985) lo dice:

“...El trabajo [de los maestros] no está del todo dado, por el contrario, en su devenir cotidiano actúan relaciones, fuerzas e intereses que lo mantienen en movimiento. Ese mundo lo componen y lo construyen los sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales...” (p. 87).

Así, cuando comentan acerca de lo que significa ser docente, esto es lo que dicen:

“...Para mí tiene una proyección muy amplia, [...] al transcurso de la experiencia, la docencia explica como una proyección muy grande en los niños, que uno realmente los apoye, los ayude pues a salir adelante en diferentes etapas que tienen...” Docente 1.

“...Para mí es un trabajador que se dedica con cariño a, a explicar, a trabajar con los niños...” Docente 6.

Manifestado a través de estos comentarios, uno de los signos que identifican su trabajo son los alumnos. Y a través del siguiente comentario una identificación personal con parte de la historia de vida.

“...Para mí significa mucho porque yo desde chiquita siento que ya traía esa profesión...” Docente 4.

Se reconoce así también las individualidades que se entrelazan en la complejidad de la escuela para conformar el tejido de la cultura escolar en la que habitan las identidades de quienes se han insertado en la labor docente. Con sueños cumplidos e incumplidos y realidades satisfechas e insatisfechas; en un juego dialéctico de discursos que se cruzan pero que llegan a aterrizar en un trabajo en el que convergen diversos discursos.

b) Ideología

“...Las ideologías contienen los principios básicos que organizan las actitudes que comparten los miembros de un grupo...” (Van Dijk, 2003, p. 170); es decir, las prácticas y los discursos son los medios por los que se significan las acciones de los sujetos para un evento o momento determinado. Tal como sucede con el propio posicionamiento ante el cambio curricular ya que, así como están obligados a tomar el diplomado sobre la RIEB, también a ponerla a funcionar en el aula, sin embargo lo que comentan acerca de ello es lo siguiente:

“...Ahorita las prácticas que yo llevo a cabo con los grupos, pues prácticamente vienen siendo como yo las he manejado con la reforma anterior del 93...” Docente 1.

“...Me ha afectado en mi avance programático porque ya quieren que vaya acorde pero la verdad no lo he hecho...” Docente 4.

“...Yo tengo temor a algo que no sé, yo estoy con ese temor; con esa preocupación. Me preocupan los caminos a tomar para poder enseñar...” Docente 6.

Se apela a la supuesta libertad que el aula les permite, pero también se cruza la parte emocional que se encuentra en lo personal de los sujetos, así como las evidentes relaciones sociales que supone un acto educativo.

De acuerdo con Sañudo (2006) "...La significación de la práctica de un educador determina las decisiones preactivas e interactivas en la misma..." (p. 31). En este caso, a través de lo que mencionan se puede dar cuenta que al no sentirse parte de la tarea a emprender, simplemente se ubican en prácticas que de algún modo ya conocen y que no suponen más esfuerzo que el que de forma cotidiana realizan. Otra práctica que acuden está en la posición de la inmovilidad que brindan el temor y la preocupación o bien, en su contraparte, la de indagar para encontrar el rumbo que se ha de tomar nuevamente.

Dentro de los procesos vividos en la realidad presente y futura en la escuela mexicana se hallan los procesos de reforma, que en este caso ha sido a fondo⁴. Se plantean acciones que el docente aún no considera pertinentes, puesto que como se ha venido estableciendo, las reformas a la educación pública en México. Específicamente la educación básica a cargo de la SEP, vienen de manera vertical, con una lógica de cascada en la que el docente se siente como el último y menos importante depositario de lo que ha de conocer para poder emprenderlo dentro del salón de clases, en donde se configuran micro-culturas que conforman el entramado de la cultura en la escuela.

En ese sentido, la cultura escolar se ha visto trastocada a raíz del cambio curricular en lo formal pero también en lo vivido, pues es en este mismo ciclo escolar en que se experimenta un cambio de directivo que mueve todavía más las estructuras institucionales y subjetivas. Y de forma abrupta es que algunos de los docentes reconocen al autoritarismo como parte de la nueva dirección en la escuela, así como el escaso compromiso por las cuestiones pedagógicas. Además de que se puede mirar como una coyuntura para configurar en algún tipo de cultura, de identidad, de ideología; en torno a la problemática que está imprimiendo la llegada de una reforma.

Enfatizando así en la ideología que se construye como parte de la cultura del docente, es decir, para dar cuenta que "...Se trata [...] de una formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones articulados en torno a una significación particular..." (Buenfil, 1993, p. 6); ya que en cierta medida se encuentra delineada por los rituales e inercias propias de la identidad del profesorado.

4 Cambio de plan y programas de estudio, de libros de texto, de guías para el profesor, de enfoque y metodología de enseñanza y aprendizaje.

c) Poder

La manifestación del poder a través de los actos evidencia un discurso, el modo en que se abusa de posición superior, y en la que un subordinado asume como legítimo obedecer significa un tipo de ideología (Reboul, 1980). O bien, el que se tome una posición distinta frente al ejercicio de violencia con el poder (Foucault, 2002) como recurso.

No se le ha mirado al docente de forma más profunda desde un plano de orden más subjetivo, y al darles voz desde su propio espacio, se está en busca de lo que ellos demandan: ser tomados en cuenta para la puesta en marcha de sus propuestas. Aunque ello implique en muchos de los casos revelarse frente al poder institucional micro para ir consolidando nuevamente la identidad de su ser docente; esto a través de prácticas que resignifiquen su participación al interior de una cultura escolar que también deben reconstruir.

Esa reconstrucción se realiza en el escenario micropolítico de la escuela (Bardisa, 1997), ubicado en lo concreto de la institución escolar, y a la vez que en el contexto internacional y nacional en que los docentes no hallan el lugar que ahora deben ocupar. Hoy, con la racionalidad económica que permea todos los espacios de la vida de los sujetos, es mucho más complejo encontrar el sentido a las cosas, la educación y sus actores no se excluyen de esta situación.

Todo ello sin olvidar la implicación que los docentes tienen como parte de su institución educativa, la escuela a la que se encuentran adscritos como profesores ante grupo, de modo como sujetos y agentes políticos (Bardisa, 1997); "...El aula, la escuela, la comunidad y el mercado son escenarios en las sociedades postmodernas donde se desarrolla la compleja vida laboral de los docentes..." (Pérez Gómez, 2004, p. 174).

Sin dejar de lado lo que afirma Bardisa (1997); "...La micropolítica se relaciona con la ideología, la diversidad de metas, los intereses, las estrategias, las luchas por el poder y el control, la toma de decisiones y los objetivos y significados de la organización..." (p. 21).

Por ello los centros educativos se ven como escenarios de lucha o arenas políticas, donde convergen y divergen ideologías de los diferentes actores que conviven en tal realidad, construyendo intersubjetivamente lo que ahí sucede; como sello propio de la identidad profesional del docente pero

también de la personal, misma que menos se consideran.

Hay que resaltar que “...Los reformadores han ignorado los contextos en que los profesores viven y trabajan, no sólo como cosas que están ahí, sino como espacios habitados con sus propias historias de vida...” (Bolívar, Domingo y Fernández., 2001, p. 65). Reconociendo así las individualidades que se entrelazan en complejidad para conformar el tejido de la cultura escolar en la que habitan las identidades de quienes se han insertado en la labor docente, con sueños y realidades. En un juego dialéctico de discursos que se cruzan pero que llegan a aterrizar en un trabajo casi solitario, legitimándose en la concepción de autonomía.

d) Afectividad

Asimismo se hace importante enfatizar que dentro de esa reconstrucción compartida que supone la cultura escolar que se vive sobre la identidad del docente, que va conformando en la especificidad de la situación, el contexto y las prácticas que se acompañan de los discursos que propiamente, van matizando su profesión. De manera que “...La cultura de una escuela se refiere también a un nivel profundo de actitudes y de relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa, especialmente los profesores...” (Marchesi, 2008, p. 136).

Y no será sencillo alejar de las cuestiones discursivas lo emotivo que procede de sus testimonios y afirmaciones en la realidad que viven durante el inicio de la reforma 2009. Si bien, en nuestra lógica occidental se ha separado la cuestión racional de la emotiva, es necesario en este caso incluirla, ya que “...El conocimiento, el afecto y la acción se entrecruzan en la vida y más aún en una profesión tan cargada de emoción como la docente...” (Marchesi, 2008, p. 117).

De tal manera que los docentes significan y resignifican en un contexto de reforma a través de lo que como profesionistas de la educación y sujetos sociales viven diariamente; pero también emotivos, ya que su labor se basa principalmente en el trabajo con las personas y las relaciones que de ahí deriven, por lo que las emociones se manifiestan permanentemente (Marchesi, 2008).

Los discursos que recupero para subrayar lo emotivo giran alrededor de lo que comentan sobre el significado de la puesta en marcha del plan de estudios:

“...Yo creo que a todos nos pasa igual, es un proceso de cambio y los procesos de cambio depende de cómo los vivimos también ¿no? y como no sabíamos o no había la información clara de qué es lo que se quería que hiciéramos [...] entonces, a partir de ahí para mí fue investigar [...] en principio de cuentas (...) entonces era como mucha confusión de todos, no sólo mía [...], mucha confusión generalizada y fue como muy duro el hecho de poder empezar a enseñar algo que todavía tú no terminabas de asimilar primero [...] fue muy confuso, muy estresante de fondo también el hecho de poder o de tener, mejor dicho, que trabajar y no saber exactamente qué trabajar...” Docente 3.

Acorde con Marchesi (2008, p. 115), “...Enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración... son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor intensidad y amplitud...”; y que por ello se hace necesario poner en evidencia que el docente es una persona con capacidad emotiva y afectiva, capaz a su vez de manifestarlo a través del discurso como acto de significación (Buenfil, 1993), desde las prácticas educativas que lleva a cabo en el entorno de la escuela.

Alrededor de los argumentos de los docentes con lo que significa la llegada de esta reforma, es como se dilucidan indecisiones, temor, preocupación, confusiones, estrés, contradicciones, resistencias indiferencia, desinterés; además de algunos de sus opuestos, tales como deseo e interés de informarse y formarse.

Es cómo la emotividad o expresión de los afectos se interconectan con las motivaciones de los informantes clave, ya que además de expresar de forma abierta la parte emocional no dejó observar que en todo ese complejo de confusión y preocupación se tenía la intención de comprometerse con las prácticas. Puesto que en reiteradas ocasiones comentan que la actitud del docente es pieza clave en este proceso de reforma o mejor dicho, que en tal actitud se refleje el verdadero compromiso hacia su labor profesional de educar.

La narrativa como estrategia de colaboración

En el compromiso que asume el docente es donde debe fundarse la idea de elevar la educación, no sólo depositarla en un proyecto de reforma que

suele ser ajeno a lo que en su devenir cotidiano realiza el docente; la responsabilidad de éste también se ve reforzada en función de las instituciones: de manera que el hecho de que hayan surgido en los discursos aseveraciones éticas sobre su posicionamiento frente a la realidad contextual de una reforma, es ya una resignificación necesaria ante la queja constante de una gran parte del profesorado. Cabe resaltar otro avance al menos en los sujetos de investigación, acerca del interés y la búsqueda surgida por la confusión de inicio, ya que se acercaban a preguntar para solucionar la problemática de ese momento.

Tal apremio y posterior interés lo vislumbro como espacio de oportunidad en que, a solicitud de las ausencias que reconocían los profesores en relación con la enseñanza y el aprendizaje de distintas asignaturas, solicitaron apoyo que fue posible brindarles a través de la narrativa, aunque sólo desde el plano de la lectura. No obstante, es preciso enfatizar a la narrativa como estrategia de colaboración del trabajo docente, ya que de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001):

“...Los relatos de experiencias en situaciones específicas permiten la comprensión de cómo los docentes construyen/procesan sus prácticas profesionales, se desenvuelven en los procesos de interacción educativa o cómo y por qué ven las dimensiones y aspectos significativos que intervienen en torno a su experiencia profesional...” (p. 222).

Puesto que se destacan cuestiones concretas en que se inscriben los sujetos reales, evocan la vida de los sujetos y resaltan la importancia de las microhistorias, las que se entretajan en los espacios de concreción diaria, donde los sujetos viven la educación.

En el transcurso de la investigación sobre las significaciones discursivas de los docentes durante el proceso de reforma, fue posible encontrar que la docencia no se desliga en ningún momento de lo personal, de lo subjetivo. Surgen, desde los discursos de los docentes, las narrativas o relatos que evocan parte de su historia, tanto profesional como personal. De tal forma que esto marca una pauta para interconectar con relatos que otros se han dado a la tarea de documentar, con el fin de constituir un apoyo.

No obstante, a la narrativa se debería colocar a través de una especie de espiral de corte transversal dentro del contexto de la escuela de esta in-

vestigación. Desde el cual sea posible manifestar algo de cada una de las categorías que fueron parte relevante durante la indagación que permitió el trabajo investigativo. Lo anterior con la finalidad de conectar las estrategias didácticas que tanto urgen para los profesores en la escuela primaria.

Para así dar cuenta, como lo afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001):

“...Los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza-aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase...” (p. 273).

Si bien, se puede considerar a la narrativa como esa estrategia de apoyo para los profesores durante el proceso de reforma, tal como la vivieron los sujetos de investigación, es importante destacar que únicamente se quedó en el sutil acercamiento a ésta que puede constituir una herramienta fundamental en el plano pedagógico.

Ya que la propuesta, de darse el caso; es decir, que la investigación tuviera una duración más amplia para sensibilizar a los sujetos de investigación y dar el salto hacia la escritura de sus propios relatos, para destacar las particularidades de tales sujetos en el plano pedagógico pues “...La mayoría de lo que se ha escrito es su resistencia a hacer una implementación exitosa...” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 65); sin llegar a la búsqueda y extensión de lo que en un caso exitoso se quedaría en el anonimato del aula.

Así, cito a Suárez (2011);

“...La producción de documentos narrativos supone activar la escritura de colectivos en pares (...). Pero también apunta a que en torno de la lectura, deliberación y crítica pedagógica (...), repiensen la propia posición de la enseñanza escolar, el conocimiento educativo, las tareas del currículum y su propia formación y se movilicen políticamente para modificarlas en la práctica...” (p. 79).

En esa búsqueda y encuentro de la docencia, en el empoderamiento que brinda el reconocerse en un acto, así como reconocer que el cambio está en manos de quienes llevan a cabo la mayor parte del trabajo, es decir, los sujetos de la cotidianidad, al aproximarnos con la reflexión sobre sus prácticas. Lo que pueden lograr es el impulso que por fuerza propia surge de la visión de sí mismos y el posicionamiento desde el cual decidan ubicarse, pero con una

intención de la mejora de la educación a través del trabajo colaborativo.

Bibliografía

Aguilar, C. (1985). *La definición cotidiana del trabajo de los maestros*. En E. Rockwell (Compiladora) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Biblioteca pedagógica. México: SEP, Ediciones El Caballito.

Aguirre Lora, M. E. (2005). Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad. México: CESU, UNAM, IMCED, Plaza y Valdés.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. (Reimpresión) México: Paidós educador.

Bardisa Ruiz, T. (1997). *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 15 Septiembre-Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos.

Berger, P. & Luckmann, T. (2008). La construcción social de la realidad. (21ª reimpresión) Argentina-España: Amorrortu editores.

Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. España: La Muralla.

Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documentos DIE No. 26. México: CINVESTAV.

Cameron, D. (2001). Working with spoken discourse. London: Sage. (Original en inglés).

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo veintiuno editores.

Gimeno Sacristán, J. (1997). Docencia y cultura escolar: Reformas y modelo educativo. (2ª edición). Argentina: Lugar editorial.

Hargreaves, A. (1998). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. (Reimpresión). España: Morata.

Larroyo, F. (1983). Historia comparada de la educación en México. (18ª edición). México: Porrúa.

Marchesi, A. (2008). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. España: Alianza editorial.

Pérez Gómez, A. I. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. (4ª edición). España: Morata.

Reboul, O. (1980). Lenguaje e ideología. México: Fondo de Cultura Económica. Revista Entre Maestros (2001), Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 2, Núm. 3. México: UPN, SEP.

Revista Entre Maestros, (2004). Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 4, Núm. 9. México: UPN, SEP.

Revista Entre Maestros, (2011). Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 11, Núm. 36. México: UPN, SEP.

Sañudo de Grande, L. E. (2006). *El proceso de significación de la práctica como sistema complejo.* En R. Perales Ponce. (Coordinadora), La significación de la práctica educativa. México: Paidós educador.

Schutz, A. y Luckmann, T. (2001). Las estructuras del mundo de la vida. Argentina: Amorrotu.

Secretaría de Educación Pública (2007). Plan sectorial de educación. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009). Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. México: SEP.

Suárez, D. H. (2011). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación – formación – acción entre docentes.* En: Revista Entre Maestros. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 11, Núm. 36. México: UPN, SEP.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. 3ª reimpresión. España: Paidós.

Torres, R. M. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. En Perspectivas, Vol. XXX, No. 2. Ginebra: UNESCO.

UNESCO (1990, 5-9 de marzo). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia: UNESCO.

Van Dijk, T. A. (Compilador) (2000a). El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1. España: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (Compilador) (2000b). El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. España: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003). *La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad*. En R. Wodak & M. Meyer (Compiladores) Métodos de análisis crítico del discurso. España: Gedisa.
www.inegi.org.mx

El liderazgo académico sostenible en organizaciones que aprenden a movilizar hacia la innovación

*Fernando Aguilar Fernández**

Resumen

El artículo parte de la trascendencia que puede tener la práctica pedagógica de una directora de secundaria técnica, en el proceso de transformación e innovación de esa escuela y en medio de los retos del contexto social y del sistema educativo. El trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo y sigue los *fiat*, que éste posibilita, para reunir las bondades de dos metodologías cualitativas: el enfoque biográfico narrativo y la teoría fundamentada. Se encontró que la noción de liderazgo académico sostenible el cual constata que este liderazgo conforma una organización que aprende, en tal caso la escuela secundaria técnica se adapta a las demandas que exige una sociedad que ya cambió.

Palabras clave: Liderazgo académico sostenible, organizaciones que aprenden, investigación biográfico-narrativa, teoría fundamentada.

Abstract

The article begins with the importance it can have a pedagogical practice secondary technical director, in the process of transformation and innovation of that school, and in the midst of the challenges of the social and educational system. The work is part of the interpretive paradigm and follows fiat it possible to bring together the benefits of two qualitative methods: the biographical narrative approach and grounded theory. We found that the notion of sustainable academic leadership and notes that when this leadership formed a learning organization, technical school adapts to the demands of a society that has changed.

* Egresado del Programa de Posgrado en Pedagogía, en la FES Aragón de la UNAM. Esto permitió descubrir en la experiencia de la escuela en referencia, narrativas de compromiso y acción, que sirvieron para realizar la tesis: hacia la construcción de un liderazgo académico sostenible en una secundaria técnica.

Keywords: Academic leadership development, learning organizations, biographical-narrative research, theory.

Introducción

El artículo ofrece una alternativa para analizar cómo las añejas y nuevas demandas que exige la sociedad actual a la educación secundaria, pueden atenderse a partir de la práctica de lo que concebimos como liderazgo académico sostenible, si a partir del director de la escuela se movilizan liderazgos de todos los integrantes. Se muestran evidencias en cuanto a que desde la experiencia de investigación se generaron beneficios y, en consecuencia éxitos para los profesionales y alumnos del plantel.

El texto contiene una definición metodológica inscrita en el paradigma interpretativo, como camino que abre pistas a partir de la voz de los actores, para describir sobre el objeto de estudio, con la metodología biográfico-narrativa, y luego, así, contribuir al debate sobre el tema, a través de la construcción de la *teoría preliminar emergente* sobre liderazgo con la teoría fundamentada. A la sazón de los análisis al dato empírico, se reconocen los problemas que enfrenta la secundaria en México, como punto de referencia para exponer que la práctica del liderazgo académico sostenible.

En la secundaria, sujeto de la investigación, se impulsó una dinámica colectiva, que condujo a la conformación de una organización que aprende. Una intención importante del artículo, es encauzar las reflexiones para presentar los hallazgos que dilucidan esta experiencia de construcción de liderazgos académicos sostenibles, la cual impulsa una directora de secundaria técnica¹ y preparan las condiciones para conformar organizaciones que aprenden, y se adapta a las nuevas demandas de un mundo que cambió, a la par de retos de las reformas educativas. Estos motivos son el argumento para reconocer a nuestra secundaria, como experiencia de éxito.

Por lo tanto, en las conclusiones se apreciará que los retos de la experiencia en la secundaria se convirtieron en pretexto para incorporar al debate una

1 Para referirme a la directora de la investigación, empleo las expresiones: la directora, nuestra directora, nuestra líder, la líder, la líder sustentable. La secundaria recibe las denominaciones: nuestra secundaria, nuestra escuela, la escuela de la investigación, la escuela de la experiencia.

noción de liderazgo académico sostenible. En ello se coloca en mejor posición al director y a los demás integrantes de ese plantel, pues las condiciones de participar en la obtención de beneficios para todos, es una constante de innovación; es decir, un proceso permanente, no el fin.

Teoría fundamentada a partir del paradigma interpretativo

Ante las problemáticas focalizadas, nuestra encomienda como investigadores es contribuir a darles respuesta. Un aspecto que orientó las ideas para encontrar pistas con soluciones atingentes surge de una de las iniciativas que se promueven en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en la FES Aragón, y convoca a que las investigaciones de los alumnos partan de la voz de los actores, que se desenvuelven entre experiencias de éxito, pues es ahí donde encontraremos alternativas de solución, que funcionan en determinadas áreas de trabajo.

Desde nuestra mirada, es condición *sine qua non* optar del paradigma² interpretativo, pues permite conjuntar metodologías con la intención de vincular la teoría con la realidad en un diálogo constante; esto es, el rescate de los significados inmediatos y locales a partir de las significaciones que los propios actores confieren a las acciones que realizan, sus vivencias y experiencias, meterse al problema, a la realidad. Explicarla e incluso, en un segundo nivel de inserción, contribuir a transformarla, bajo la articulación de miradas diversas y desde diferentes teorías, a fin de posibilitar la comprensión del fenómeno en estudio y la construcción del conocimiento (*cfr.* Carr, y Kemmis, 1988, pp. 98-165).

Esto no significa una laxitud, puesto que implica contraer el compromiso de preservar una de las misiones que dicho paradigma impronta a la investigación educativa: desarrollar teorías arraigadas en los problemas y perspectivas de la práctica educativa, antes que en los problemas y perspectivas

² Se concibe al paradigma, como “una comunidad de estudiosos en una escuela de pensamiento que define los puntos de partida, de métodos y concepciones interpretativas de las investigaciones; no son teorías, sino maneras de pensar o pautas para la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. Un paradigma es una forma de percibir la realidad de una comunidad científica; posee una estructura definida constituida por supuestos teóricos, criterios metodológicos y formas de aplicación de la realidad para transformarla” (*cfr.* Kuhn, en Carr y Kemmis, 1988).

de alguna práctica científico-social (Carr y Kemmis, 1988, p. 135). Con esta postura y a la luz de los *fiat* que posibilita el paradigma interpretativo, se efectuó una agenda metodológica que, en primera instancia, permitió, describir sobre el objeto de estudio; encontrar las categorías de investigación, a partir de los hallazgos, con el enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Bruner), para posteriormente construir una *teoría preliminar emergente*, desde la teoría fundamentada (Creswell, Glaser y Strauss).

El enfoque biográfico-narrativo y la teoría fundamentada

Después de lo visto, *vae rectu*, inscribir el trabajo en el paradigma interpretativo convoca a optar por “una manera de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bruner, en Bolívar, 2002: 1): la investigación biográfico-narrativa. Desde este enfoque, los significados de los actores guían a partir del diseño mismo al análisis de cada uno de los hallazgos, desde donde “...Se entenderán los fenómenos sociales (por ejemplo la educación) como textos, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, en los que la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central...” (Bolívar, 2002, p. 1).

Así este estudio se instala en el plano de la historia real del actor, recuperada a través de su acción significativa, que es “...un texto a interpretar y el tiempo humano se articula de modo narrativo...” (Ricoeur, en Bolívar, 2002: 5), en donde la narrativa es “...la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos...”, que consiste “...en una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido...” (Ricoeur, P, en Bolívar, A., 2002, p. 5).

En el mismo orden de ideas, fue necesario diseñar una entrevista con preguntas comprensivas (Bertely, 2000), que develaran desde las primeras interpretaciones, pautas iniciales a seguir para descubrir el tema a investigar y no imponerlo a partir de la teoría. Después de encontrar pistas claras en torno al objeto de estudio, se afinó la entrevista con nuevas preguntas comprensivas que profundizaron ya, sobre la visión de los actores en relación con el objeto de estudio. También se realizó un proceso de transcripción e

interpretación del dato empírico, hasta que finalmente se descubrieron las categorías de investigación.

Las preguntas comprensivas en las dos etapas, fueron cuatro respectivamente. Esto obedece a, según los postulados de las metodologías que persigo, no se busca abarcar el máximo posible sobre un tema, sino profundizar en su comprensión. Por eso, un paso definitivo para saber más de mi objeto en esta secundaria técnica, fue la definición de preguntas detonadoras de las narrativas que sobre ese objeto, y a partir de lo que conciben mis actores e informantes, documentar y quedar en condiciones para, consecutivamente, construir *teoría preliminar emergente*.

Al retomar la adenda, que permite el paradigma interpretativo con la guía de la teoría fundamentada, se dio el paso a la construcción de la *teoría preliminar emergente*³; en tanto abrió vías para aportar al debate sobre el objeto de estudio. Este ejercicio profiláctico mengua el hábito de ensayar y verificar teorías existentes o la deducción lógica con base en supuestos *a priori*. En esta práctica "...la etapa previa de descubrir qué conceptos e hipótesis son relevantes para el área que uno quiere investigar..." (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137). Desde aquí, la teoría se genera "...a partir de unos datos sistemáticamente obtenidos por medio de la investigación..." (Glaser y Strauss, en Carr y Kemmis, 1988: 137). Este ejercicio condujo a abonar al debate nuestra propuesta de liderazgo académico sostenible, que comprende al director de secundaria, aunque pretende extenderse, en congruencia con nuestras ideas, hacia los demás integrantes de la escuela.

De igual forma más adelante se encontrarán reflexiones sobre cómo se lograron construir y movilizar en la experiencia de investigación, liderazgos de compromiso moral entre los profesionales y alumnos, a pesar de las circunstancias desfavorables que enfrenta esta secundaria técnica. Esa experiencia demuestra que sí existen alternativas para superar los problemas, y que el liderazgo académico sostenible es un factor de construcción de organizaciones que aprenden. Se definirá que es mejor ver en los problemas oportunidades para atender las problemáticas sociales y del sistema educativo, pues deja en condiciones de participar en la obtención de beneficios colectivos, en una constante de innovación (que no es en sí el fin).

3 Se explica adelante su consideración para el diseño de investigación.

Del liderazgo académico sostenible y las organizaciones que aprenden

A continuación ofrezco reflexiones a determinados fragmentos del dato empírico, que fueron el detonador de la investigación. El dato empírico surgió de las narrativas vertidas en las entrevistas en profundidad, las observaciones y el diario de campo, que se transcribieron en cuadros de doble entrada, como instrumento cualitativo para manejar en un primer y segundo análisis, los fragmentos de las narrativas de los actores e informantes clave, así como de observaciones que se complementaron con lo apuntado en el diario de campo (ver Bertely, 2000 y la tesis en proceso de revisión). Los tres instrumentos permiten conjugar los datos indispensables para triangular elementos de análisis que surgen de la voz de los actores e informantes clave, que demuestran cómo los actores experimentan y confirman entre sí las historias que cuentan (elemento indispensable para delinear mi visión de liderazgo académico sostenible) con la teoría (sobre liderazgo en las escuelas secundarias) y la mirada desde la cual realizo las reflexiones (conduce a la idea de construcción de liderazgos académicos sostenibles y sus efectos en la generación de una organización que aprende).

Innovación con el liderazgo sostenible en un mundo que ya cambió

La secundaria que analizó no es ajena a problemas, enfrenta los mismos que muchas más; pero como reforzamos adelante, en esta escuela las dificultades reciben respuesta. En la secundaria:

Dst1: “...Tenemos niños que mandan sin desayunar en el turno matutino, o sin comer a los del turno vespertino...”

Existen más situaciones desfavorables:

Icest04: “...Se sabe por algunas madres, que el subempleo al que se dedican ciertos alumnos y hasta unas familias enteras, es la venta al menudeo de droga y unas al robo de autos, casas y personas. Particularmente en el cambio de turno, se tiene información que ya se dio a las autoridades respectivas, que existe venta de drogas, alcohol y cigarros, aunque algunos padres recogen o acompañan a sus hijos para salir o ingresar a la secundaria...”

Si bien, en esta secundaria se atienden las necesidades del turno matutino, de manera similar, se cuenta con los talentos para influenciar en la solución de los conflictos del turno vespertino. Se informa que nuestra secundaria se encuentra en una región sobrepoblada por el crecimiento industrial, aunque de un tiempo a la fecha padece pérdida de fuentes de empleo⁴. En un mismo domicilio pueden vivir hacinadas varias familias; un importante número de padres encontró empleo en sitios lejanos, por lo que abandonan casi todo el día su casa y descuidan de la educación de sus hijos. Otro sector de familias se dedican al subempleo en diversas formas, además existen referencias en cuanto a que se dedican a actividades ilícitas.

También se observan problemas propios de la edad de transición a la secundaria (Gimeno, 1997) y otros, citados a lo largo del texto, corren el riesgo de recrudecer, en medio de la falta de oportunidades. Sin embargo, nuestra escuela genera acciones de desarrollo entre sus integrantes, a partir de acciones de movilización conjunta, de compromiso y de bien común. Esto, a pesar de los riesgos, se da pauta a enseñanzas en la práctica cotidiana, que forma opiniones y construye características de una organización que aprende y es sustentable para el futuro. Así lo comparten líderes formados en esta experiencia:

Icest04: “...*La directora, nosotras —dos trabajadoras sociales— y varios de los docentes tratamos de resolver, con precaución y no sin miedo, de lo que nos enteramos. Todavía nos respetan; nos ven; escuchamos qué dicen: ahí viene la maestra o el maestro y se retiran*⁵. *No sabemos qué suceda después. De hecho, por esta situación, tres alumnos y sus familias se cambiaron de casa. Pero al menos aún nos respetan, a pesar de que algunos padres se meten y empeoran la situación; también nos respetan.*

Entonces no se descuidan las problemáticas, ni se dejan agudizar en los sistemas educativos. A pesar de esos retos y posibles riesgos, los líderes de la secundaria se organizan para dar respuesta y prevenir peores efectos. Las situaciones son probablemente comunes. Si repasamos un esbozo de los conflictos de la secundaria en México, los retos se agudizan, en un mundo que exige diferentes respuestas a los problemas.

⁴ Se cierran fábricas y otras empresas.

⁵ Signos míos para resaltar los comentarios que se refieren aquí.

La historia de la escuela secundaria en México, en sus diversas modalidades (general, técnica, telesecundaria y la abierta para adultos), atestigua la persistencia de problemáticas sin resolver, todavía en la actualidad. En ese sentido, de una u otra manera:

“...La educación secundaria ha sido centro de atención de diversos sectores: de las autoridades educativas porque impulsan una nueva reforma para el nivel que lo articule plenamente con la educación básica y contribuya a evitar la alta deserción y reprobación que las estadísticas muestran; de los maestros, directivos y padres de familia porque bien a bien no conocen la magnitud e impacto educativo de los cambios que se han echado a andar; del sindicato de maestros que buscan marcar presencia ante las implicaciones laborales de una nueva reforma y de los investigadores de la educación interesados en la transformación de la secundaria...” (Sandoval, 2007: 165- 166).

Esto se desarrolla dentro de un contexto de reformas en México, que responden a demandas internacionales⁶, y a partir del Programa Nacional de Educación 2001-2006, con la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) primero, y la Reforma de Educación Secundaria (RES)⁷, después. Sin embargo, se mantiene un “...desfase entre lo que la secundaria es como producto de su construcción histórica y lo que institucionalmente se pretende que sea de acuerdo con la Ley General de Educación: un ciclo de la educación básica, articulado y congruente...” (Sandoval, 2007: 167).

A pesar de las políticas que postulan tal articulación, y privilegian reportar el incremento a la matrícula, en secundaria, se vive un cada vez mayor nivel de deserción escolar, debido a diferentes causas. Algunas explicaciones se ejemplifican con situaciones que privan en otras escuelas del rumbo

⁶ En la tesis y a partir de estudios que abordan, cómo los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas, que se obtienen muchos de los sistemas educativos del orbe, organismos y organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), etcétera, promueven que en sus países miembros, se realicen reformas educativas, con base en el enfoque por competencias (BID, 2006a, OCDE, 2006, 2009, OEI, 2008). Tampoco existen indicios, de que ese enfoque resuelva, tales problemáticas (Didrikson, 2006, Fullan, 2002, Hargreaves y Fink, 2008)

⁷ Un tratamiento y análisis del asunto se encuentra en Sandoval 2000 y 2007. Aquí resumo para fines de mi trabajo los aportes de esta autora.

de la secundaria de la investigación, comentada por informantes clave en varios segmentos que recuperamos.

El tiempo avanza y con ello se agregan más retos. Como sucedió con la caída del muro de Berlín, generando un cambio de paradigma para analizar vías de comprensión y solución. En la actual época de la sociedad del conocimiento y los medios de comunicación e información, se perciben cambios sobre la forma de ver las realidades en una sucesión de nuevas realidades. Así lo avizora nuestra líder académica sostenible.

Dst1: "...Las condiciones educativas han variado tanto con la integración de todos los elementos tecnológicos, con las famosas TIC y tal es la necesidad de estar al día, porque los alumnos así lo necesitan. Ellos nacieron ya en esta temporada de las innovaciones tecnológicas. Con una nueva reforma educativa se busca que sean totalmente pensantes en lo conveniente y esto los lleva a ser alumnos que piensen en las materias, como en algo necesario para su vida, para su ser, su convivencia, no sólo para aprender de memoria sino para aplicar y mejorar en todos los aspectos de su vida personal y social..."

Conviene considerar que la directora se encuentra a punto de jubilarse, sin embargo no renuncia a favorecer las condiciones para llevar a buen fin la suerte de su escuela. De manera que desarrolla acciones que podrían tacharse de añejas, pero nos demuestran en la secundaria que resulta en mejores expectativas. ¿Qué subyace en el fondo? Primero veamos una opinión de una autoridad que asistió a un evento cívico de la secundaria.

Aocd11: "...Recuerdo que igual dio clases de cocina a las madres en un taller, pero asimismo dio clases de costura. Puesto que, como todos saben, ella era maestra de costura, pero por sus méritos y trabajo se superó y comparte su superación, impulsando a su personal a seguir sus pasos e incluso superarla; esto sin temor a contar con maestros con más estudios, pues ella es líder y sabe guiar a su personal y a sus hijos..."

Seguro recordamos que los profesores de antaño mantenían una fuerte influencia en la comunidad de una escuela y orientaban en varios aspectos. Eso les ganó prestigio y respeto que hoy, por desgracia, poco se encuentra. Ciertamente es que no es tarea fácil, pero igual que antes, las prácticas de los profesores y directores, con matices, como los que aquí resaltamos, con-

ducen a éxitos y reconocimientos, a pesar de los inconvenientes y retos de las escuelas. La líder, no se rinde, ni deja que su escuela se rinda y señala:

Dst1: “...*¡Pero hay que educar ahí a los hijos y los padres!...*”

La líder precisa por y para qué:

Dst1: “...*No sólo para orientar la formación académica de sus hijos, sino para integrarse a ciertas actividades que permitan conservar nuestra idiosincrasia, nuestro pasado cultural, el acercamiento con sus hijos, el fomentar habilidades ecológicas, que son muy necesarias, ¡imagine!, ¡son de sobrevivencia!...*”

Al respecto Hargreaves y Fink señalan:

“...No cabe duda que la mayor parte de la teoría y la práctica del cambio educativo no cuentan con espacio para el pasado. La flecha del cambio sólo se mueve hacia adelante. El pasado es un problema que hay que olvidar o superar en el apremio de acercarse al futuro. Empero, las prácticas que evaden responsabilidades, son de alto riesgo ya que “cuando el cambio sólo se conjuga en presente o futuro, se convierte en antítesis de la sostenibilidad. El desarrollo sostenible respeta, protege, preserva y renueva todo lo valioso del pasado, y aprende de él para construir un futuro mejor...” (Hargreaves y Fink, 2008: 191).

No es prudente desechar el pasado, pues representa a la memoria colectiva de la escuela y sus miembros, ya que se compone de aprendizajes, adquisición de compromisos conjuntos, no aislados. De esa manera, se deben mantener las prácticas que dieron éxito, con un sesgo positivo y de satisfacción para quienes participan en esas acciones. También representan aprendizajes que son factores de transformación, incluso, recuperando lo mejor del pasado, con la condición *sine qua non*, como señala una informante clave:

Icep01: “...*La conducción de la maestra nos ayuda a identificar nuestras verdaderas necesidades...*”

Además, los pasajes que retomamos del dato empírico, ilustran en la acción, los postulados de nuestra postura de liderazgo, al demostrar que un

director o profesional de una escuela, es capaz de asumir el timón de “...la educación de una población de alumnos cada vez más diversa, de tener que cargar con la responsabilidad de que en su día correspondía a la familia y la comunidad...” (Hargreaves y Fink, 2008: 24). No podría ser de otra manera, “...es evidente que las escuelas no pueden resolver solas los problemas, pero deben considerarse parte de la solución...” (Fullan, 2002: 58).

Más aún, en un marco de preocupaciones y dudas sobre la reforma actual en México, que priva en muchas escuelas, la directora recupera aspectos que ayudan incluso a cumplir, si así se quiere, con postulados de la reforma misma, aminora la posible falta de relación e inclusión de lo que la mayoría del plantel identifica:

Dst1: “...Como todas las reformas, ésta obedece a ciertos cambios sociales necesarios. Así han ocurrido, desde tiempos inmemoriales, las reformas en la educación, de acuerdo con las necesidades que en ese momento y en un futuro cercano se presentan. Porque no descartamos que en X tiempo vaya a haber otra reforma. Ahora viene en la reforma el plato, ¿cómo se le llama? —se pregunta Dst1—, por aquí está su nombre —hoyea la guía del maestro y maestra— viene un platito, en círculo que viene con las... ¡mire!, ¡mire! —hace notar al entrevistador—: tipo de alimento, valor nutricional, esto lo implantamos en la escuela, ¡antes de la reforma eh! Nos hemos dedicado completamente por catorce años a estos análisis, porque la comida es vital. ¡Lo hacemos también con las madres!...”

El fragmento de narrativa es un testimonio de cómo a los posibles problemas se les extrae el jugoso néctar para convertirlos en oportunidad. Mientras el discurso que impulsa las reformas, en otras escuelas, quizás queda supeditado a conflictos de las demandas administrativas:

“...El movimiento de los niveles⁸ ha sido una burbuja como la de la bolsa y la inmobiliaria. La de los niveles empezó con buenas intenciones: mejorar el rendimiento de todos los alumnos y reducir la brecha entre los más ricos y los más pobres. Pero, del mismo modo que las noticias iniciales de unas estrategias de inversión de éxito pueden provocar una consiguiente especulación económica frenética, las primeras o excepcionales señales de éxito de que suben los niveles

8 Niveles educativos.

educativos rápidamente se traducen en la suposición y la insistencia colectivas de que los niveles pueden y deben subir para todo el mundo, en todas las partes y en todo momento. No se deben tolerar los resultados de un pobre rendimiento. No cabe el fracaso. Si los resultados se quedan cortos, la respuesta está en endurecer el control de los profesores y el currículum, cambiar al líder o cerrar la escuela. Cambio rápido. Arreglo inmediato. Sin límites...” (Hargreaves y Fink, 2008: 22).

Nuestra secundaria resuelve los vericuetos implícitos en las reformas. Un factor clave consiste en que la directora encuentra oportunidades en las eventuales dificultades, lo cual también es un aprendizaje para los demás integrantes. Ciertamente, los autores del liderazgo sostenible evocan la importancia del punto, al exponer que “...con respecto al currículum, la orientación académica, se observa en la falta de equilibrio, amplitud y coherencia, y en el bajo nivel de pertinencia, es decir, la desconexión con la vida, el contexto, las necesidades y anhelos de los estudiantes. También se observa en la importancia otorgada a los contenidos y en el descuido de la metodología de enseñanza y de las habilidades prácticas para el futuro...” (Hargreaves s/f: 1)9.

De suerte que al optar por hacer aliados a los problemas y encontrar en éstos oportunidades, nuestra directora moviliza a los profesionales y administrativos de la escuela, con una actitud óptima sobre el trabajo cotidiano en las aulas. Lo que a su vez se transmite a los alumnos y padres de familia, tal como lo constatan narrativas de madres que presentamos.

En otra sesión de entrevista en profundidad, cuando el actor principal acotaba sobre los aspectos que redundan en condiciones favorables para una escuela secundaria señaló varios puntos sobre el ambiente de trabajo en general, y en las aulas en particular. De ello recupero por lo que implica:

Después complementa Dst1: “...Si el maestro logra en primer lugar un ambiente colaborativo en su aula, respetuoso, dispuesto ya lleva ganado el cincuenta por ciento de su efectividad. Igual si el director, igual el maestro, igual todos, si logramos el ambiente de colaboración, pues ya llevamos mucho más avanzado el ambiente. Es vital hasta para la casa, hasta en la fiesta, hasta en una reunión, si el ambiente es hostil, si el ambiente es

9 En este y otros textos, Hargreaves cuestiona además las estrategias de organización y administración y de evaluación en todas sus facetas.

irrespetuoso, no se va a llegar a ninguna parte, a ningún objetivo...”

Encontramos de nuevo el incluir a los demás, lo cual implica compromisos también para todos, al igual que beneficios y satisfacción de haber colaborado al respecto. Y se ve el ambiente que construyen todos en un área de trabajo, como factor importante de producción de liderazgos académicos sostenibles y de organizaciones que aprenden al ambiente de trabajo. Esas condiciones ambientales no se establecen por una o pocas personas, por el director en solitario o un pequeño grupo de profesionales y administrativos y de servicios, sino en conjunto, se esté o no de acuerdo en el discurso que emitamos.

De lo visto en la última sección sobresale un aspecto de las empresas e instituciones de toda índole (ver Senge, Fullan, Hargreaves y Fink), entre éstas se encuentran las escuelas. Y es el mar de confusiones profundas, en que es imperiosa la conveniencia de adaptarse a las nuevas demandas, a las escuelas nuevas o las añejas, que se agudizan con el tiempo. Esto tiene que ver con nuestras ideas sobre las enseñanzas en las escuelas, en las acciones diarias, ya que “...la capacidad de adaptación define a la organización que aprende...” (Bass, B., 2000: 331). Así es, si nada se aprende del pasado, ya sean éxitos o fracasos, poco se podrá construir para el presente y el futuro.

De modo que nuestra postura de liderazgo, en tanto “...factor favorecedor del aprendizaje organizativo, queda seriamente resituado en, en una organización que pretende optimizar el aprendizaje de todos sus miembros...” (Bolívar, 2000: 462).

Se verá que no se trata de una simple gestión administrativa y su incidencia para delinear una organización escolar que aprende. Coincido con Bolívar en muchos momentos; recupero ahora cuando este autor sugiere:

“...En lugar de tomar las organizaciones que aprenden como una mera estrategia de gestión, he defendido entenderla como un marco orientativo para el desarrollo de las organizaciones. No es un modelo con un significado referencial a implementar fácticamente, creyendo que los centros educativos puedan convertirse en organizaciones inteligentes; sino, más bien, un modelo contrafáctico que proporciona ideas, procesos y estrategias para orientar sobre cómo los centros escolares puedan aprender...” (Bolívar, 2000: 461).

De esta manera se podrá superar la visión de "...la sagrada trinidad (planificar, organizar, controlar) de la gestión autoritaria tradicional en las empresas, dentro de la globalización de la economía ha dejado de funcionar..." (Bolívar, 2000: 462), que imposibilita el desarrollo individual y luego grupal de los profesionales de un plantel de secundaria y de cualquier otro nivel escolar. A la sazón de cobijar actitudes de evasión de responsabilidades, que ubican en una temible zona de confort que insufla paulatinamente todas las expectativas de crecimiento y desarrollo, no sólo laboral; lo perjudicial es que también será personal.

Del liderazgo del director y la construcción de organización que aprende.

En una mesa del Primer Congreso de Alumnos de Posgrado de la UNAM, presenté el avance de mi trabajo de investigación¹⁰. En esa ocasión despertó inquietudes, que el estudio presumiera aportes al objeto de estudio, a partir del ejercicio de una directora de secundaria técnica. Externaron dudas algunos asistentes a esa mesa¹¹, que mencionaron laborar como profesor de grupo, en escuelas de educación básica y aclararon en la sesión de intercambio de ideas, que su sorpresa inicial por mi trabajo respondió a que la mayoría de los directores que conocen, por ejemplo:

Ireest01¹²: "...Casi no se presentaron al Diplomado -de la RIEB¹³- y

¹⁰ Un apartado importante de la estrategia general del Programa de Posgrado en Pedagogía, en la FES Aragón, de la UNAM, promueve a presentar los avances del trabajo de tesis en congresos y otros eventos académicos, a fin de abrir nuestras reflexiones a debate y recoger las impresiones que genera, así como revisar las propias.

¹¹ Asistieron alumnos de maestría o doctorado, de diferentes disciplinas (medicina, derecho, etc.).
¹² Informante de referencia externo. Ireest 01 es profesora de primaria e Ireest 02, de secundaria. Después de la fase de observación inicial, y considerando las pistas de las primeras interpretaciones (tampoco se definieron antes) se decidió realizar el estudio con un actor principal (Dst1), la directora de la secundaria técnica federal. Asimismo se eligió por Informantes Clave (Icest), a profesionales y personal administrativo de la secundaria, que observan rasgos de líder, participan activamente con ideas, iniciativas y compromiso en las estrategias y actividades de la escuela y además se promovieron laboralmente, como consecuencia de incorporarse a dichas labores e iniciativas de beneficios para todos y mejora del personal de la escuela. Complementan los Informantes Externos (además de Ireest), los Padres de familia (Pest), Autoridades Oficiales, municipales y sindicales (Aocd). En estos casos, se seleccionó a los informantes que durante eventos académicos, cívicos o sociales, emitieron comentarios y opiniones sobre las acciones exitosas de la escuela, la directora, el personal de la misma y los alumnos. Es importante el asunto, pues complementó las observaciones y permitió contrastar, comprobar y fundamentar las ideas que a nuestro juicio encarna en sus narrativas nuestra directora y es vital para movilizar liderazgos.

¹³ Como sabemos, se desarrolló con las primarias.

luego por eso no saben qué es lo que hacemos o por qué....”

Ireest02 exclamó en referencia a las reformas: “...*¡Es que no saben y no les interesa!...*”

Esto no me sorprendió del todo, por el contrario reforzó la idea de haber descubierto un rico filón de investigación, por retomar una experiencia con éxitos y que no es testimonio de fracasos. Aunque no lo externé en ese momento¹⁴, algo similar se escuchó en una fecha de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)¹⁵, dirigida a profesores de una zona de primarias que asesoro, y a la que asistí en calidad de Maestro de Apoyo USAER, como parte de un proyecto de inclusión de alumnos en situación de discapacidad y necesidades especiales de educación.

Entonces el liderazgo se concentra “...en los directivos o gestores, sin entender que puede estar en toda la organización...” (Bolívar, 2000: 461). Por supuesto, la gestión administrativa es necesaria, pero corresponde a una ínfima parte de los compromisos y acciones que se requieren de un director. Además, aunque el último se encuentre más tiempo en el plantel, no indica que conozca todas las necesidades, ni la realidad de los profesionales y alumnos.

En una ceremonia de la escuela, con motivo del Bicentenario de la Independencia, algunas madres expresaron impresiones que refuerzan la idea por encontrar pautas que pueden seguir otros directivos, de ser el caso:

Pest1: “...*Es que la maestra (Dst1 directora de la secundaria técnica) sí hace una buena escuela, no como en otras, que como dice mi comadre, a cada rato no tienen clases, y el director no quiere que entremos (los padres) para que no se vea lo que hacen. Porque dicen que necesitan tener muchas juntas y no sé qué tantas cosas, o faltan los maestros que porque se fueron que al sindicato..., y los muchachos ya no quieren ni ir...*”

Pest2: “...*Bueno sí tienen junta aquí, pero es medio día y sí trabajan en ese tiempo y traen tarea... ¡pues era de la Independencia!..*”

Pest3: “...*¡Y miren!, jellos (sus hijos) hicieron esta ceremonia y además ya*

¹⁴ Presento algunas narrativas al respecto en mi tesis.

¹⁵ Sucedió durante la 1a. fase de un diplomado que asesoró el IISUE (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación), de la UNAM.

lo aprendieron y estaban emocionados y salieron bien en la esa Enlace!...”

Pest4: “...*¡Y aquí tan bien portaditos que están los alumnos!...”*

Pest1: “...*Pues sí se nota que le gusta su escuela a la maestra (directora)...”*

Ese reconocimiento no es fortuito, indica que el director puede tener injerencia en la solución de los múltiples problemas de las secundarias. Partimos de una historia diferente con la secundaria, y se constatan los productos de acciones y esfuerzos conjuntos, en los que no participa la directora aislada; es propiamente un testimonio de movilización con los otros, incluyendo padres, alumnos y, por supuesto, el personal de la secundaria.

Por otra parte, las narrativas de las madres se relacionan con que en el ámbito educativo:

“...Una perspectiva técnico racional dominante ha situado al liderazgo con la función de influir los resultados de la organización, afectando las mentes y conductas de los subordinados. Su rol es jerárquico, de ahí que los estudios sobre el liderazgo se hayan concentrado en los directivos o gestores, sin entender que puede estar en toda la organización (Bolívar, 2000: 461), justamente el ejercicio del liderazgo...”

Lo reciente se agudiza en secundaria porque:

“...Si bien en todos los niveles educativos el director es una figura importante, en éste es relevante pues, dado el aislamiento y fragmentación del cuerpo docente, el director es quien consolida el prestigio del plantel. El trabajo que se desarrolla en cada escuela, las reglas que se privilegian, la orientación educativa que se imprime, dependen mucho de la visión del director (Sandoval, 2007: 176).”

La necesidad de la función del director no se pone en tela de juicio, sin embargo subrogar la suerte de una escuela al rol jerárquico, mina construir los por y para qué, y con ello los propósitos de crecimiento y adaptación; los del docente, los del líder formal del plantel y, por ende, las expectativas de una o muchas secundarias.

Lo anterior también se vincula con un renglón más de atención: la mayoría

de profesores de secundaria técnica no poseen formación magisterial¹⁶, no definen del todo su identidad (ver Bolívar, 2007). En buena parte porque carecen de carga horaria completa en una sola escuela. Los docentes en referencia asisten exclusivamente en los horarios asignados, pues deben cubrir la demás carga en otras escuelas, lo cual mengua las oportunidades de organizar trabajo colegiado y ejercer liderazgo.

Esto explica que algunos docentes de secundaria se vean sujetos a hacer acto de presencia a las actividades de Consejo y las demás académicas, sin contar con las condiciones para involucrarse en la definición del plan de una secundaria. Mientras los directores, en esos casos, parece que poco pueden hacer para involucrar a este sector de su personal, en los propósitos de la escuela, el trabajo colegiado, en generar compromiso, en innovar para el cambio. Sin embargo, la experiencia en nuestra secundaria refiere que si se construyen y apoyan en la propia escuela, liderazgos académicos sostenibles y una organización que aprende, se desarrollarán las condiciones indispensables para que la propuesta de la secundaria se adapte a las demandas que exige una sociedad que ya cambió

Asimismo, en las referencias y ceremonia aludidas, se observaron evidencias de lo que considero un compromiso de los liderazgos compartidos desde alumnos, profesionales, personal administrativo, hasta padres de familia de la secundaria, que generan respuestas a los problemas de las secundarias, a saber: no sólo se abatió la eventual asistencia de profesores, pues se involucraron la mayoría en este evento cívico importante, y más actividades académicas; se despertó el interés de alumnos, que lideran a compañeros del plantel; se atendió a las expectativas de las familias, que en otros casos ven con frustración actividades escolares diásporas. ¿Esta serie de situaciones, es común encontrarlas en las secundarias?, ¿qué contribuye y orienta a estos beneficios?, ¿cómo logra la líder este involucramiento? Encontramos respuestas en las historias que nuestra líder y los informantes clave experimentan. La primera promulga cómo, por qué y para qué:

Dst1: "...Instando a los profesores y demás personal, al cumplimiento de los programas con miras a la vida futura. Plantear objetivos para alcanzar los propósitos de la educación..."

¹⁶ Egresan de licenciaturas que no preparan para ejercer la docencia derecho, sociología, historia, etc.de las ciencias exactas y las humanidades y artes.

Inmersos en la fase de entrevista en profundidad, en la que definí tratar el liderazgo del director, nuestra líder aclaró otros aspectos a considerar¹⁷:

Dst1: "...Quien dirige una escuela tiene que ser un líder con un principal propósito: educativo. El director tiene que, de acuerdo con la visión establecida y a la misión que desarrolló, planear cada una de las acciones a detalle. Con los responsables: los recursos, las estrategias, fortalezas y posibles debilidades, para que se conviertan en metas alcanzadas. El director debe tener presente que el personal docente, administrativo, de apoyo; todos y en especial los docentes son líderes. Su misión es despertar el compromiso que eficientará la labor educativa. Si queremos triunfar a favor de los niños debemos actuar juntos. El director de una escuela secundaria, al unísono con todo el personal que la conforma, debe guiarse no sólo por las dimensiones educativas, también por los cuatro pilares de la educación, que son la razón de esta labor de directivo, docentes y demás personal, para lograr el más eficiente proceso educativo..."

El liderazgo en una secundaria no se da en solitario, pues sería una labor estéril. Un aspecto importante de la estrategia de movilización de liderazgos, radica en lo siguiente.

Dst1: "...El líder debe integrar a los talentosos, a los que tienen experiencia, a los que tienen amor a su trabajo. Entre más diversidad de ideas positivas, más serán los éxitos y se llegará a los objetivos planeados. Y este pilar tan delicado, se logrará para que los adolescentes sepan qué importantes son y sepan avanzar en sus estudios y en su vida. Es uno de los cuatro pilares de la educación, el saber convivir. El líder, emocionalmente inteligente, tiene que alentar a su equipo y crear una sensación de bienestar, que le lleve a compartir ideas y aprender de los demás. Asumirá decisiones grupales y por consecuencia, enseñará a sus alumnos la delicada razón del saber convivir. Convivir con tolerancia, con respeto, con buena voluntad, para que el tránsito de su vida sea fructífero y satisfactorio..."

Así, deduzco que otro elemento importante de lo que se constituyó en una estrategia de movilización de liderazgos, corresponde al ambiente que genera un liderazgo académico sostenible.

¹⁷ Recordemos que se dio una fase de exploración para definir el objeto de estudio y las categorías a investigar.

Esto lo reflejan ideas que recuperamos de nuestra directora. Después de presumir que varios de sus profesionales se superan, la líder narra:

Dst1: “...Le puedo mencionar, ¡tanto personal!, que a lo largo de estos años he visto su deseo de superarse, nuestra maestra coordinadora (aún presente en la entrevista), ella es licenciada en turismo, y así le puedo mencionar que todas las secretarías, la mayoría están estudiando y están a punto de concluir sus estudios. Y tenemos en maestría y acaba de irse de ascenso el maestro de educación física, que tiene doctorado y ya le dieron ascenso, así como la maestra Rosita obtuvo promoción al puesto de apoyo técnico cuando alcanzó el grado de doctora en Pedagogía...”

Resulta que el personal de la secundaria que se involucra en las acciones que realiza la directora, obtiene beneficios de orden laboral, de preparación, aunque resaltan los formativos. En ese camino, además se resuelve el añejo problema de las secundarias, en cuanto a una preparación ajena a la que requiere la función que se cubre.

Por ello es que la mayoría de la planta docente del plantel, ostenta la preparación requerida, pero particularmente, la formación como líder que comparte y asume compromisos, que se involucra y que promueve esas condiciones y expectativas, entre sus compañeros, alumnos y padres. Esto implica un gran esfuerzo, pues el personal se encuentra casado y con hijos, así que es más notable la herencia formativa que se adquiere y difunde en los actos de cada uno, con esos rasgos de liderazgo, que podrá volver sustentables los propósitos de la escuela y de un proyecto de vida individual, que se comparte y apoya entre unos y otros.

Cuando se buscaron más aspectos importantes de la estrategia de formación de liderazgos, encontré que no podía faltar la expectativa por alcanzar el beneficio común. Lo anterior proclama resituar al liderazgo del director y por tanto, de los demás miembros de la secundaria, pues implica ubicar en distinta posición a los demás integrantes de una escuela. Frente a la postura de líder ejemplar con rasgos carismáticos individuales que cuestionan Senge (en Bolívar, 2000), Gardner (2011), entre otros, concordamos con la idea de una *ecología de liderazgo*, como cualidad de una organización escolar, que posibilite condiciones para generar “...el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo por tanto algo compartido...” (Bolívar,

2000: 462), que conduzcan entonces a la conformación de comunidades de liderazgo (Senge, en Bolívar, 2000: 462).

Un aspecto que no se puede olvidar sobre la labor del director, se recoge de las narrativas, del actor principal, en cuanto al liderazgo del director:

Dst1: "...Su liderazgo es una labor de veinticuatro horas y su desempeño no son ilusiones falsas, siempre va por lo que es realizable y positivo. Debe ser optimista y audaz. El líder propicia la integración de todos los que se desempeñan en una escuela, crea el vínculo que da la armonía entre la tarea y la persona y, logra resultados óptimos, más por influencia, que por autoridad..."

Esto conlleva un sentido, es más que un mero ideal de liderazgo, la líder, ayuda a reconocer algo importante, cuando complementa su conceptualización de educación, que debe seguir una:

Dst1: "...Visión holística, que considere las necesidades pedagógicas, biológicas, sociales y más que requiere la formación del adolescente..."

Insisto en alusión a las ideas de Fullan (2002), que las escuelas que aprendan y se adaptan a las nuevas necesidades del contexto, deberán volverse amigas de los problemas, de otra manera éstos serán un hoyo negro que las succionará íntegras, hasta desaparecerlas. Tampoco es bueno centrarse en los hartazgos, sino disfrutar el trabajo cotidiano, ésta es una postura que entretiene y forma, no deforma. Pero el líder académico sostenible, director o no, es quien encarna las historias y adquiere reconocimiento por lo que logra que los demás hagan en lo positivo, como generar la idea de ser amigo de los problemas, que como vivimos quienes laboramos en cualquier área de trabajo, las problemáticas no desaparecen, aunque sí merecen atención.

Una aspiración entonces, será contribuir a la conformación de organizaciones que aprenden de los problemas y encuentran en ellos oportunidades. Sean soluciones o más problemas. Además resultará un ejercicio más entretenido y gratificante. Esto adquiere un sentido de profundidad. Lo que subyace detrás de las estrategias que impulsa la directora, ven más y parte de un profundo lugar: un propósito moral. Nuestro actor principal manifiesta interés por conjuntar los esfuerzos para atender las oportunidades que ofrece la práctica cotidiana, lo que nutre una clara visión para invitar

a que definan los propósitos de la escuela. Se concede un sesgo diferente y contextualiza a las labores de atención a las reformas, desde la realidad y con la acción de los profesionales y administrativos del plantel, con el aprendizaje que para todos conlleva.

Destaco que en el contacto con la líder no se escuchó jamás queja, ni la propició. Ello evita inquietudes que desvirtúan sin fundamentos, las reformas o acciones para realizar la labor cotidiana. Esa actitud da sentido, certidumbre y alentó mejores interpretaciones, a centrarse en el trabajo a los profesionales, cuenten o no con formación magisterial.

Conclusiones

Con la intención de abordar los aspectos que considero necesario destacar del artículo, desarrollo las conclusiones en dos partes a saber: a) los beneficios del enriquecimiento metodológico, que posibilita el paradigma interpretativo en el que se inscribe el trabajo, b) El liderazgo del director de secundaria técnica, en un mundo que ya cambió y demanda innovación a las escuelas.

a) Se constató *vae rectu*, que los caminos metodológicos que seguí me permitieron aproximarme a un objeto de estudio, desde una arista con la cual el diseño y desarrollo de la investigación, eclosionó de la voz de los actores que cotidianamente conviven con las problemáticas y propuestas reales, que a ellos les interesa resaltar. En cuanto realicé las primeras interpretaciones a las transcripciones de las entrevistas en profundidad y las observaciones, en un ir y venir constante entre las narrativas y mis reflexiones; se inició un proceso que me transportó a una sensación de investigar, al dejavú de que es posible abonar al debate, a partir de una experiencia de éxito y beneficio para sus integrantes y alumnos, que sí existen aún en el país, y es necesario compartir. El proceso metodológico permitió primero documentar la experiencia de éxito, y luego otorgó pistas para construir teoría preliminar emergente sobre el liderazgo académico sostenible en una secundaria técnica.

b) El liderazgo del director de secundaria técnica, en un mundo que ya cambió se generan nuevos problemas en el contexto social, los avatares de las secundarias en México son de origen añejo y muchos de estos posiblemente se refuerzan y encuentran acendrados en la cultura de alguna escuela

de ese nivel, sin avizorarse, expectativas de mejora. Las narrativas de los actores e informantes clave, confirman similitudes en los retos del contexto social, que enfrentan las secundarias, ninguna se escapa de los riesgos. En algunos casos se recrudecen, cuando no se les enfrenta en el marco de acción que sí le compete a una secundaria.

Subrayo que la experiencia de la investigación es un referente valioso, pues en nuestra secundaria técnica, encontramos evidencias de estrategias y acciones que demostraron ser soluciones *ad hoc* para los viejos y nuevos obstáculos de diverso orden. Se vio que no por fuerza las condiciones se confabulan para que el director sea el único en cargar con las responsabilidades del plantel, a riesgo de tomar decisiones ajenas a las características y necesidades de la escuela, sus integrantes y alumnos. Las escuelas requieren adaptarse a las condiciones del entorno cambiante que les circunda; los problemas no dejarán de existir, y se podrá prever su deterioro, si entre todos construyen un ambiente acorde para tales fines.

Entonces, el compromiso para las escuelas, es generar condiciones para fomentar la capacidad de adaptación de cada miembro que la compone, con compromisos, responsabilidades, incluso para disfrutar y compartir los logros de los compañeros. Resulta indispensable cambiarse de lugar, no hundirse en la victimización ante los problemas. La innovación radica en focalizar en los obstáculos, oportunidades de crecimiento para todos, donde se pueden encontrar soluciones a los problemas sociales y del sistema educativo.

Es así que en la secundaria se construyeron e impulsaron liderazgos de compromiso, que recuperan el sentido de los propósitos de su escuela, a seguir y mejorar para el presente y futuro. En ese proceso se logró que un buen número de los profesores, personal de apoyo y administrativo, cuenten con una formación acorde a su función, y luego la estabilización del horario de buena parte de sus profesores en este plantel. Pero seguidamente el personal alcanza promociones de plaza y condiciones laborales. En consecuencia, el ambiente que se construyó fue de innovación, de compartir responsabilidades y logros, los reconocimientos.

La serie de aspectos que ahora resumo, implican el crecimiento conjunto de sus integrantes, de la escuela, con miras a su transformación, a la innovación. Por tanto, si "...una innovación no puede ser asimilada si su sentido no se comparte..." (Fullan, en Gómez, 2009: 13), qué mejor que los distintos miembros de la

secundaria formen parte del proceso de delimitación del sentido de innovación en su escuela, que no es el fin per se, es un proceder constante.

En este sentido, el liderazgo del presente y futuro en secundarias técnicas, le concierne a cada miembro del plantel, no exclusivamente al director. Sin embargo, es necesario realizar más estudios en México sobre el liderazgo del director y de los profesores, que se apoye a la secundaria, para generar un proceso que conduzca que propicie diferentes posturas al respecto.

El director y el personal de la secundaria requieren de una formación y seguimiento institucionales a fin de "...saber cómo desarrollar la arquitectura social de sus organizaciones, para que puedan generar capital intelectual..." (Bennis, en Bolívar, 2000: 465), pues los horizontes apuntan a mirar que "...no gestionamos a las personas *per se*, sino el conocimiento que tienen..." (Argyris, en Bolívar, 2000: 465). El liderazgo académico sostenible, comprende la creación de condiciones de desarrollo consciente, de responsabilidades personales, para adaptarse individualmente y como grupo a los cambios, y combatir los problemas que no dejarán de existir. Éstos son elementos para pensar un presente y futuro mejor.

Bibliografía

Banco Interamericano de Desarrollo (2006). La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina. Informe 2006: Dos clases de políticas educativas. Marzo, 23, [Washington], BID.

Bass, B. (2000), *El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden*, en: Universidad de Deusto, Liderazgo y organizaciones que aprenden: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E./Universidad de Deusto.

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, México: Paidós.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). *Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización*, en: Universidad de Deusto, Liderazgo y organizaciones que aprenden: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E./Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge*, en Universidad de Deusto, Liderazgo y organizaciones que aprenden: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E./ Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 16 de mayo, 2010, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*, en Revista Estudios de Educación, núm. 12, Navarra: Universidad de Navarra.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona: Martínez Roca.

Didriksson, A. (2006). *Escenario de creación de un nuevo sistema nacional de educación: sus objetivos estratégicos*, en Todd, L. E. y Arredondo, V. (coords.). La educación que México necesita, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, Monterrey, CECyTENL.

Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa, Madrid: Akal.

Glaser y Strauss, en Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona: Martínez Roca.

Kuhn, T., en Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza, Barcelona: Martínez Roca.

Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico. (2006). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo, Washington: OCDE.

Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico. (2009). Resultados PISA. Recuperado el 8 de febrero de 2010, en: <http://www.PISA.oecd.org/document/25/0,3343>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008a). Metas educativas 2021: El compromiso para avanzar juntos: los programas de acción compartidos, Madrid, OEA.

Ricoeur, P, en Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 16 de mayo, 2010, en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Senge, P., en Bolívar, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge*, en Universidad de Deusto, Liderazgo y organizaciones que aprenden: III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao: I.C.E./Universidad de Deusto.

La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula

*Ricardo Azamar Cruz**

Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación que desarrollé durante el ciclo escolar 2009-2010, en una escuela particular de educación secundaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se centra en la indagación de elementos que favorecen y conforman la construcción de feminidades y masculinidades en el aula, a partir de observar, con perspectiva de género, los patrones que siguen las relaciones que establecen las y los estudiantes adolescentes, en ese espacio donde comparten buena parte de tiempo. Se proponen cinco factores los cuales permiten identificar la dinámica de las relaciones de género que influyen en la construcción y ejecución del género, y se deja abierta la posibilidad de continuar la investigación para sugerir otras maneras de mirar la interacción que se establece entre quienes habitan el espacio escolar.

Palabras claves: Género, perspectiva de género, masculinidades, feminidades, escuela secundaria.

Abstract

This article discusses the investigation developed during a school year (2009-2010) in a private school for secondary education in the city of Xalapa, Veracruz. The investigation focusses on the elements that enhance and make the construction of femininities and masculinities in the classroom, observing with a particular gender perspective, the patterns that follow gender relations that establish the adolescent students in that space they share many hours for quite some time.

*Licenciado en Letras Españolas por la Universidad Veracruzana (UV) y Maestro en Pedagogía por la UNAM con énfasis en Educación y Diversidad Cultural. ricardoazamar@hotmail.com

Five factors are proposed to identify the dynamics of gender relations that influence the construction and design of the genre; also the author suggest the continuing research to propose other ways of looking at the interaction established between those who inhabit the school space.

Keywords: gender, gender perspective, masculinity, femininity, high school. Perimetrando el género.

El género es un término multisemántico que da cuenta (a ello aspira) de una geografía social en la que se encuentran inscritos los sujetos mujer y hombre. El género tiene su punto de partida en el cuerpo, mismo que no es solamente un empaque ni vehículo ni materialidad per se: el cuerpo es más que la “envoltura” del sujeto. El cuerpo es mente, carne e inconsciente, y es simbolizado en los dos ámbitos: el psíquico y el social (Lamas, 2006:111).

El cuerpo, inserto en un ámbito que no escapa a la mirada social, representa una entidad que *debe* ser educada en tanto que todo cuerpo es potencialmente desviado, contemplado como un individuo que debe ser corregido (Preciado, 2008). Es también el lugar donde cobra significado el ejercicio del poder (Foucault, 2007b:31), una zona de simbolizaciones, un tránsito constante de interpretaciones, una entidad biopsicosocial.

El cuerpo se instituye en un marco cultural preexistente al mismo, en el cual encuentra su significado y su sentido, su realización, los límites, las restricciones y las posibilidades para ser lo que *debe* ser. El cuerpo es el pre/texto. Es el cuerpo *sexuado* donde el género obra su potencial de categoría clasificatoria, histórica, de exclusión, de subordinación, de desigualdad; es en el cuerpo de las mujeres y de los varones donde las estructuras del género (ser hombre, ser mujer) se traducen en múltiples manifestaciones de dominación, liberación o de resistencia, visible o invisibilizado mediante actos, omisiones o a través del lenguaje; los sujetos son constituidos discursivamente (Scott, 2001:65). Es en el cuerpo de las mujeres y en el de los hombres donde adquieren sentido los múltiples significados del término género.

Masculinidad/es: el eterno imposible

Pensarse hombre, sentirse hombre, saberse hombre, actuar como hombre y ser considerado un hombre son algunas de las exigencias que *debe* cumplir todo varón que se precie de serlo, ya que se parte del (mal) entendido

que hombre y masculinidad son términos intercambiables, cuando no uno mismo. Tal mandato obedece a la huida condición de (llegar a) ser hombre *verdadero*: heterosexual y viril, casi siempre de raza blanca y estatus acomodado, con voluntad de dominio y liderazgo, ajeno a las emociones y a las tareas convencionalmente asignadas a las mujeres, en ocasiones violento (Lomas, 2008).

El cumplimiento de dicho mandato obliga a los varones a emprender una carrera repleta de obstáculos cuyo premio es el estatus (movedizo) de hombre “de verdad”. Las poéticas masculinas son precisamente recursos estilísticos para hacer parecer como “obvio”, natural, esencial, lo que es producto de un laborioso esfuerzo a lo largo de una historia personal y social (Núñez, 2007:55).

Bourdieu pone al descubierto la celada que se (im)pone a la masculinidad al señalar que el privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad (2007:68). La masculinidad resulta una propiedad fantasmática (espectral, *existe* y es *visible* sólo entre determinados rangos, como la luz), ilusoria y fugaz que ora está, ora se diluye.

Las masculinidades, como las feminidades, resultan ser situaciones estratégicas de los cuerpos generizados en un campo de batalla donde se libran posiciones de poder, prestigio, privilegio, en el cual un género es el que tradicionalmente ha ganado (y perdido, quizá sin saberlo) y otro ha resultado oprimido. Ramírez apunta:

“...Si la masculinidad es un proceso relacional que implica la significación del cuerpo traspasado temporalmente, el contexto sociocultural es el espacio en que tiene efecto tal dinámica [...]. De ahí que este concepto no pueda entenderse sino como una relación sujeto-estructura indisoluble, en una dialéctica de la cual no es posible desligarse. La masculinidad es, entonces, una red de relaciones complejas de interconexión múltiple y no una relación lineal de dependencia entre estructura social y objeto sexuado...” (2005:55-56).

La masculinidad es una validación homosocial. Un universo social en el que se forjan relaciones privativas entre los hombres con el fin de consolidar el poder. Ser hombre implica cargar con la sospecha de no serlo o no parecerlo lo suficiente para los demás e incluso, para sí mismo. Y esta situación es la

que posibilita actitudes homofóbicas, sexistas y de racismo o discriminación.

Si la masculinidad es una aprobación homosocial, su emoción más destacada es el miedo (Kimmel, 1997:56). El temor a no ser considerado varón, el pánico a ser confundido con una mujer; la sospecha continua de no parecer lo suficientemente hombre y ser señalado como infantil e inmaduro. El terror a ser confundido con un homosexual. Este miedo explica (que no justifica) el *terrorismo sexual* que (algunos) hombres ejercen sobre otros hombres y sobre sí mismos.

La masculinidad es una actuación, un *performance*, una repetición de actos ensayados y aprehendidos en el cuerpo; es a la vez el uso y abuso de muchas máscaras. Un carnaval constante. Las máscaras masculinas nos revelan que los varones son otra cosa distinta de lo que parecen representar, y que esa otra cosa es sospechosa en tanto que inconsciente, desconocida e incierta (Gil, 2006:39-40). Lo cual no reduce al género a una mera actuación circense o teatral, sino que es una representación regulada desde afuera (la sociedad, la cultura) y desde adentro (lo permitido y lo prohibido de lo masculino y lo femenino interiorizado por el sujeto). Un efecto centrípeto y centrífugo.

El cuerpo de los hombres está llamado (en la mayoría de las culturas) a ser una máquina que debe manifestarse de máxima potencia, a dar el mayor número de rendimiento en la totalidad de las tareas que desempeña a lo largo de su vida; en especial en el terreno sexual y laboral. Ser una armadura impenetrable para los sentimientos y manifestaciones de afecto, menos aún con otros varones.

Un paisaje que no sufre modificaciones, un guerrero invencible o que en situaciones límite no se acobarda, muere peleando. Héroe e iluso, redentor o abyecto, los varones mantienen un compromiso constante con su contención. Una imagen que debe mantenerse dentro del espejo susceptible a fragmentarse. Ser hombre se interpreta como un cuerpo que no debe rebasar los límites de su corporalidad en la que se encarna lo social; no ser el género *débil*.

De modo que el cuerpo, materia gobernada por las leyes físicas, es a su vez *rehén* del contexto histórico social en el que se materializan aquellas prácticas consideradas propias de las mujeres o propias de los varones. Las cuales construyen la masculinidad –y la feminidad –son ontoformativas– señala Connell, se reflejan en el cuerpo y se derivan del mismo, constituyendo un mundo que tiene una dimensión corporal, pero que no está determinada bio-

lógicamente (2003:100). Esta imposición del género, parece que condena al cuerpo un determinismo social (y sexual). Sin embargo, existen resistencias.

Feminidad/es: yo no soy (la) otra (mitad)

¿Quién determina lo que es o no femenino? ¿Cómo es una mujer *femenina*? ¿Existen mujeres “de verdad” como hay hombres “verdaderos”? ¿Es la feminidad un concepto *relacional*? ¿Cómo se construye la feminidad y cómo modela el cuerpo de las mujeres? ¿Para qué se feminiza un cuerpo?

La pretensión de definir lo *femenino* acusa, apenas sin decirlo, la búsqueda de una esencia que emerge y cubre al cuerpo de las mujeres, una propiedad inherente a la materialidad nacida hembra cuyas glándulas, además de producir hormonas, segregan la feminidad como una savia que *feminiza* el cuerpo del sujeto denominado mujer. Pero la feminidad no es una sustancia constitutiva de las mujeres sino una manera de nombrar un lugar en el entramado social.

Al igual que los varones, las mujeres no solamente son clasificadas a partir de sus componente biológicos y/o fisiológicos, sino también a partir de sus ideas, discursos y acciones, muchas veces contenidos, represaliados, negados, condicionados, impuestos, desvalorizados, cercenados o simplemente silenciados, según el contexto en que esta interacción entre unas y otros se produzca. Es decir, las mujeres, también son definidas según la mirada *situada* de quien las observa. La identidad femenina (la autopercepción de alguien como perteneciente al genérico *mujeres*, más la percepción social de *lo que son las mujeres*) es la traducción imaginaria de un ordenador simbólico primordial (Serret, 2001:31).

Mientras que la masculinidad es lo deseable, el reino de lo posible; la feminidad, por una manipulada oposición es representada como aquello de lo que hay que huir, lo rechazable. Para Bourdieu, es como si la feminidad se resumiera en el arte de “empequeñecerse”, las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo (2007:43). Existe una suerte de tendencia a la inmovilización de las mujeres. Esto se aprecia en las posturas que adopta el cuerpo de las mujeres, el tipo de vestimenta, el calzado que utiliza o se niega a emplear, los accesorios que portan, entre otras reglas que se cumplen sin necesidad de prohibir (abiertamente) nada. Si lo femenino remitía a la vulnerabilidad asumida y entonces, manifiesta,

a la espera de ser socorrida o conquistada, ¿qué hay entre esa *nueva* feminidad que se autodetermina y aquella que aún está lejos de asumir el control de su existencia? ¿Naturaleza o cultura? ¿Es cierto que la feminidad y la masculinidad han conseguido desmarcarse de su condición de *natural*? En el siglo de las mujeres, Camps expone una situación a considerar que habría que mirar con una visión crítica respecto al papel que juegan las mujeres frente al cambio de paradigma de la feminidad:

“...Si la mujer se integra en la sociedad de una forma más plena de cómo lo ha venido haciendo, gana la libertad que nunca tuvo. Pero sería una lástima que esta sociedad, ya no exclusivamente masculina, siguiera con los desvíos propios de la masculinidad y sin recibir ninguna savia que diluyera su machismo. Sería lamentable que las mujeres se limitaran a copiar el modelo masculino. Lo que, por otra parte, es la vía más fácil para ser aceptadas (1998:18).

Las chicas “cuando son muy malas, son muy buenas” (Simmons, 2006:135). Pero ése no es el fin de una feminidad idealizada. La feminidad *no deseada*, se percibe como masculina o muy próxima a la masculinidad, descuidada en el aspecto físico, promiscua, lésbica, interesada en lo intelectual, independiente, segura y decidida que se interpretan como infelicidad e inestabilidad emocional, *antifemenina*, marginal. ¿Qué príncipe querría salvar a este tipo de princesa? A lo que se puede responder preguntando: ¿Todas las princesas quieren ser salvadas? ¿De qué o de quién? ¿Existen princesas que salven a los príncipes? Si la identidad social de las mujeres (una feminidad *exitosa*) se construye a partir de sus habilidades en las relaciones, el aislamiento es un desastre (Simmons, 2006:265). Pero los hombres tampoco pueden prosperar sin la interacción con otros y otras.

Espacio escolar: el aula y sus alrededores: el espacio/tiempo donde acontece el *género*

La escuela es una institución normativa y formativa, aunque parezca haberse olvidado de esto. El carácter obligatorio de la escuela secundaria implica:

“...En primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluir la obligatoria (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo lugar, significa que las asisten-

cia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes...” (Plan de estudios 2006, 2006:8).

En el acuerdo 384 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), queda especificada la finalidad de la educación secundaria. Otra es la realidad de este nivel educativo, que da la apariencia de ser un mero pasaje necesario para reciclar a los sujetos de su condición de infantes y expulsarlos convertidos en adultos capacitados para encarar favorablemente la vida en sociedad y sus implicaciones. Y no es así.

El aula no es únicamente el cuadrilátero en el cual se coincide de manera azarosa con los pares para compartir las anécdotas que ocurren dentro y fuera de la misma. Es ante todo “el espacio didáctico en el que se llevan a cabo la mayoría de las tareas escolares”. Es además la geografía donde se establece el intercambio de conocimientos, que se considera todavía en muchos casos, que debe transmitirse de manera vertical y siempre unilateral de docente a estudiante. Masiello señala:

“...El Estado distribuye el espacio público y el espacio privado. También establece los regímenes sensoriales que conforman la subjetividad. Determina cómo hemos de ver, de oír, tocar. En última instancia, configura el deseo. El Estado, de esta manera, nos enseña a sentir...” (2009:33).

O a paralizarnos. Llanes, señala que educar es, ante todo, formar personas con autonomía, con responsabilidad y capacidad de adoptar sus propias decisiones. El adolescente necesita modelos, adultos, que sin limitarse a ofrecer información, le sirvan de modelo y le acompañen en la búsqueda de un sentido para la vida (2006:35).

Pero una escuela secundaria que se manifiesta cada vez más desfasada de los intereses de las y los estudiantes, alejada de los rápidos cambios que el mundo experimenta, deviene un lugar aburrido para quienes habitan esta geografía. Así es el espacio y la atmósfera en los cuales se enmarca el día a día de la mayoría de los sujetos adolescentes en la escuela secundaria: quinceañeros orbitando en torno a tantos puntos como anhelos y/o rechazos los acompañan cada día, objetivos y fines que suelen no coincidir con los que abrigan sus padres y madres, y la plantilla docente.

Estudiantes de secundaria: sujetos fronterizos

Cuerpos en movimiento es lo que un observador percibirá dentro y alrededor de una escuela. Son desplazamientos continuos los que concurren al interior de las aulas y en los pasillos, en los sitios destinados al recreo y en la cafetería, también en las áreas para actividades deportivas y en las bancas en torno a estas zonas. El espacio escolar es una geografía copada por cuerpos de adolescentes, mujeres y hombres, en constante prisa, en acelerada búsqueda (de quién sabe qué), en actitud desafiante o de rebeldía aun en la quietud, según consta en sus poses, actitudes, expresiones e incluso silencios. Apunta la SEP:

“...Aunque los jóvenes que asisten a la escuela secundaria comparten la pertenencia a un mismo grupo de edad –la mayoría de estudiantes matriculados se ubican entre los 12 y 15 años de edad–, constituyen un segmento poblacional profundamente heterogéneo en tanto enfrentan distintas condiciones y oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El reconocimiento de esta realidad es un punto de partida para cualquier propuesta de renovación de la educación secundaria, en la búsqueda por hacer efectiva la obligatoriedad de este nivel...” (Plan de estudios 2006, 2006:13).

¿Existe ese reconocimiento de la realidad de los y las estudiantes adolescentes de secundaria en la cotidianidad del aula? La geometría de la escuela es un área viva, palpitante, de un trasiego continuo con dirección a todas partes, con intervalos de relativa calma mientras se encuentran dentro del aula o entretenidos y ocupados en deberes escolares o de índole personal. Pero la institución educativa también es el escenario donde suceden continuamente, confrontaciones y refrendos de lo que las alumnas (y también ellos) entienden por feminidad (cómo *debe ser* una chica) y por la manera en la que los alumnos viven su masculinidad (lo que *debe ser* y hacer un varón).

Es decir, que en este espacio *perimetrado* –por los límites topográficos y por el reglamento interno– bulle sucesivamente una *guerra*, ora soterrada, ora visible, por mostrar quién es el mejor en los deportes y a veces en las notas escolares o la más bonita, la más inteligente e incluso el o la *non plus ultra* en seducción. Muchos y muchas pelean cada día por obtener el número uno en *algo* que devenga en prestigio o privilegios, o ambos. Nadie quiere el último lugar o el fracaso (el rechazo). Quienes aspiran a ello o a nada son considerados *freaks* o *losers*.

Pero, ¿quiénes son los estudiantes adolescentes de secundaria? La SEP define la adolescencia:

“...Como una etapa de transición hacia la adultez, que transcurre dentro de un marco social y cultural que le imprime determinadas características; es una construcción social que varía en cada cultura y época. Este proceso de crecimiento y transformación [...] implica [para el adolescente] una serie de cambios biológicos y psicológicos [...] y la preparación progresiva que debe adquirir para integrarse a la sociedad...” (Plan de estudios 2006, 2006: 13).

Los y las adolescentes son sujetos *fronterizos* que deambulan entre los límites fisiológicos de la infancia y la edad adulta, entre la ingenuidad y la madurez, el arrebato y la congruencia, siendo y dejando de ser casi simultáneamente.

UNICEF refiere que en 2009 México contaba con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad, de los cuales 6.3 millones son mujeres y 6.5 millones son hombres. Agrega también que el 55.2% de los adolescentes mexicanos son pobres, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida. Esta realidad impacta en el ser y hacer de estos sujetos que a esta edad tendrían que estar estudiando en las aulas de escuela secundaria.

Pero el informe del organismo revela que en 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres. Que esta situación ocurra a gran escala no tendría por qué *normalizarla* ante nuestros ojos. No obstante, gobierno y sociedad suelen desatenderse de esta situación de alto riesgo ya que se abandona el capital humano que el país necesita, pero sobre todo, porque parece que se olvida que esos chicos y esas chicas son también parte de la ciudadanía, y se les excluye.

Trama y urdimbre en el telar del aula: hacerse hombre, hacerse mujer.

En el salón de clases se re/construye constantemente la imagen de mujer y de hombre que unas y otros tienen de sí, adquirida y aprendida en su

casa inicialmente. Esta conformación de la feminidad y de la masculinidad pasa inevitablemente por la mirada de los demás, ya que son ellas y ellos quienes refrendan la *correcta* actuación de lo masculino y de lo femenino hegemónico, por supuesto, haciendo las veces de policía de género, de sempiternos guardianes de la estructura sexo/género. Señalan West y Zimmerman que tanto el *papel de género* como la *demonstración de género* se centran en aspectos del comportamiento del ser mujer u hombre (1999:111). Desde luego, cuando el espacio escolar y sus habitantes son observados con el filtro de la perspectiva de género, como fue en el caso de esta investigación.

Levinson (1997), en su trabajo en la escuela secundaria da cuenta de cómo se construyen las distintas masculinidades y feminidades:

“...Las ideologías de género apropiadas y (re)producidas por los estudiantes a menudo involucran normas sobre el modo correcto de ser masculino y de ser femenino. En ocasiones, esas ideologías pasan de las declaraciones expresas y se materializan en prácticas, incluyendo gestos o acciones que concretizan estilos masculinos y femeninos y que, al mismo tiempo, afirman los valores correspondientes a tales conductas...” (1999:11).

Las dinámicas que se activan dentro del aula –y en la escuela en su conjunto–, no distan de las que los sujetos realizan en otros ámbitos sociales, la diferencia radica en la brutalidad con que se ejecutan en el espacio escolar. En el caso de la escuela particular donde se llevó a cabo la investigación, situada en una zona de urbana, céntrica, a las que asisten estudiantes de clase media, parecía no ser muy diferente en sus dinámicas a la de otras escuelas del mismo nivel educativo.

Las investigaciones sobre la feminidad y la masculinidad situadas en el espacio escolar y las observaciones realizadas en el salón de clases de tercer grado (Levinson (1997, 1999), Francis (2000, 2006), Mac and Ghail (1994, 2006), Martino y Pallota-Chiarolli (2006), por citar algunos), me llevaron a plantear que la construcción (deconstrucción) del género en el aula, se apoya en al menos cinco *variables* (lo cual no significa que existan más):

1. Los estereotipos que existen sobre lo que debe ser la masculinidad y la feminidad.
2. Las expectativas que el colectivo docente tiene del estudiantado.

3. La heteronormatividad: sexismo, homofobia y misoginia.
4. La violencia verbal y física.
5. El ejercicio del poder y la resistencia.

1. Los estereotipos de la masculinidad y la feminidad

La masculinidad y la feminidad pueden ser (y son) contruidos de manera distinta por sujetos diferentes, pero en la sociedad occidental, se construyen partiendo a través de atributos dicotómicos (Francis, 2002:15). De este modo se establecen las siguientes *propiedades* a cada género:

Masculinidad	Feminidad
Racionalidad	Emoción
Fuerza	Fragilidad
Agresión	Cuidado
Competencia	Cooperación
Mente	Cuerpo
Ciencia	Naturaleza / artes
Actividad	Pasividad
Independencia	Dependencia

Esta construcción de las *diferencias* (de género, se entiende) está relacionada con la cultura y la clase social de los sujetos, pero también está determinada por otros factores, Francis reconoce que las experiencias tanto de los hombres como de las mujeres y su acceso al poder (y con ello a la dinámica de las relaciones humanas, agrego) no es de manera monolítica sino mediada por otros factores como la clase social, la etnia, la sexualidad y la capacidad o discapacidad; que crean importantes diferencias en la manera en que mujeres y hombres acceden al ejercicio del poder (2002:19).

Nuestra naturaleza humana, señala Goffman, nos da la capacidad de aprender a producir y reconocer demostraciones de género masculinas y femeninas: una capacidad que tenemos por virtud de ser personas, no machos y hembras (citado por West y Zimmerman, 1999:117). Los *atributos* masculinos y femeninos resultan máscaras que son impuestas y repetidas hasta (intentar) convencer que eso que muestran es *lo propio* de cada sexo/género. Inamovibles, ciertos.

“El físico te hace hombre” asegura Ángel (nombre ficticio como el de todos y todas las participantes), quien practica fútbol y realiza ejercicio diariamente. Lo cual acusa cómo el factor físico, muscular y la postura corporal forman parte de regímenes socioculturales más amplios de una masculinidad heterosexual normativa, con lo que se convierten en importantes marcadores de las posiciones de los chicos en el contexto de las jerarquías de masculinidades en el centro escolar (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006:34). En este sentido, Ángel no tenía rival en el aula.

El problema de los estereotipos es que suelen ser incompletos. Pasa a un segundo plano si lo que enuncian es cierto o mentira. Pero en el caso de las dinámicas de los y las estudiantes de secundaria ningún cliché sobre lo masculino y lo femenino es inocente. Todos causan un daño grave sobre el cuerpo de quienes son etiquetados de manera negativa. Aunque esta realidad no se vea.

La mayoría de los alumnos y de las alumnas han nutrido su idea de lo que es ser hombre y ser mujer a partir de estas frases hechas que a manera de signos y símbolos —informativos—, conforman una sinaléctica del género. Desde la familia estos estudiantes saben que:

“Un hombre debe ser responsable, prudente, educado”: Emilio.

“Un hombre es [buena] persona, trabajador, honesto”: Mauricio.

“Una mujer debe ser femenina y respetuosa”: Luisa.

“Una mujer debe usar falda, actuar como niña y que le gusten los niños”: Alejandra.

Sin embargo, tales formas de ser mujer y de ser hombre, asumidas como ciertas, suelen ser resistidas de muchas maneras, sea que ellas y ellos tengan conciencia o no, de su trasgresión de los roles de género. Si regresamos al listado de atributos referidos por Francis, es posible señalar que en el aula no suelen identificarse tales *propiedades* de manera fija, única, uniforme e inevitable en el cuerpo de las mujeres y de los hombres.

Las actuaciones de lo masculino y de lo femenino tienen disidencias, rupturas, continuidades, reforzamientos, premios y sanciones que evidencia la dinámica del salón de clases, la vida que bulle en las aulas a partir de hombres y mujeres en constante movimiento. Si el espacio escolar pudiese representarse como un sistema termodinámico aislado, podrían observarse las transformaciones del mismo según las variaciones (por mínimas que fueran) que experimenta cada una de las variables consideradas.

2. Las expectativas que el colectivo docente tiene del alumnado

Las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes se corresponden (casi biunívocamente) con las que el alumnado mantiene de los primeros. Recupero un comentario que un estudiante hizo sobre la plantilla docente: "...Los maestros no se acercan a los alumnos, no les importa si aprenden o no, sólo vienen, dan su clase y se van..." (Emilio).

Si bien la opinión puede ser producto de un estado de ánimo o de un *repetismo* crítico, lo cierto es que el desempeño de la mayoría de los maestros de las materias en las que estuve presente, era deficiente (pero no abundaré al respecto). Cito algunas opiniones que de sus profesores emitieron en las entrevistas los alumnos y de las alumnas:

"...Mi maestro de Música me cae bien porque me gusta mucho la guitarra y a él también...": Ángel.

"...De los maestros y de las maestras me gusta que los puedes molestar y no te acusan [en la Dirección]. Ningún maestro o maestra me cae bien; me dan flojera todos...": Alejandra.

"...De mis maestros no me gusta nada, [silencio] algunos son buena onda. De las maestras, la de Historia es buena onda... El de Español era buena onda, pero pues ya no está...": Gabriel.

"...La [maestra] de Inglés no me gusta porque no enseña nada...": María.

Los yerros de las y los docentes no obedecían a un desconocimiento de los contenidos de su asignatura, sino a un inadecuado uso de estrategias didácticas que podían incluso parecer innecesarias si hubieran presentado materiales y ejercicios acertados para atrapar la atención del alumnado. En cambio, la mayoría de las sesiones consistía en solicitarles que leyeran la lección determinada y realizaran el correspondiente ejercicio.

La escuela funciona como una *agencia masculinizadora* (Mac an Ghail, 1994:14). Todo su potencial se encauza hacia la representación, los discursos y las ideologías de una masculinidad hegemónica. Aunque no nos demos cuenta. Los métodos de control y dominación mediante tácticas de disciplina y castigo, más que el compromiso y el debate, no contribuyen sino a acrecentar la rebeldía de los alumnos y empeorar una situación que perpetua el cisma jerárquico entre alumnos y profesores afirman Martino y Pallota-Chiarolli (2006:228).

Lo que docentes y estudiantes esperen mutuamente de sí, está relacionado con la identificación y el reconocimiento que se establezca (a manera de pacto) entre las partes. Esto es, el estudiantado responde a las indicaciones del docente, a las actividades y tareas, mantiene la disciplina y actitudes favorables para la enseñanza y el aprendizaje en general, mediado por la empatía que hay con sus maestros y maestras, este *enganche* curiosamente está relacionado con el ejercicio del rol de género del profesor. Si una maestra no representa convenientemente su papel de mujer *femenina* o si un maestro no les parece lo suficientemente *masculino*, se da un rechazo automático que se traduce en indisciplina, incumplimiento de los deberes escolares, en violencia.

De alguna u otra manera, la institución escolar insta a comportarse de una u otra forma a partir de lo que espera de los y las estudiantes. No hay letrado que ordene la actuación del género a manera de un menú diario, pero sí una serie de signos, discursos y acciones (conformando una atmósfera específica para la ejecución del género), que norman la conducta del alumnado y que influye en la construcción de las masculinidades y de las feminidades. La escuela espera que las alumnas se comporten de un modo y los alumnos de otro. Como en todo mandato, hay sus resistencias:

“... [Yo] no reconozco que en la escuela me digan cómo ser hombre, o no me he dado cuenta [risas]...”: Mauricio.

“... [Pues] nada más en el [uso obligatorio del] uniforme; las niñas a *huevo* tienen que traer falda y los niños pantalón [...] Nadie me presiona para ser de una manera. O no me doy cuenta [risas] yo noto todo normal. [Lo normal es] jugar, echar relajo, nadie me dice nada...”: Alejandra.

“...Me molesta que la escuela quiera poner reglas a la mitad [del curso] y no desde el principio [del ciclo escolar]...”: Ángel.

La expectativa implícita que comparten alumnado y profesorado es la heterosexualidad, como se señaló líneas anteriores. No hay lugar para pensar otras maneras de vivir la sexoafectividad. Un espacio escolar armónico es (pretendidamente) heterosexual (pero también blanco, atractivo, agraciado, de buena posición económica), *normal*. ¿Es posible romper o intentar desestabilizar estas alianzas sexogenéricas que mantienen una *complicidad* en la desigualdad entre unas y otros? ¿Cuáles son los efectos de esa complicidad? ¿Ocurre *siempre* esa predisposición de estrechar nexos sólo entre profesores varones y alumnos, y entre maestras y alumnas, heterosexuales unos y otras?

La afinidad de clase, como la de color de la piel, facilitará o impedirá el diálogo con el alumnado. Así, los profesores que comparten de alguna manera, intereses y campos de conocimiento afines a los estudiantes, desarrollan dinámicas de convivencia armónicas que distan de aquellas prácticas de exclusión, burla e invisibilización ejercidas contra alumnos y alumnas de clase social inferior (en todo caso distinta) a la de los maestros. Aunque en la escuela en la que realicé esta investigación, no eran visibles formas de discriminación debido al color de la piel de los y las estudiantes (prima la tez blanca y el moreno claro), los alumnos y las alumnas que son de piel morena, sí eran objetos de broma por parte de sus pares.

3. La heteronormatividad: sexismo, homofobia y misoginia

Se denomina heteronormatividad al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano (Warner, 1991). Practicar la heterosexualidad es una manera de estar dentro del juego social y sexual. Así, los varones se esmeran en parecer competentes en prácticas designadas como ‘actividades masculinas’ (Francis, 2006:44-45). Tal es el caso de jugar fútbol en cualquier espacio disponible en la escuela, mientras que ellas suelen ocupar los lugares de reposo aparentemente ajenas a lo que los chicos hacen a su alrededor.

Por ello en el espacio escolar, los alumnos y las alumnas se esmeran en cumplir aquellos rituales que los unos y las otras han adquirido a distinguir como valoradas y reconocidas como *lo propio* de una masculinidad y feminidad heterosexuales. Alejándose, con recelo o pavor, de aquellos gestos y actitudes que los colocarían en la sospecha de no ser lo suficientemente hombre o mujer.

Porque la heterosexualidad da *completud*; la homosexualidad, por el contrario, resta subjetividad: “ése qué va ahí quién sabe qué es”, se suele escuchar que dicen algunos chicos, pero también algunas estudiantes, cuando observan a alguien que no se ajusta completamente a la actuación de la heteronorma. Cito de mis notas: “A las mujeres me las imagino aunque no esté pedo. Me sale lo albañil”: Gabriel. Con esto el sujeto se asegura de que sus interlocutores tengan claro su posición hetero/sexual.

La dinámica que regula la forma en que los alumnos (pero también, las alumnas) aprenden a relacionarse implica una especie de competencia para demos-

trar quién tiene más poder. De este modo, los y las estudiantes que se resisten a seguir el mandato heteronormativo, si bien sufren el rechazo, la exclusión, la burla, el estigma, también dan cuenta de la construcción social y cultural del deseo, deslegítiman, la naturalidad de la hetero/sexualidad. ¿La subvierten?

Otra manera de hacer ostensible la heterosexualidad y el sexismo es a través del lenguaje. El uso de ciertas expresiones, albures y juego de palabras (el doble sentido) permiten a un varón (sobre todo) someter a otro e incluso a las chicas. Y si hay una palabra que en los pasillos de la escuela, en el patio, dentro del aula, en las sesiones de educación física y demás, fluye como moneda de cambio, ésta es “verga” (Gabriel la emplea como comodín). Este concepto multisemántico hace las veces de vocativo, admiración, función fática y emotiva, adjetivo, pero también de insulto que profieren tanto chicos como chicas.

De lo anterior, puede observarse lo presente que está la sexualidad (heterosexualidad y sexismo) en la conformación del género de los y las estudiantes de secundaria y por qué la homofobia y la misoginia forman parte constitutiva en la construcción de las feminidades y de las masculinidades en el espacio escolar, vertebrando de tal modo su identidad, su ser y hacer, que pareciera que sólo hay una única forma de vivir el cuerpo de los hombres y de las mujeres. Lo que obliga a silenciar (castrar, negar, invisibilizar) otras expresiones sexo afectivas. Tal es la lección que aprenden y reaprenden de sus docentes y sus pares.

4. Violencia física y verbal

“...En mi salón me siento a disgusto, incómoda, porque está lleno de gente molesta, gente que se la pasa molestándote todo el día, dicen puras incoherencias, estupideces. Molestan a todos...” Así se expresa Alejandra de sus compañeros de grupo. Su salón además de ser un espacio ruidoso y caótico, es también un escenario de agresiones constantes.

Ora a través de insultos (que no se consideran tales sino expresiones *chuscas*) o gestos provocadores, ora a través de objetos pequeños que son arrojados con el fin de “jugar”, que no de molestar según la mayoría lo asume. Así nos llevamos, suelen decir quienes actúan de este modo. Otra es la opinión de quienes reciben estos impactos. El aula, es una zona de ser y hacer constante en la que hay múltiples *fracasos* en el intento de alcanzar el *buen* ejercicio de la feminidad y de la masculinidad. Una pasarela, pero también un *ring*.

La violencia en la institución escolar, forma parte constitutiva de las relaciones de género entre sus moradores. Toda vez que funge como:

- a) Un recurso de poder establecido por el maestro para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula; y
- b) Entre los alumnos forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente (Gómez, 2005:699).

Hay quienes son capaces de percibir la atmósfera de violencia que hay en el aula, pero al mismo tiempo no perciben “peligro” en el salón (ni en la escuela), como si un efecto sedante les impidiera relacionar las dos realidades.

En el salón de tercer grado existía mucho dolor no percibido y por lo tanto, no curado. Era muy visible la manera en que los y las docentes tenían más consideraciones con los alumnos que con las alumnas. A ellas sí se les requería continuamente que se sentaran bien cuando se acomodaban sobre la paleta de la silla o con los pies puestos en el respaldo de los asientos; en cambio ellos, podían estar echados en su lugar, desparramados, con las piernas sobre otros objetos cercanos y no se les llamaba al orden. Los cuerpos de unas y de otros estaban sometidos a distintos (injustos y desiguales) regímenes de género. “Las jovencitas decentes, se sientan bien” remitió alguna vez un maestro a Mirna.

La violencia, física y verbal, estructura la conformación de la masculinidad y de la feminidad de los adolescentes de secundaria. Mac an Ghail (1994), señala que la cultura institucional de la escuela define el comportamiento de género para sus habitantes.

Una de las microculturas presente en la escuela donde el egocentrismo masculino parece ser más evidente, es el salón de clases y se manifiesta a través de los denominados ‘actos de hombría’. Esa serie de actos que los adolescentes varones realizan para mostrarse a los otros como ‘verdaderos’ hombres: mostrarse muy seguro frente al otro, retadoramente, llamar puto constantemente a los otros varones (ahora común que se utilice el vocativo ‘culito’ o ‘gay’ entre chicos heterosexuales), el uso de expresiones con doble sentido, portar cierta vestimenta, hacer alusión a determinadas prácticas.

Todas las conductas referidas, muestran la forma en que se construyen y viven las masculinidades y las feminidades en la escuela secundaria. Los varones que no comparten las características de la masculinidad hegemónica (porque no les gusta o no practican el fútbol, porque sus cuerpos no corresponden con el estereotipo de chico fuerte o atractivo, o porque no son populares con las jóvenes) se conducen con precaución en los espacios abiertos de la escuela, para no atraer la atención de los estudiantes de la preparatoria o la de aquellos gandules que buscan aprovecharse de los más jóvenes o tímidos de la escuela.

En lo que respecta a las alumnas, la mayoría vive inmersa en la dinámica de su rol de género, evitan agredir a sus compañeros varones y ni por curiosidad intentan ocupar los espacios copados por ellos. Las niñas, se sabe, no juegan (no deben jugar) fútbol ('el juego del hombre', repiten jactanciosos los comentaristas deportivos). A Alejandra y a Teresa sí les gusta, pero a la primera su madre le ha prohibido que lo juegue; la segunda, tiene un hermano mayor en la preparatoria que le impediría su entrada a la cancha.

Es muy común que entre las alumnas se vigilen el comportamiento *femenino* que deben actuar convenientemente y si alguna de ellas sobresale por el maquillaje o el color del peinado o la vestimenta (los días viernes asisten sin uniforme), es objeto de críticas, burlas, rechiflas a las que suelen sumarse algunas veces, los varones.

De modo, que parece que no hay salida para otras formas de interacción entre unas y otros en los que no exista la violencia en alguna de sus múltiples manifestaciones. Y sin embargo, durante mis visitas, observé a alumnas que pasaban por alto el estricto régimen de la feminidad y sí corrían por los pasillos, jugaban pelota dentro del salón y vestían *pants*, sudadera y tenis, no usaban maquillaje. Eran diestras en el uso de videojuegos y no manifestaban necesidad de ser cuidadas ni guidas por algún varón.

También vi alumnos que no eran fuertes ni rudos ni audaces, antes bien tímidos, inseguros, *frágiles*, que preferían permanecer dentro del salón antes que enfrentar a la muchedumbre en los pasillos o en la cafetería. Varones que no gustaban del fútbol y sí de las telenovelas, que no fumaban ni tomaban y pensaban que tener relaciones sexuales no es obligatorio para demostrar que se es hombre (heterosexual, se entiende).

5. Poder y resistencia

En el espacio escolar, estos encuentros suelen devenir impactos de gran alcance cuando lo que se enfrentan son modos diferentes de asumir, entender y hacer el género. Se ha referido ya que la manera en que cada sujeto ejerce su masculinidad y su feminidad puede ser distinta a la de la mayoría. Lo masculino y lo femenino acontecen en plural y diferenciada, y no de manera homogénea.

Esta diversidad de posibilidades de ser hombre y de ser mujer, crea las condiciones para que surjan formas de dominación y de resistencia entre los sujetos. Lo que se persigue, apenas sin percibirse, es el mantenimiento de los procesos de normalización en los que no exista la posibilidad de fuga del poder ejercido sobre los (cuerpos de los) sujetos. El género es, en realidad, una entropía. La existencia del género evidencia su artificialidad.

El género no siempre se actúa como una inevitabilidad sino como una representación de poderes en constante lucha. Porque lo que se observa dentro del aula es que el poder (el ejercicio del mismo) no se asume como algo dado e inevitable, se resiste. Por ello, no siempre el vórtice de la dinámica del salón de clases, es masculino, ni lo conserva o ejerce el docente (únicamente). Observé que las chicas eran más fuertes y dominaban la interacción en el aula más que cualquier otro chico lo haya hecho, lo que demuestra el peligro de complacerse generalizando sobre el comportamiento masculino y femenino (Francis, 2002:119).

Todas las variantes, tanto las de la masculinidad como las de la feminidad, conviven cotidianamente en el espacio escolar conformando un entramado hartamente complejo de tensiones que devienen encuentros y diferencias, comunión y divergencia, complicidad y exclusión, integración y rechazo, construcción y deconstrucción de las feminidades y de las masculinidades.

A cada una de estas maneras de asumir la feminidad y la masculinidad corresponde una acción que necesariamente encuentra respuesta (sumisión/resistencia) para su consecución. Pero para re/producir estas *nuevas* formas de asumir lo masculino y lo femenino, hacen falta además de tiempo y fortaleza, políticas educativas que reconozcan la diversidad (en general) presente en el aula (y en la escuela) más allá del papel o la cifra, y sí en movimiento, que es lo que se observa cuando uno mira al interior de un salón de clases de escuela secundaria.

El género (no) se (des)hace

La masculinidad y la feminidad no se construyen enteramente en el aula. Las chicas y los chicos llegan al salón de clases con ideas ya muy concretas de lo que supone ser mujer y ser hombre, y actúan en consecuencia a esos códigos aprendidos (aprehendidos) a lo largo de su crecimiento. En todo caso, en el espacio escolar lo que unas y otros llevan a cabo, es una constante revisión del cumplimiento de las acciones y de los discursos asumidos como propios de cada sexo y género (como se ejecutan también los de clase social, etnicidad, nacionalidad, raza, edad, entre otros). Según las expectativas que sobre ellos y ellas, otros han colocado. La actuación del género se torna una apuesta por el éxito social.

De este modo, los chicos y las chicas de secundaria se autorregulan y actúan como vigías de los mandatos de género, como sancionadores de cualquier trasgresión de la actuación de género y como verdugos de quienes se distancian de su identidad de género. Así, sexismo y homofobia (pero también clasismo, xenofobia), se unifican en un solo sentimiento, el rechazo, y se traduce en una forma de regulación contra quienes han sido señalados y señaladas como *diferentes*: el *bullying*.

En el aula de secundaria, las chicas y los chicos (la mayoría) se conducen obedeciendo el rol sexual, social y de género que están actuando constantemente y de las múltiples fronteras que cruzan una y otra vez. Probablemente no son conscientes de que son *performers* representando diferentes papeles de manera simultánea, pero sí se saben al asecho de un panóptico que alertará a los demás sobre cualquier incumplimiento del rol por mínimo que sea; así se trate de una broma, la alarma pondrá sobre aviso a todas y a todos, y activará la respuesta violenta contra el infractor o la disidente. Si no se actúa, se pone en riesgo la existencia, la estabilidad, la reproducción y la permanencia de la estructura social en la que nos movemos, la que la cotidianidad ha hecho pensar que nos ha sido dada anterior a la presencia humana.

La feminidad y la masculinidad son una trampa en la que caen *todos* los cuerpos ¿Quién podrá liberarnos del género? ¿En realidad hay escapatoria? ¿El género es in/evitable? ¿Es posible que existan otras maneras de asumir y vivir el género? ¿Qué habría en el lugar que ocupa el género si éste no existiera? Tal vez es necesario seguir replanteándose otras posibilidades

que cabe en la ejecución de lo masculino y lo femenino. Si el género es al mundo de lo social lo que la fuerza de gravedad al universo físico ¿No cabe pensar los cuerpos de los hombres y de las mujeres como una materialidad más compleja y tratar de *reducirla* a su parte infinitesimal para conocer cómo se comportan esos cuerpos en otras condiciones aun cuando sigan sometidas al género?

¿Qué veríamos si pensáramos el cuerpo como muchos cuerpos *amasijados* entre sí para dar la ilusión de unidad? La división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres (Rubin, 2003:59). Si la materia tiene comportamientos y propiedades *distintas* cuando se le observa microscópicamente ¿no habría algo (o mucho) de masculino en lo femenino, y mucho (o poco) de masculinidad en la feminidad? ¿Cómo nombraríamos a esos cuerpos donde lo masculino y lo femenino apenas quedaran separados por un límite casi imperceptible? ¿Acaso masculinidad y feminidad no poseen una frontera porosa que los comunica más que enfrentarlos? ¿Desde dónde se percibiría esa oposición si miráramos los cuerpos de las mujeres y de los hombres de manera infinitesimal?

La mirada social nos educa en la distinción de dos cuerpos, dos sexos, dos géneros y a veces, dos formas de asumir el deseo. Pero los cuerpos tienen y mantienen distintas maneras de acoplarse, diversos mecanismos de asociación y de identificación que dan cuenta de una complejidad apenas nombrada; que sean (casi) invisibles (e invisibilizadas) no prueba su inexistencia. El sistema sexo/género se sostiene en los resultados positivos que su funcionamiento arroja a una población hartamente beneficiada (mas no por ello no perjudicada), frente a una multitud avasallada por el engranaje social (Rubin, 2003:37-58).

De este modo, se insiste en formar varones (la ley del más apto, separa aquellas masculinidades *fracasadas* e inútiles para el sistema) habilitados para la competencia, la búsqueda de la cúspide, el ejercicio del poder, la ostentación de su hetero/sexualidad, la dominación sobre otros menos fuertes.

Mientras que a las mujeres se les fuerza a someterse a una serie de reglas que norman su conducta, pensamientos, deseos e imaginación para que se integren *funcionalmente* a la maquinaria del género. Así se cumple el ideal

de feminidad que ha permeado (y permanecido) a lo largo de los siglos, que la vida de las mujeres es idílica y está libre de impulsos hacia la competencia y el deseo irrefrenado (Simmons, 2006:147).

Afortunadamente, pese a todo lo que enmarca, dirige y coacciona el género en nuestro diario acontecer, incluido el día a día en el aula y en el espacio escolar, existen sujetos en resistencia, que cuestionan una sola manera de asumir la feminidad tanto como la masculinidad, convirtiendo el género en una expectativa cuyo resultado no siempre es el esperado o el (más) deseado. Así, el género (en el salón de clases) no se crea ni se destruye, simplemente, se negocia.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2007). La dominación masculina, Barcelona, Anagrama.

Camps, Victoria (1998). El siglo de las mujeres, Madrid, Cátedra, Col. Feminismos.

Connell, Robert W. (2003), Masculinidades, México, UNAM-PUEG.

Foucault, Michel (2007). Historia de la sexualidad 3, La inquietud de sí. México, Siglo Veintiuno Editores.

Francis, Becky (2002). Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues, London, Routledge Falmer.

Francis, Becky, "The Nature of gender" en Skelton, C., *et al.*, (2006), The sage handbook of gender and education, London, SAGE, 2006, pp. 13- 25.

Gil Calvo, Enrique (2006). Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos. Barcelona, Anagrama.

Gómez Nashiki, Antonio (2005). "Violencia e institución educativa" en Revista mexicana de investigación educativa, No. 26, Vol. 10, julio 2005, México, pp. 693-718.

Kimmel, Michael, (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la

identidad masculina” en Valdés T. y J. Olavarría (ed.), *Masculinidad/es: poder y crisis* [en línea], No. 24, Cap.3, ISIS-FLACSO: ediciones de las mujeres, pp. 49-62, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, disponible en <http://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-verguenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf> [accedido el 27 de mayo de 2009].

Lamas, Marta (2006), “Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas” en M. Lamas, *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*, México, Taurus, pp. 91-114.

Levinson, Bradley A. “Masculinities and femininities in the Mexican Secundaria: Notes Towardan Institutional Practice of GenderEquity” *Gender and Education in LatinAmerica*, 1997, Conferencia, [en línea] <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/levinson.pdf> [accedido el 14 de marzo de 2011].

Lomas, Carlos (2008), *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*, Barcelona, Península.

Llanes, Isabel (2006), “Las bases de la convivencia entre los sexos” en E. Vidal (coord.) *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ariel, pp. 15-37.

Mac an Ghaill, Martín (1994), *The Making of Men*, Buckingham: Open University Press.

Martino, Wayne y Maria Pollota-Chiaroli (2006), *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*, Barcelona, Octaedro, 2006.

Masiello, Francine (2009), “Plazas y aulas” en M. Belausteguigoitia (ed.) *Enseñanzas desbordadas*, México, UNAM, pp. 21-37.

Núñez Noriega, Guillermo (2007), *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*, México, UNAM-PUEG-Colegio de Sonora- Miguel Ángel Porrúa, 2007.

Preciado, Beatriz (2008), *Testo yonqui*, Madrid, Espasa-Calpe.

Rubin, Gayle (2003), “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía po-

lítica' del sexo" en M. Lamas (comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, México, UNAM-PUEG, pp. 35-96.

Secretaría de Educación Pública, Plan de estudios 2006, México, 2006.

Serret Estela (2001), El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina, México, UAM-Azcapotzalco, 2001.

Simmons, Rachel (2006), Enemigas íntimas. Agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes, México, Océano.

Warner, Michael (1991), Fear of a queer planet. Durham, Duke University Press.

West Candace y Don H. Zimmerman (1999), "Haciendo género" en M. Navarro y C. Simpson (comp.), Sexualidad, género y roles sexuales, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Los desafíos de la buena práctica docente universitaria en el contexto de la globalización

*Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza**

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre los retos que enfrenta la docencia universitaria en un contexto complejo como el actual. En ella se establecen cuatro dimensiones que surgen o se potencializan con el fenómeno llamado globalización, propuestas por José Tejeda Fernández, dichas dimensiones son: La globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad y la incertidumbre valorativa; permitiendo establecer con el análisis de estas cuatro dimensiones, aquellas líneas de acción que desde la práctica docente, puedan dar respuesta a la realidad actual desde las aulas, encaminando al estudiante al diálogo continuo y reflexivo que debe establecer con “el otro” y “con lo otro”.

Palabras clave: Práctica docente, Globalización, Diálogo, Contexto social, Reflexión, Ética.

Abstract

This article is a reflection on the challenges that teachers at the university face in today's complex environment. Here four dimensions, proposed by José Tejeda Fernández are established; these emerge or are enhanced by globalization. These dimensions are: globalization, technological revolution, multiculturalism and valuation uncertainty. Enabling with the analysis of this dimensions, the establishment of those strands of action; that from the teaching stance might address today's reality in the classroom thereby leading students into a continuous and reflexive dialogue to set with another and “the other”.

Keywords: Teaching practice, Globalization, Dialogue, Social context, Reflection, Ethics.

* Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Docencia universitaria. Contexto y retos para el presente siglo

Hablar de la práctica docente, nos remite a diversas vertientes por las que ésta puede ser analizada. No se trata solamente de lo que pasa hacia el interior de las aulas; la práctica docente tiene que ver con aspectos que van desde la construcción epistemológica del quehacer educativo, hasta la comprensión de los acontecimientos y fenómenos sociales que afectan directamente en ella.

Entrar en la comprensión de la complejidad de dicha práctica y las múltiples variables que impactan en su configuración, tiene como intención entender que el llevar a cabo una buena práctica docente es complejo y multifactorial, más allá de los estándares propuestos por el enfoque técnico instrumental. Ana Cecilia Hernández Rodríguez, en su documento “Los desafíos de la docencia universitaria” (2002:102), plantea que, ante la dinámica social vivida, se hace necesario un cambio en la concepción del quehacer docente, afirmando lo siguiente:

“...Los universitarios no solamente debemos mirar hacia adentro, reflexionar acerca de ¿cómo se desarrolla nuestra práctica docente? ¿Qué tipo de educación estamos fomentando? ¿Cuáles son los estilos o tendencias dominantes en la enseñanza y el aprendizaje? Más bien [...] Debemos considerar a la educación y a la enseñanza como procesos críticos, de búsqueda, reflexión, indagación y construcción...”

Por lo tanto, en la práctica, el docente universitario deberá situarse como observador crítico de dos de los contextos más importantes de su tarea: la reflexión sobre la dinámica social y el impacto que ésta tiene en la cotidianeidad de su quehacer formativo. Planteándose la necesidad de la búsqueda continúa de una práctica pertinente y comprometida, con la finalidad de lograr los objetivos expuestos en torno al estudiante mismo y su formación, “*llevándolo a ser lo que está llamado a ser*” (Domínguez Prieto, 2003, p. 31).

Por lo tanto, la primera tarea reflexiva sobre la que habrá de trabajarse es la que tiene que ver con la dinámica social que trastoca al quehacer educativo. El docente universitario debe comprender cuáles son las debilidades y fortalezas del contexto social en que se encuentran sus estudiantes para de esta manera poder, desde las aulas, generar propuestas pertinentes que coadyuven en la formación de sujetos responsables y comprometidos.

José Tejeda Fernández, académico de la Universidad Autónoma de Barcelona menciona cuatro de las dimensiones contextuales que repercuten en la dinámica social actual y, en consecuencia, en la labor del docente universitario: "...La globalización, la revolución tecnológica, el multiculturalismo y la incertidumbre valorativa..." (Tejeda, 2000, p. 2).

Dichas dimensiones permean toda actividad humana, siendo fundamental buscar un acercamiento crítico desde el campo de lo educativo. A continuación, se realiza un breve análisis de las dimensiones propuestas por Tejeda dejando por sentado que son consecuencia del fenómeno "globalización" que las subsume o las potencializa.

La globalización. Un acontecimiento que afecta a todo y a todos

Las dimensiones que presenta Tejeda inducen a la reflexión sobre el mundo en el que nos encontramos, en el que toda acción tiene una implicación, un entramado tal que cualquier evento afecta ya sea de manera directa o indirecta a otras variables sociales que se encuentran en torno a él, tal es el caso del fenómeno llamado globalización. Giddens, citado por Tomlinson (1999, p. 54), nos permite llegar a la comprensión clara de dicho concepto a partir de definir a la globalización como: "...La intensificación de las relaciones sociales mundiales que enlazan sitios distantes de forma tal que los sucesos locales están influidos por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia y viceversa..."

Existe un punto relevante en el concepto de Giddens, el cual refiere que los habitantes de este planeta ya no son grupos sociales aislados que configuran su propio proceso cultural; la influencia de otros países impacta contundentemente en la construcción social de los sujetos, abriéndose las naciones a una serie de flujos en los que las fronteras ya no cobran sentido alguno.

La humanidad, como nunca antes lo había vivido, se encuentra ante un fenómeno de coexistencia entre grupos de diversas características. La economía global, los medios de comunicación y la apertura de fronteras, han generado espacios de convivencia comunes entre los pueblos, fenómeno por el cual se produce la coincidencia de sistemas económicos y expresiones culturales y morales heterogéneos.

En este sentido, la distancia ya no es un factor determinante que impida, como en antaño, dicha cercanía entre los pueblos. Hoy el mundo es un espacio interconectado por una serie de redes generadas por los avances tecnológicos que permean el desarrollo de la sociedad actual.

Por lo tanto, los avances tecnológicos son propulsores de espacios de interrelación humana, permitiendo que a través de ellos los seres humanos entren en mayor contacto. Sin embargo, habrá que observar los efectos que esto ocasiona puesto que el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación tiene como consecuencia ventajas y riesgos para los que se debe estar preparado.

Si bien es cierto que los medios de comunicación a partir de la revolución tecnológica han propiciado el acercamiento de las naciones y por ende de las culturas al cambiar la noción de tiempo y espacio, también es cierto que a raíz de este fenómeno se han desprendido una serie de consecuencias o modificaciones conceptuales sobre aspectos fundamentales como son la identidad y la diversidad, a partir de la convivencia multicultural.

Es importante entonces ir al origen de lo que ha trastocado el fenómeno “globalización” en estos rubros, y la evolución que se ha generado en los conceptos al enfrentarse los pueblos a diversos acontecimientos emanados de procesos económicos y tecnológicos.

Uno de los puntos primordiales está totalmente relacionado con el concepto de identidad. Todo grupo social sustenta su cohesión en aquellos aspectos que los hacen pertenecer y, en consecuencia, sentir un arraigo predominante. Desde esta perspectiva habrá que analizar cómo es construido el concepto de identidad sin el factor externo llamado globalización y cómo, este factor externo, ha impulsado la evolución del concepto a partir de los referentes con los que se contrasta.

Raymundo Mier realiza un análisis sobre lo que se ha venido entendiendo por identidad desde el origen mismo del concepto que tiene que ver con una idea de totalidad y en el que se puede observar cómo los grupos sociales ideológicamente construyen su propia personalidad desde conceptos metafísicos como es la idea de lo absoluto comenzando en una postura idealista, pero que ha permitido a los pueblos integrarse bajo esta noción.

“...La genealogía de la idea de totalidad tiene un punto de referencia crucial en el pensamiento romántico. Ahí llevada a sus horizontes limítrofes, involucra la idea de absoluto que revela la inclinación teológica que no deja de gravitar en las ciencias sociales. No obstante, la noción de totalidad aparece de manera tácita en las teorías sobre lo social, [...]. Remite a la conformación de dominios culturales, agrupamientos, marcos institucionales e identidades colectivas...” (Mier, 2008, p. 52).

Los pueblos encierran en ellos mismos esta idea de totalidad, en la que van construyendo paso a paso el comportamiento que se establece en una práctica propia. Al mismo tiempo consolidan un concepto de lo que se es como núcleo social. A este promedio de lineamientos y prácticas constituidos como resultado de una base de conceptos de un grupo en común, es a lo que llamamos identidad.

Entender la identidad, por lo tanto, es hablar de una duración en el tiempo de aquellas manifestaciones comportamentales e ideológicas que tienen los seres humanos, en donde la historicidad de los propios pueblos se va rescatando a pesar del tiempo transcurrido, pero sin dejar de lado esta tensión surgida por las diferencias existentes propias de la dinámica social actual. Esta tensión genera una evolución paulatina en la idea de identidad y por lo tanto, la estructura de las sociedades se va abriendo a nuevas formas de plantearse la acogida de otras estructuras externas y de esta manera sumar al otro.

Lo anterior es un fenómeno complejo pero presente en la vida cotidiana de las naciones. Bajo las circunstancias actuales los procesos de síntesis identitarios se fortalecen cada vez más, entendiéndose con mayor claridad las relaciones humanas que rebasan las fronteras.

No obstante, cuando existe un fenómeno cultural invasivo, en el que la identidad se ve puesta en peligro y no se tiene la apertura ante lo diverso, se propicia la aparición de manifestaciones sociales fundamentalistas. Éstas se hallan generadas por la incomprensión exacerbada entre los pueblos, enfrentando a la humanidad a una ruptura como género.

Sin embargo, es irrefutable el dinamismo social en el que la humanidad se encuentra. Y es, precisamente, en este cambio constante en el que los seres humanos tienen la oportunidad de aprender a vivir y a convivir juntos, logrando la síntesis propuesta por Mier. Pero la globalización no sólo tiene

que ver con la intensificación de las relaciones sociales y el acercamiento de los pueblos, es también un proceso ineludible en el que se advierten dos propulsores fundamentales: la revolución tecnológica y el desarrollo del capitalismo.

Lo anterior genera un sistema económico-social complejo y al mismo tiempo, paga altos costos como lo menciona Heilbroner (2000), afirmando que el capitalismo se ha convertido en un sistema globalizado en el que se manifiestan dos polos importantes, por un lado, el cúmulo de posibilidades que genera y por otro, la complejidad que de él emana al impactar en una serie de dimensiones que van más allá de una visión de mercado, sufragando elevados precios sociales y ambientales, estableciendo una serie de contradicciones estructurales.

Los pasos agigantados con los que camina la tecnología en el presente siglo han generado cambios drásticos en el incremento del bienestar de los seres humanos, modificando el estilo de vida del día a día; sin embargo estos mismos avances tecnológicos han originado de forma antagónica una serie de problemáticas reflejadas en la desigualdad, puesto que dicha tecnología no es de todos y para todos, ampliando las brechas entre aquellos que tienen acceso a los beneficios emanados de ella o no, demostrando con ello el cúmulo de contradicciones que Heilbroner menciona.

Pero eso no es todo, algunos otros costos que la sociedad ha tenido que pagar por el sustento de un sistema económico como el capitalismo, se ve reflejado en los datos aportados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), poniendo de manifiesto las repercusiones de dicho sistema económico. A continuación, se señalan sólo algunas:

“...En el transcurso de los 15 o 20 últimos años, más de 100 países del Tercer Mundo han sufrido una caída en su crecimiento y un empeoramiento de sus niveles de vida. Cerca de 1.600 millones de personas viven peor que al inicio de los ochenta [...] Para el 2003, se ha avanzado muy poco o nada en campos como el de la pobreza, hambruna, salud, educación, derechos humanos y medio ambiente [...], 96 países no cumplirán el objetivo de reducción del analfabetismo para el 2015...”

Los datos anteriores permiten establecer un punto de referencia objetivo: en el mundo se observa una marcada desigualdad entre las naciones, for-

jada por el sistema económico establecido por los países desarrollados. Esto ha generado conflictos de crecimiento en aquellos que no cuentan con economías saludables, viéndose reflejados los estragos en los altos índices de pobreza.

Salcedo (2008, p. 81) elabora una reflexión sobre el tema y comenta lo siguiente con respecto a las consecuencias de dicho fenómeno:

“...La globalización se refiere a una nueva fase del capitalismo surgida a final del siglo XX, que ha dado lugar a relaciones sociales profundamente injustas, y que ha tenido como consecuencia la exclusión de millones de seres humanos de los beneficios de la riqueza...”

En consecuencia, existe una última dimensión que permea a toda acción humana, siendo un suceso que invade y arremete contra el hombre mismo, diezmando el camino recorrido por la humanidad: la incertidumbre valorativa. Fenómeno que se expresa a partir de un sin sentido ante lo vivido, en donde el cambio de los referentes axiológicos sufren modificaciones continuas. Alonso González (2005), plantea que dicha incertidumbre ante el sentido que se le otorga a la vida, ha generado un proceso contradictorio en el ámbito valorativo en la sociedad.

Esos cambios axiológicos suscitados por la dinámica social actual, encuentran su desembocadura en manifestaciones egocéntricas, etnocéntricas y sociocéntricas como menciona Morín en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

La humanidad se encuentra en un momento en el que ha privilegiado algunos actos y los ha asumido como valores fundamentales. No obstante, ante esta situación habrá que conformar un pensamiento crítico-ético, que permita a hombres y mujeres tomar posturas específicas, revalorando su esencia como género humano. Pérez Gómez (1998, pp. 116-126) presenta con objetividad aquellas características que perfilan a nuestra generación; concretamente señala que nos encontramos ante un eclecticismo acrítico y amoral, donde prima:

“...El pensamiento único, amorfo y débil, individualización y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder, mitificación científica y desconfianza en las aplicaciones

tecnológicas; la paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social; la obsesión por la eficiencia, concepción ahistórica de la realidad, primacía de la cultura de la apariencia. El imperio de lo efímero en el paraíso del cambio; mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto. El culto al cuerpo y mitificación de la juventud, la emergencia, y consolidación de los movimientos alternativos...”

Con el panorama anterior se puede vislumbrar la urgente necesidad que tiene la humanidad de detenerse y replantear qué es lo que desea de ella misma y cuál es el futuro que pretende para las nuevas generaciones. De no ser así, los fenómenos sociales emanados de los procesos globalizadores como son el deslinde de las fronteras, el cambio en la concepción espacio y tiempo generado por los avances tecnológicos, la concentración de la riqueza y el conocimiento en los países desarrollados, y por último, la falta de comprensión entre los seres humanos, seguirá fomentando la desigualdad entre los pueblos. Por tanto generando una mayor problemática social, que como lo hemos visto, afecta a los más desprotegidos, en el que seguiremos observando los rostros de aquellos en los que la injusticia del modelo económico actual ha hecho mella, en donde pasado y futuro sólo se vislumbra como un *continuum*.

La práctica docente universitaria ante desafíos de globalización

La educación, como todo proceso social, no deja de ser permeada por los vertiginosos cambios por los que la humanidad transita; en consecuencia, los actores que intervienen en educación superior, entre ellos el docente, tienen como tarea indispensable la observación profunda y reflexiva de dichos acontecimientos. Esto permitirá reestructurar permanentemente los procesos tanto institucionales, como curriculares y de práctica que impactan exógena y endógenamente a este nivel educativo.

Cecilia Fierro (1999, p. 32), cuando analiza la práctica docente, manifiesta que en la dimensión social es donde éste expresa su compromiso con el entorno en el que se encuentra involucrado, aportando desde su ámbito profesional los requerimientos que exige la comunidad: “...El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que

al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato a su labor...” Lo anterior, permite hacer una reflexión ante esta dimensión social mencionada por Fierro en donde se puede observar la importancia que adquiere el que el docente dialogue con el contexto social circundante, con la intención de brindar una formación:

Pertinente, en donde los objetivos planteados por los programas educativos den respuestas adecuadas a las necesidades del medio en el que posteriormente laborarán los egresados de las instituciones de la educación superior.

Relevante, que afecte directamente a la movilidad social de sus egresados y por ende al bienestar del país. Lo anterior da cumplimiento a uno de los grandes fines de la educación que es la justicia social.

Integral, buscando trabajar no sólo el ámbito de las habilidades cognitivas y de práctica de la línea de formación, sino además laborar arduamente desde la formación de aquellas otras dimensiones que conforman al ser humano en su totalidad. En que muchas de las veces no se contemplan dentro del quehacer cotidiano del docente en este encuentro cara a cara con los estudiantes, como es el caso de los lineamientos axiológicos y de una ética heterónoma necesaria para la convivencia armónica.

Humanizante, con la intención de potencializar el cúmulo de capacidades propias que cada ser humano posee a partir de su realidad personal y social.

Haciendo eco de lo planteado por Fierro, nos encontramos con otro de los autores que sostiene la misma postura: Hernández Rodríguez (2002, p. 5), resalta la necesidad de vincular al proceso educativo con el contexto social desde una visión prospectiva afirmando que este “debe darse en coherencia y clara comprensión del contexto sociocultural, político y económico, inmediato y mediato”.

Por tanto, si se desvincula contexto y educación, la pertinencia de la misma se ve mermada, más aun cuando ésta no responde, no sólo al contexto y su complejidad, sino además, a la formación de los sujetos con los que se interactúa, desarrollando en ellos todas las potencialidades a las que como ser humano se tiene derecho.

En conclusión y desde esta perspectiva, se plantean a continuación algunos de los desafíos que enfrenta la práctica de los docentes universitarios ante la compleja situación existente. Ésta, si bien puede catalogarse en un estado de incertidumbre, también es cierto que puede ser observada como una oportunidad en la que se generen propuestas de cambio.

Dicha oportunidad, se abre con la intención de retomar el rumbo de la formación humana. Esto a través de una práctica docente que sea capaz de promover un encuentro reflexivo, abierto, crítico y humano con los acontecimientos emanados del contexto social circundante.

Por ende, el primer desafío de la práctica docente universitaria es educar para un mundo globalizado. En la búsqueda de la configuración de un sujeto reflexivo. Además de generar un acercamiento con los avances de un mundo cambiante y acelerado en torno a la construcción del conocimiento y la tarea creativa de transformar el medio a partir de procesos de innovación. Por consiguiente, el segundo desafío es educar para un mundo vertiginoso. La praxis como elemento fundamental para evolucionar a la par de los avances científico-tecnológicos.

Otro punto fundamental es fortalecer una práctica docente que fomente el diálogo franco con el otro, en donde la comprensión sea fundamental en este mundo multicultural y por tanto, diverso. Para lo cual se establece un tercer desafío para la docencia universitaria que tiene relación con educar para un mundo multicultural. El dilema de la comprensión humana.

Por último, una práctica docente capaz de promover en sus estudiantes este diálogo con la sociedad a partir de posturas éticas, con la intención de sustentar una convivencia armónica y participativa entre los seres humanos a través del cuarto desafío: educar para fomentar un mundo humanizado. La conformación de un sujeto ético con sensibilidad ante las necesidades de los demás.

El mayor desafío al que se enfrenta la práctica del docente universitario, ante este mundo globalizado es precisamente la labor de desvelar la realidad en la que los seres humanos nos encontramos sumergidos y formamos parte. Asimismo, habrá que hacer conciencia en el estudiantado de que lo que sucede en el contexto social debe tener una estrecha relación con lo que se desarrolla en el aula y fomentar en cada uno de ellos la capacidad de darse cuenta del diario acontecer del contexto social; por consiguiente

se torna primordial la necesidad de desarrollar la capacidad crítica ante lo que sucede en el medio, y desde esta postura vivir en un estado de vigilia constante, en diálogo continuo con la realidad.

Cuando observamos los acontecimientos que rodean al ser humano y descubrimos que en este entramado de vivencias, lo primero que salta a la vista, son una serie de eventos en los que el hombre cada vez más es el depredador del mismo hombre, rompiendo las políticas mínimas de convivencia que toda sociedad debe establecer. Y en las que como resultado de la fractura, eximimos a la humanidad de los principios básicos que la humanizan; no podemos dejar de voltear la mirada a la necesidad de fomentar a partir del diálogo argumentativo, la resolución de los problemas que en muchos de los casos y desde este punto en específico, son de orden ético-valoral.

Bibliografía

Domínguez Prieto, X (2003). Ética del docente. España: Mounier.

Fierro, C. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación - acción. México: Paidós.

Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Heilbroner, R. (2000). Capitalismo en el Siglo XXI. México, Nueva Imagen, 2000.

Hernández Rodríguez, Ana Cecilia. (2002). Los desafíos de la docencia universitaria. Educación [en línea] vol. 26 n. 002: 117 – 124. Consultado el 30 de enero de 2009. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44026212>

Jiménez, M. (Ed.). (2008). Sociología y Filosofía. Pensar las ciencias sociales. México: FES Acatlán.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, UNESCO.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid: Morata.

Salcedo, A., Torres, A., Sanabria, J. (Coords). (2008). Senderos identitarios: Horizonte multidisciplinario. México: FES Acatlán.

Tomlinson, J. (1999). Globalización y cultura. México: Oxford University Press.

Relevancia de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las competencias profesionales

Irma Piña Jiménez¹

Resumen

A partir de la definición de los conceptos de competencia y de comunidad de práctica, se destaca la importancia que tienen los contextos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las competencias profesionales. Circunscribiéndose al caso de los Licenciados en Enfermería y Obstetricia de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia / UNAM, se estudia en forma cualitativa la construcción de las competencias obstétricas, a partir de su inmersión en los espacios hospitalarios. Se analiza este proceso, considerando las siguientes categorías de análisis: el hospital como escenario de enseñanza aprendizaje, la práctica obstétrica, mediación docente y ser enfermera obstetra.

Palabras clave: Competencia, comunidad de práctica, enseñanza aprendizaje, obstetricia.

Abstract

Starting from the definition of the concepts of competence and communal practice, the importance of contexts in teaching and learning stand out in developing professional skills. In the case of Bachelors in Nursing and Obstetrics from the Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (National School of Nursing and Obstetrics) / UNAM, the construction of competences in the obstetrics field are studied in a qualitative way, from immersion in hospital spaces. This process is analyzed, taking into account the following categories of analysis: The hospital as a teaching-learning scenario, the practice of Obstetrics, teaching intervention and the fact of being a Nurse in Obstetrics.

¹ Es Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia/ UNAM

Keywords: Competition, community of practice, teaching and learning, obstetrics.

Introducción

La competencia, en términos amplios y generales, se concibe como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son movilizados y puestos a disposición en una situación inédita (Perrenoud, 1999). Esta primera definición del término, le confiere un carácter integrado, aspecto que resulta positivo, si consideramos que la realidad que enfrentan los profesionales, se muestra siempre de esta manera, es decir, de forma compleja, cambiante e integrada.

Quien enfrenta una situación problema, tiene que proceder a identificar sus características de conjunto y diferenciar, posteriormente, los elementos parciales, desde los cuales pueda incidir, considerando el campo de su intervención profesional. Sin embargo, trasladar esta concepción al campo de la práctica educativa y darle un tratamiento didáctico acorde, nos plantea algunas interrogantes: ¿cómo construyen los sujetos de educación las competencias profesionales?, ¿qué factores son decisivos en su conformación?, ¿se construyen las competencias profesionales de la misma forma en las diferentes profesiones? Por ejemplo, ¿en la medicina, la ingeniería, la arquitectura, el diseño gráfico o la enfermería?, ¿cómo interactúan los elementos que están presentes en el contexto que requiere del despliegue de la competencia, con los elementos que porta el sujeto que interviene en esta? ¿Si el alumno asume un papel activo, qué problemas y retos enfrenta en los escenarios de práctica y cómo los resuelve? y ¿con qué apoyos pedagógicos cuenta, durante este proceso? El docente, por su parte, ¿cómo enfrenta y resuelve la diversidad que presentan sus alumnos y las distintas orientaciones que requiere cada cual en su proceso de construir competencias? y ¿cómo influye el docente desde su doble postura como profesional de un campo determinado de conocimientos y como educador? Éstas son algunas de las preguntas que están en el origen de este documento.

El discurso de la educación basada en competencias, apunta a una visión más pragmática del conocimiento, el conocimiento deja de tener un valor *per se* y adquiere importancia en razón de las situaciones y problemas sociales o científicos que permite resolver. En este sentido es preciso trasladarse al terreno de las prácticas profesionales, que poseen características

e historias propias, y a los entornos de que disponen para su construcción, desde el terreno de la formación universitaria.

Las situaciones prototípicas de una práctica profesional se han estructurado y consolidado en el devenir histórico de cada profesión, sus espacios de intervención, así como la construcción de sus lenguajes, instrumentos, procedimientos, técnicas, saberes e identidades, constituyen importantes bagajes culturales del grupo que los practica.

De ahí que el enfoque de formación, basada en competencias, circunscrito a un determinado ámbito profesional, adquiera matices y connotaciones muy particulares, pues al paso del tiempo las profesiones han ocupado espacios de intervención específicos, que les ha planteado determinados desafíos y problemáticas a resolver, y al mismo tiempo han adquirido autoridad, poder y reconocimiento social en su ámbito de intervención.

Por lo tanto, si bien es necesario no perder de vista las competencias para las que finalmente se orquestan una serie de recursos y dispositivos educativos en la educación superior, esta consideración nos ha de llevar no sólo a la recuperación de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman las competencias que se requieren para el ejercicio profesional, sino también a un reconocimiento de la naturaleza de las prácticas de formación que se necesitan para acercar paulatinamente a los alumnos, a las realidades que finalmente enfrentarán en su vida profesional.

Tanto los conocimientos teóricos como los saberes prácticos, tienen relevancia en la formación de una competencia profesional; sin embargo, estos últimos poseen un origen y una forma muy particular de ser transmitidos y aprendidos al interior de cada grupo profesional, pues mientras los conocimientos teóricos se encuentran codificados y reunidos en numerosas fuentes de consulta, los segundos residen en las personas que han acumulado experiencia al interactuar y resolver numerosas situaciones, movilizándolo sus conocimientos y saberes (Eurydice, 2002, p. 11).

El conocimiento práctico requiere de una vinculación directa entre el sujeto que aprende y la circunstancia que ha de enfrentar y resolver en el campo de su intervención. De esta manera, el acompañamiento de un profesional y educador que posee experiencia y un conocimiento tácito¹, resulta de gran valor para quien se inicia en la construcción de las competencias de una profesión.

Se trata entonces de indagar las formas de estructurar y de asir un conocimiento, que puede incluso en parte no estar documentado; en el que la experiencia y la acción del sujeto sobre aquello que aprende es determinante, así como el entorno que le ofrece una gama de situaciones, de oportunidades y también de obstáculos que perfilan el proceso de su construcción. En este sentido, la indagación del tema de la construcción de las competencias, puede ofrecernos una oportunidad de contribuir a la comprensión que encierra la integración de la teoría y la práctica en la formación profesional.

En este documento circunscribiremos las inquietudes y preguntas expuestas, al caso de la profesión de enfermería, tomando como base una investigación (Piña, 2012), que se desarrolló a partir de un estudio de caso, que documenta la manera en que los alumnos de la licenciatura en enfermería y obstetricia, construyen las competencias obstétricas, en los espacios áulicos, de laboratorio y hospitalarios, que la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia (ENEO) de la UNAM, dispone para ello.

El trabajo empleó una metodología cualitativa y obtuvo datos principalmente a partir de entrevistas a alumnos que se encontraban cursando las asignaturas de obstetricia I y II del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería y Obstetricia (LEO), así como a algunos docentes que tuvieron a su cargo dichas asignaturas y la realización de observaciones en el ámbito hospitalario.

En la primera parte de este documento se recuperan algunos elementos conceptuales sobre el discurso de las competencias que guardan relación con el estudio de caso que nos ocupa, mientras que en la segunda parte se mencionan los aspectos que derivaron a partir de las principales categorías de análisis.

Referentes conceptuales: el término competencia

El término competencia aparece en el contexto laboral, bajo una lógica de la economía del mercado en el nuevo orden mundial, en el que se destaca que las nuevas formas de organización del trabajo demandan nuevas calificaciones en los profesionales. La educación, en todos sus niveles educativos, es interrogada sobre sus funciones y sus alcances frente al mundo presente y futuro.

El término competencia, pondera un sentido utilitario al conocimiento que es acorde al planteamiento de la sociedad del conocimiento, en la que desde las actividades más elementales y básicas de la vida humana hasta las

actividades profesionales más complejas, suponen un manejo y un dominio de ciertos conocimientos (Bell, 1991).

El discurso de las competencias se comienza a adoptar, sin que medie una claridad en sí del término y una reflexión de sus implicaciones en el campo educativo y social que acompañe la generación de la propuesta (Díaz Barriga, 2006). En estas circunstancias, la tendencia en los ámbitos escolares es tratar curricularmente las competencias, con las mismas herramientas del diseño curricular por objetivos, el cual al centrarse en los contenidos de las disciplinas y en lo conductual, tiende a desvirtuar el sentido y carácter integrado que subyace en el concepto de competencia, así como la relevancia que adquiere la situación en que tiene lugar el proceso de aprendizaje.

Perrenoud (1999 y 2005), afirma que la competencia supone una movilización de conocimientos, habilidades y actitudes, ante situaciones diversas, complejas e impredecibles, es decir supone un concepto integrador del conocimiento y el saber, que es puesto a disposición de la situación que enfrenta y ha de resolver la persona.

En este sentido, formar competencias profesionales nos ubica en la necesidad de colocar a los alumnos durante su proceso formativo, ante situaciones semejantes o reales a las que enfrentarán en el ejercicio de su profesión, o al menos aquellas que resultan prototípicas y representativas en su hacer profesional.

Contextos socioculturales, cognición situada y construcción de competencias

El discurso de las competencias declara su adherencia al constructivismo, con lo cual se alude a la presencia de esquemas de pensamiento que se van conformando, modificando, reestructurando y tornándose cualitativamente más completos y complejos, durante el proceso formativo en el que participa el sujeto que aprende.

Los supuestos del constructivismo sociocultural de L.S. Vigotsky, destacan que este aprendizaje si bien es cierto tiene una dimensión subjetiva, paralelamente está mediado por la influencia de los contextos en que tiene lugar, impregnando al mismo con las características sociales y culturales que reúnen

tales contextos de aprendizaje, de manera que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, se ve fuertemente comprometido por los artefactos y saberes que cada cultura proporciona a sus nuevos integrantes.

Es decir si bien se hace un reconocimiento de los procesos mentales del sujeto, éstos son dependientes indisolubles del contexto social en que tienen lugar, el sujeto interioriza los símbolos del grupo al que pertenece a través de su interacción con los miembros más experimentados, en una construcción y en una negociación mutua de significados y construcción conjunta de saberes (Díaz Barriga, F., 2003).

Por ello, el lenguaje, los signos y símbolos culturales así como los instrumentos y las tecnologías, que están presentes en los entornos de aprendizaje, constituyen *elementos mediacionales* de la cultura, que se impregnan en el desarrollo de la persona (Hernández Rojas, 2006).

En este mismo sentido, Jonnaert et al. (2006), afirma que la relación que establece el sujeto que aprende con su contexto, posee un carácter dialéctico en el que la competencia que se perfila en el sujeto, se va dando en la misma proporción en que el sujeto interviene e interactúa en dicho contexto, y es también por ello, que se habla de una cognición situada.

“...La cognición situada (está) ligada a la práctica social, distribuida sobre el cuerpo y la actividad de la persona en situación, sobre la situación en sí misma y sobre su contexto. La cognición está en el centro del conjunto de relaciones dialécticas entre la persona en acción, su propia cognición, la situación, sus contextos sociales y físicos. La persona actuante no está separada de su contexto de acción en el mundo, lo determina a la vez que está determinada por él. La persona es un todo actuante, inmersa en el mundo, en un campo complejo de interrelaciones [...] La “cognición situada” nos da una visión clara de la importancia de la persona que se construye por medio de la construcción de su entorno, en relación dialéctica con él, para el desarrollo de sus competencias...” (Jonnaert, et al., 2006, p. 10).

En este mismo tenor, los trabajos de Leave y Wenger (2003), y de Frida Díaz Barriga (2003), sobre la enseñanza situada, han aportado importantes análisis y sugerencias acerca de esta perspectiva, en la que las situaciones que se plantean como medio para la elaboración de determinados aprendizajes, se conciben como sistemas de actividad con los siguientes compo-

nentes: se centran en el sujeto que aprende; los instrumentos utilizados en la actividad tienen relevancia privilegiando los de tipo semiótico; el objeto a apropiarse es el que regula la actividad (saberes y contenidos); prevalece una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan, existen normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y existen reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad (Engeström, citado en Baquero, 2002).

El concepto de cognición situada afirma que el alumno al ser puesto en una situación determinada, se verá obligado a interactuar ante los imperativos sociales de dicha situación y las características de la misma propiciarán, que se pongan en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes, así como sus características y atributos personales. Hablamos por lo tanto de la conjunción de dos dimensiones, la del sujeto que aprende a partir de aquellos saberes que posee y la del contexto en que aprende, y que no sólo supone un espacio físico (hospitales, centros de trabajo, escuelas etc.), sino un espacio que posee una estructura social, cargado de elementos simbólicos y contenidos en una comunidad de práctica que reúne determinados saberes y conocimientos experienciales, que median las situaciones de un aprendizaje compartido.

Situaciones de aprendizaje y comunidades de práctica, generadores de competencias

Jonnaert (2004), afirma que la situación es la base y el criterio de la competencia; es en *situación* que la persona desarrolla la competencia, la situación origina la competencia, en tanto los sujetos trabajan a partir de las representaciones que tienen sobre una situación determinada.

Los conocimientos son situados y determinados por la representación que el sujeto que conoce, elabora sobre una determinada situación. Jonnaert (2002) destaca que durante este proceso, el sujeto juzga si los conocimientos que posee se adaptan a los nuevos contextos, determinando su grado de *viabilidad* a las nuevas condiciones. Paralelamente el sujeto realiza una *adaptación de los conocimientos* a la nueva situación a que se ve confrontado, este proceso es prácticamente permanente y puede llevar a refutar conocimientos no viables, a modificarlos o a reutilizarlos.

Todo ello indica, que los conocimientos que se construyen, no se definen de una vez por todas, sino que son temporalmente viables, requieren de una práctica y de un ajuste reflexivo, y se sitúan en contextos y en situaciones pertinentes, en relación con las prácticas sociales establecidas.

El proceso educativo dentro de esta perspectiva, sólo es concebible con la presencia y el apoyo de otros más capaces. En este sentido el proceso educativo construye un andamiaje, en el que se va llevando en forma gradual, un traspaso de responsabilidades del maestro al aprendiz, en la realización de determinadas tareas (Pozo Municio, 2003, p. 337).

En el caso de la enfermería, colocar al alumno en un contexto con fines de aprendizaje, como puede ser la clínica y los espacios hospitalarios, comprende la presencia de otros sujetos sociales, que sin ser docentes, es decir profesionales de la salud en servicio, llegan a tener alguna injerencia relevante en el alumno, constituyendo elementos que entran en juego en el proceso de formación de sus competencias y que son elementos constitutivos de las situaciones en las que interactúa el alumno, conformando una *comunidad de práctica*.

Consideramos en el caso que nos ocupa al grupo de profesionales del área de la salud —médicos y enfermeras principalmente— que están presentes en el espacio clínico, además del mismo paciente que encierra en sí toda una problemática sobre la que ha de intervenir el alumno y que constituye un elemento central de toda situación.

Los trabajos de Jean Leave y Etienne Wenger (2003), aportan elementos desde una mirada antropológica y se centran en la conexión que existe entre el conocimiento, la comunidad, el aprendizaje y la identidad que se conforma en el sujeto. A Wenger (2001), se le atribuye el concepto de *comunidad de práctica*, término que empleó para referir a un grupo de personas que enfrentan un proceso de aprendizaje colectivo, en el que están presentes los elementos de dominio, comunidad y una práctica que los caracteriza.

La práctica, afirma este autor, constituye el elemento que da coherencia a la comunidad; la práctica es también un elemento desencadenador de su reproducción y su renovación (Wenger, 2001, p. 100). La comunidad de práctica actúa como un currículo viviente del aprendiz y para que una comunidad se identifique como una comunidad de práctica, es necesario que reúna tres elementos: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido².

El concepto de participación periférica legítima

Otro de los conceptos centrales que se proponen desde la perspectiva de Wenger y Leave (2003), es el de *participación periférica legítima*, concepto que hace alusión a un aprendizaje que proviene de un proceso de coparticipación y de involucramiento por parte del aprendiz, dentro de un contexto, así como de los compromisos sociales que éste asume. De manera que en su participación inicial, tiene una intervención periférica y posteriormente se traslada a una participación más protagónica. En una comunidad de práctica, el experto legitima a los periféricos, los periféricos no realizan tareas complejas, pero están dentro de la comunidad y van volviéndose más avanzados en un aprendizaje por inmersión.

Los autores destacan, que el aprendizaje dentro de una comunidad de práctica, presenta *una relación maestro-aprendiz descentrada*, es decir, que la destreza no reside en el maestro, sino en la comunidad de práctica, de la cual el maestro es una parte. Los aprendices, construyen desde su lugar periférico, una idea general de lo que constituye la práctica en esa comunidad, de manera que involucrarse se vuelve un requisito necesario para avanzar en el conocimiento.

No se trata de un proceso de adquisición de conocimientos abstractos que después serán transportados a otros contextos, tampoco se trata de un proceso cognitivo en una mente individual; se trata de un proceso mediado por las diferentes perspectivas de los coparticipes, es decir *de una práctica social*.

Al poner el énfasis en la interacción que establece el sujeto como *agente social*, la actividad que realiza, el significado de ésta, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento, se enfatiza en el carácter socialmente negociado del significado y el carácter comprometido de la reflexión y la acción de las personas en la actividad.

De esta forma, el aprendizaje aparece como un proceso que resulta de la historicidad de la producción de las personas, en determinados contextos. Leave y Wenger (2003), estudiaron desde un enfoque etnográfico, comunidades de práctica tales como las parteras y los sastres, destacando el concepto de participación periférica y enfatizando el carácter indivisible que tiene en estas comunidades, el aprendizaje y las prácticas laborales. Se trata en estos casos, de comunidades de práctica dentro de un proceso educativo no formal³.

Transposición didáctica en la formación por competencias

En el ámbito curricular, el diseño e implementación de una enseñanza por competencias, parece suponer un planteamiento didáctico inverso al que tradicionalmente se realiza en la enseñanza, ya que pone por delante las situaciones sociales que se han de enfrentar, sobre los contenidos disciplinares que, generalmente, se revisan de manera inicial, al interior de las asignaturas y que tienden a ocupar un lugar prioritario.

El carácter integral de una competencia alude no sólo a determinados contenidos que pueden desarrollarse en el aula, sino también a la necesidad de definir y disponer de un banco de situaciones y de determinados escenarios de práctica. Esto a fin de que permitan que los alumnos puedan ensayar la movilización de sus conocimientos e ir de esta forma, perfilando las competencias.

La formación de competencias supone el abandono de la separación de la teoría y de la práctica, pues formar en competencias supone, además de la posesión de conocimientos, el dominio de procedimientos y el manejo de técnicas, de una actitud reflexiva sobre aquello que se realiza, es decir, la orquestación de todos los recursos que se poseen, así como su puesta a disposición dentro de una gama de situaciones diversas e inéditas, en las que el sujeto de aprendizaje es colocado. Lo que plantea una transposición didáctica, en la que se pone por delante la situación social que enfrentará el sujeto de aprendizaje y en torno a ésta se seleccionan las tareas escolares que se hacen necesarias.

En este sentido, el trabajo de Monique Denyer et al. (2007), resulta muy ilustrativo, pues revisa la transposición didáctica que requiere el tratamiento de contenidos de áreas como la historia, la química y las lenguas extranjeras, en donde el trabajo por competencias enfrenta al alumno a situaciones análogas; en las que los recursos que requiere movilizar, deben ser objeto de aprendizaje, procediendo la mayoría de las veces por casos simulados que requieren solución.

Al revisar diversos ejemplos Denyer et al. (2007), destacan que el desarrollo de una competencia, no siempre supone la movilización de nuevos recursos, sino aprender a administrar mejor el empleo de los recursos existentes. A su vez, cabe la consideración de que algunas disciplinas no siempre encuentren una aplicación directa en las prácticas sociales, sino en el hecho de explicar o dar inteligibilidad al mundo, estas disciplinas se ocupan entonces por

generar competencias que promueven mayormente el desencadenamiento de procesos de problematización, formulación de hipótesis que estimulan la imaginación, o la elaboración de tentativas conjeturas o explicaciones que vislumbran una solución, o bien generan la controversia.

Asimismo, la formación en competencias también supone el reconocimiento de que un problema puede contener diversas formas de solución, por ello la recuperación de la reflexión sobre la lógica de acción se hace también necesaria, tomando una distancia sobre las acciones y analizando las mismas.

Naturaleza de los saberes prácticos que derivan de la acción

Existen un conjunto de saberes prácticos, que van más allá de la relación teoría-práctica, pues derivan de la acción. Hans George Gadamer (1996), refiere que el conocimiento está presente, por un lado, en el cuerpo de la ciencia y reúne todos aquellos conocimientos que son fruto de las investigaciones científicas que se encuentran en permanente autocorrección por su carácter inacabado, y que paralelamente existe el conocimiento derivado de la práctica, fruto de la experiencia que se recoge en el tránsito de la vida, sea como profesional o como persona que indaga. En tal caso, al autor señala que los profesionales prácticos, viven procesos de “autonomización”, a causa de la apelación a la ciencia, es decir, generan un cúmulo de conocimientos que sin ser de índole científico, alimentan y enriquecen el hacer profesional y que se vincula más con el desarrollo de un arte⁴.

Donald Schön (1992), por su parte, considera que cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración y patrones de conocimiento en la acción.

Schön destaca que el conocimiento profesional, puede ser visto desde dos perspectivas, una racionalidad técnica, que supone la aplicación de técnicas, reglas y procedimientos, de acuerdo con los problemas instrumentales que se presentan. Cuando es visto así el conocimiento profesional, el instructor transmite y demuestra la aplicación de las reglas y las operaciones a los hechos de la práctica. Pero el conocimiento profesional también puede ser visto como una forma de indagación sobre los problemas que enfren-

tan los profesionales, que sirve a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas. Esto supone un proceso de reflexión en la acción y conduce a pensar como un profesional determinado.

En el caso que nos ocupa, esta última perspectiva fue mencionada en el relato de las docentes⁵, donde se destacó la importancia del pensamiento crítico, que lleva al alumno a tomar decisiones y a desarrollar habilidades para detectar el riesgo en las pacientes embarazadas, lo que supone a su vez, reunir varios conocimientos, como es la interpretación de análisis de laboratorio y gabinete, la detección e interpretación de ciertos signos en la paciente, la recomendación a la mujer de ciertos ejercicios, etc.

Esta perspectiva, por ahora está más vinculada al trabajo que realizan las enfermeras perinatales, en algunos entornos hospitalarios, donde ya existen experiencias, en las que la atención de la mujer embarazada es proporcionada en todo momento por la enfermera⁶, práctica que resulta muy atractiva para enfermería, pues esto estaría implicando una práctica profesional no supeditada al médico, sino en todo caso compartida con el médico.

La construcción de la competencia profesional, en razón de lo anterior, puede ser vista como un proceso que si bien parte inicialmente del reconocimiento y aplicación de ciertas reglas y operaciones estándares —que demarcan formas de intervención en la inmediatez del practicante inexperto—, ha de pasar posteriormente a perfilarse hacia la reflexión en la acción, al razonamiento y la comprensión de los casos problemáticos. Todo lo cual permite ver la especificidad de cada uno, es decir la conversión a un practicante reflexivo, que gana con la atención de cada caso, una experiencia que lo encamina a la perfección; aspecto que suele ser más visible en carreras que poseen un carácter profesionalizante, como es el caso de la enfermería.⁷

Enfermería obstetricia: oficio y profesión

El campo de la obstetricia, como espacio de intervención de los profesionales del área de la salud, es un campo que inicialmente no estaba en manos de los médicos, pues constituía una actividad que realizaban las parteras. Con el surgimiento de la obstetricia como especialidad médica, ésta se vuelve un territorio de los médicos y la partería como ejercicio profesional

en el contexto institucional de la salud, se ve disminuido desapareciendo del escalafón del Instituto Mexicano del Seguro Social en la década de los sesenta (Benítez y Latapí, 1993: 155).

La enseñanza de la enfermería dentro del ámbito universitario en México, data de diciembre de 1911, año en que se incorpora la Escuela de Enfermería del Hospital General de México, a la Escuela de Medicina de la Universidad Nacional y se ofrecen los estudios a nivel técnico, a partir de 1912, con una duración de dos años, después de los estudios de educación básica (Salas Segura, 1997, p. 20).

La convivencia de enfermería con medicina perdura hasta 1945, año en que la Escuela de Enfermería se separa de la Facultad de Medicina para constituirse como Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. La carrera de partera como tal, deja de ofertarse y se fusiona con la de enfermería en 1968 (Benítez y Latapí, 1993, p. 155). La licenciatura en enfermería y obstetricia se ofrece en 1966 como un plan piloto y en 1968 de manera convencional.

Las competencias específicas del área de obstetricia adquirieron relevancia y presencia en América Latina, a finales del siglo XX⁸, de manera especial en aquellos países que tienen grupos y comunidades que han permanecido marginados o aislados de los servicios de seguridad social y cuyas condiciones de vida son muy precarias, lo que incrementa en estas poblaciones, el riesgo de mortalidad durante el embarazo y el parto, requiriendo una atención oportuna y competente en el ofrecimiento de estos servicios de salud. Asimismo cabe mencionar que las muertes maternas, constituyen un importante indicador de desarrollo en los países.

De ahí que organismos internacionales como la Confederación Internacional de Matronas (ICM), agrupación de asociaciones de partería que representa a las parteras de más de 72 países, en conjunción con la OMS, hayan desarrollado la iniciativa de elaborar las competencias esenciales que debe poseer la partera profesional (OPS/ USAID, 2006). Estas competencias comprenden además de la atención comunitaria antes del embarazo y la planificación familiar, la atención prenatal, el parto, la fase puerperal, así como la atención del recién nacido.

La adquisición de las competencias de enfermería, supone un proceso que conlleva un estado de creciente perfeccionamiento, hasta alcanzar un do-

minio experto, nivel que sería difícil lograr a nivel de la LEO, en tanto las asignaturas de obstetricia del plan curricular, si bien les aporta a los alumnos conocimientos y espacios para la práctica con una duración considerable, también permite que se inicien en este campo de formación. Consideramos, a juzgar por la propia percepción que emiten los informantes, que alcanzan un nivel de competencia de principiantes,⁹ y que un nivel de competente es factible de lograrse en aquellos casos en que los alumnos realizan un servicio social en un área de obstetricia¹⁰, o bien si se incorporan a estudios de especialidad de enfermería perinatal.

El análisis a partir de las categorías

Pasemos ahora a referir el análisis que derivó de las categorías que los datos fueron perfilando. Estas categorías comprendieron a su vez subcategorías sobre las que no abundaremos por razones de espacio. Si bien haremos alusión a algunas de ellas, que aportan elementos para la comprensión de este proceso, el cual incluye un acercamiento e incorporación con los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman las competencias obstétricas de enfermería, iniciando el mismo en las aulas y los laboratorios escolares y participando posteriormente en los espacios hospitalarios de práctica, que los ponen en contacto directo con una gama de situaciones y experiencias que comúnmente acompañan la atención hospitalaria que se proporciona a las pacientes que atraviesan por los procesos de embarazo, parto y puerperio. Las categorías de análisis son:

- El hospital como escenario de enseñanza-aprendizaje de las competencias obstétricas
- El significado de la práctica de obstetricia
- La mediación docente
- Ser enfermera obstetra

El hospital como escenario de enseñanza aprendizaje de las competencias obstétricas

El hospital, como espacio para el desarrollo de prácticas obstétricas, apareció vinculado a un significado de incertidumbre e inseguridad para el alumno, al cual se incorporan con mucho temor, pues es un escenario totalmente desconocido para ellos, dado que si bien en su trayecto de formación han realizado prácticas en el ámbito hospitalario, la práctica de obstetricia aparece como una práctica muy distinta a todas la anteriores, ya que los alumnos son percibidos por la comunidad de práctica. Como alumnos de un último semestre de licenciatura, de los que se espera un mayor conocimiento y un desarrollo superior de habilidades de los procedimientos básicos de la enfermería.

El hospital, si bien es cierto, constituye un escenario donde los alumnos cuentan con la posibilidad de enfrentar situaciones reales diversas, lo que en principio puede considerarse conveniente para movilizar sus saberes y eventualmente construir las competencias obstétricas, los datos proporcionados por los informantes reflejan la presencia inicial de un fuerte proceso de socialización secundaria, donde la comunidad de práctica, vive y ostenta una manera de hacer y pensar las cosas¹¹.

De manera que los alumnos aprenden no sólo una forma de hacer las cosas de acuerdo con el modo en que lo estipula el entorno institucional, sino también incorporan la connotación social que está implícita en este saber y en este hacer, en una comunidad estructurada en forma jerárquica, en que el médico ocupa un lugar superior sobre el conjunto heterogéneo del grupo enfermero (enfermeras auxiliares, enfermeras técnicas o con cursos pos-técnicos, licenciadas en enfermería y enfermeras especialistas), así como otros profesionales del área de la salud.

Presencia de procesos de negociación para acceder e intervenir en situaciones con pacientes obstétricas

Al interior del espacio hospitalario tienen lugar procesos de negociación no explícitos, cuyo cumplimiento se vuelve una condición necesaria, para acceder e intervenir en las situaciones que pueden generar un aprendizaje en el terreno de la obstetricia. Es decir, el ingreso al espacio de prácticas y la interacción con las pacientes, no se adquiere por el simple hecho de ser un alumno universitario

practicante en proceso formativo, cuyas prácticas están estipuladas curricularmente y acordadas entre la institución de salud y la universitaria.

Los alumnos deben cubrir ciertos requerimientos que no siempre constituyen lo que se espera que realicen en sus prácticas de obstetricia a manera de filtro, y son impuestos por la comunidad de práctica. Por ejemplo una condición previa que ha de cubrir el alumno para interactuar con la paciente embarazada, supone el dominio de los conocimientos básicos de aspectos de anatomía y fisiología principalmente, así como de los procesos por los que atraviesa una mujer desde su embarazo hasta el momento del parto y posparto, aspectos sobre los cuales son interrogados por el personal médico.

Mientras que para el grupo de enfermería (que en su mayoría posee un nivel técnico y para quienes no está autorizada la intervención de partos, sino solamente la asistencia al médico en el parto), la negociación supone cubrir una serie de actividades rutinarias, generalmente asociadas con el baño de pacientes, toma de signos vitales, el tendido de camas por mencionar algunos, aspectos que han sido objeto de prácticas curriculares previas (por ejemplo en la asignatura de fundamentos de enfermería) y que para los alumnos posterga la oportunidad de interactuar con las pacientes obstétricas, aunque también para algunos informantes representó una posibilidad más de ejercitar ciertas habilidades y procedimientos de la enfermería general, que no pudieron hacerlo en forma suficiente en las prácticas curriculares previas.

Llama la atención que la mayoría de las oportunidades que tuvieron los alumnos para la atención de partos, se dio fundamentalmente en el turno de la noche, lo que implicó la realización de guardias, es decir cubrir un turno de práctica extra. Asimismo, los informantes expresaron que los hospitales que ofrecían atención a la población abierta, les ofrecieron mayores oportunidades de atención de partos. Esta situación de alguna forma parece estar indicando que el espacio de prácticas en el turno nocturno, o bien cuando las demandas de atención rebasan las posibilidades reales de atención por parte de enfermeras y médicos en turno, tornan el espacio hospitalario como un espacio de mayores oportunidades de intervención para los practicantes, así como de menor vigilancia.

Categoría: práctica supervisada de obstetricia

La práctica supervisada de obstetricia, encierra un significado muy particular para los alumnos, aspecto que también advierten y señalan las docentes, pues la consideran una práctica muy distinta a todas las prácticas en entornos hospitalarios, por las que han transitado los alumnos en su formación previa en la licenciatura. En principio es una práctica esperada y anhelada por los alumnos, pues representa la incorporación a un campo de conocimientos y prácticas un tanto especializado, que los coloca frente a los médicos y residentes, como principales supervisores; de manera que experimentan un vínculo con profesionales de la medicina, que en algunos casos representa, esa profesión anhelada al inicio de su formación universitaria, pero no alcanzada.

Representa también una relación que cualitativamente adquiere características muy distintas a las que vienen experimentando con las enfermeras técnicas, que se ha caracterizado por la rivalidad y el celo profesional, y es también una práctica que marca un momento de diferenciación en el estatus de los alumnos, vinculado con un cuarto y último año de estudio, lo que representa al interior de la comunidad de práctica, una escolaridad superior que los aproxima a la culminación de una licenciatura. Situación que al interior del espacio hospitalario y considerando la estructura jerárquica, los coloca por encima de las enfermeras técnicas y en una posición de alguna forma más cercana, con la que tiene cualquier otro profesional del área de la salud, como son los residentes médicos.

Es también una práctica que los enfrenta por primera vez al trabajo con las mujeres embarazadas, en la que se les delega una mayor participación y responsabilidad sobre éstas. De manera que se enfrentan, al ejercicio de un rol un tanto más independiente, menos supeditado a las órdenes de los médicos, pues los alumnos se hacen cargo de la paciente desde su ingreso hasta su egreso, como lo expresó una docente, “las pacientes son tuyas”¹².

Dentro de la práctica de obstetricia, las enfermeras técnicas, si bien muestran habilidades y procedimientos que ayudan a que el alumno intervenga en situación y ejercite habilidades que forman parte del repertorio de competencias de la enfermería general, paralelamente actúan como una fuerte *estructura estructurante*¹³, que reproduce el *statu quo* y que decepciona al alumno, en tanto muestra formas de interacción de dependencia de la

enfermera hacia el médico, de sumisión o de sometimiento, situación que en el discurso de las docentes, trata de ser superado.

La paciente embarazada, centro de situaciones inéditas que enfrentan los alumnos

La paciente como elemento central de la situación inédita y como elemento generador de la movilización de los conocimientos, habilidades y actitudes que conforman las competencias obstétricas, se perfiló como una subcategoría de la categoría de práctica supervisada, y se hizo presente en los relatos de alumnos y maestros, quienes coinciden en la concepción de que cada *paciente es diferente y cada parto es distinto*, por lo tanto, cada paciente constituye una oportunidad distinta y específica de movilizar y orquestar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que posee el alumno, así como la oportunidad de percatarse de aquello que aún desconoce o no domina.

Asimismo, la paciente posibilita la confrontación del alumno con la diversidad, la heterogeneidad y la complejidad, pues se enfrenta a mujeres embarazadas en edad madura o adolescentes, mujeres que han experimentado un cuidado o un abandono respecto a su proceso de embarazo, mujeres con diverso nivel social, educativo, cultural y económico, o mujeres que anhelan la llegada de un hijo mientras que otras los rechazan.

Los alumnos requieren la experiencia de numerosos casos que pongan a prueba esta movilización, donde además tienen que identificar y saber interpretar, signos que aparecen y que aportan datos para una diferenciación del caso, como es la detección de signos de riesgo que la paciente presenta, pues de ello depende la de toma de una serie de decisiones.

A su vez, el resultado que obtienen de las intervenciones realizadas en cada paciente, llevó a los alumnos a una reflexión y a una interrogación: ¿por qué se presentaron de tal forma las cosas?, ¿qué ocurrió en este proceso?, ¿por qué fue diferente este caso de otros?, etc. Es decir, una reflexión de la práctica realizada que aportó una enorme riqueza al proceso de aprendizaje.

Construir competencias entonces supone lidiar con procesos de gran incertidumbre, donde es conveniente ser acompañado por alguien con mayor experiencia, pues el alumno no siempre podrá advertir e interpretar la

presencia de ciertos signos que ponen en riesgo a la paciente. Se requiere de un acompañamiento, donde el alumno va adquiriendo un conocimiento que deriva en gran medida de la observación, de la ejecución de los otros y de la reflexión de la práctica misma, de analizar aquello que se hizo, y de reflexionar durante el momento mismo en que se lleva a cabo la práctica. Este conocimiento de carácter práctico, lo destaca Donald Schön (1992), como un conocimiento que emerge de la práctica misma, como un componente esencial del conocimiento profesional.

Categoría: mediación docente

Un acercamiento a las posibles situaciones que enfrentarán los alumnos en la realidad de práctica, en forma simulada o real. Bajo esta categoría, se reunieron aspectos cualitativos que comprende el proceso de intervención educativa que inicia el docente en el contexto escolar, en donde provee a los alumnos de los recursos teóricos y metodológicos que son parte del campo de conocimientos de la obstetricia. A través de las prácticas de laboratorio, les muestra los procedimientos y el manejo del instrumental necesario en la atención de la mujer embarazada, según el momento por el que ésta atraviesa. Con ello los docentes aportan una gama de esquemas de acción factibles de emplear en la práctica.

Se trata de una aproximación a la realidad en forma simulada, lo que por un lado permite que el alumno ensaye en situaciones que a pesar de no ser reales, sí son semejantes a las que enfrentará en el contexto hospitalario, empleando para ello maniquíes o fungiendo como pacientes las mismas alumnas(os), de manera que pueden ejercitar formas de intervención que no ponen en riesgo ni al alumno ni a la paciente, lo que es muy conveniente tratándose de alumnos inexpertos.

En este momento preparatorio a la práctica, el docente lleva al grupo a la revisión de la teoría, vinculándolo con lo que ocurre en la práctica, bajo formas hipotéticas, tratando de darle sentido a las intervenciones que se realizan y a las precauciones que deben tener presentes. Es también un momento en el que los alumnos encontraron sentido a la teoría y se percataron a su vez de la importancia que tiene el dominio de conocimientos y habilidades previas, que han sido objeto de estudio de las prácticas de enfermería de semestres anteriores.

Este momento también fue aprovechado por las docentes para alertar y dar indicaciones sobre las posibles formas de relación que podrían enfrentar los alumnos en los hospitales, ante el grupo de enfermería y el grupo médico.

Salvaguardar los fines educativos sobre las rutinas instituidas en los contextos institucionales de salud. Una vez que alumnos y docentes están en los escenarios hospitalarios, la tarea del docente asumió las características de mediar las relaciones del alumno con el grupo médico y el grupo enfermero, para preservar el sentido curricular de las prácticas de obstetricia, pues al estar los alumnos en un espacio institucional del sector salud, el cumplimiento de las rutinas apareció como un fin prioritario sobre los fines formativos de la práctica.

Es en este sentido que se habló desde la figura del docente, de “*construir el escenario de prácticas*” y procurar que las situaciones que propician la construcción de las competencias profesionales, sean puestas a disposición de los alumnos. Nos parece importante este aspecto, pues si bien en el entorno hospitalario, subyacen conocimientos que posee la comunidad de práctica y situaciones que favorecen los aprendizajes de los alumnos, éstos no necesariamente se ponen a su disposición, pues las cargas de trabajo que prevalecen comúnmente en los hospitales, llevan a que los alumnos hagan muchas actividades rutinarias de enfermería general y se postergue su incorporación a las situaciones que les proveen de los nuevos conocimientos y experiencias que requieren, en este caso en el campo obstétrico.

El trabajo de mediación docente en el terreno hospitalario de la práctica, se torna individualizado a diferencia de lo que ocurre en el contexto escolar, y el maestro interviene en función de lo que observa en cada alumno y de las situaciones a que es expuesto. En esta fase del proceso, el docente ya no permanece un tiempo prolongado con cada alumno, pues debe supervisar la práctica de todos ellos, en forma separada, pero el momento que permanece con cada uno es más personalizado, por lo que emite sugerencias y orientaciones que requiere el alumno de acuerdo a su situación concreta. Es también en esta etapa del proceso, donde los alumnos comenzaron a vincularse en mayor medida con el grupo de enfermeras y el grupo médico, de quienes recibieron instrucciones y orientaciones para sus intervenciones con las pacientes.

La mediación docente asumió en este caso tanto características de acompañamiento como de tutoría, dependiendo de la forma en que el docente la concibe y realiza. Es decir algunos tutores acompañan a los alumnos

en el proceso y lo apoyan en razón de la situación concreta que enfrenta, mientras que otros docentes se hacen presentes en el campo de prácticas, pero sólo les indican el conjunto de actividades que esperan que realicen, y delegan en la comunidad de práctica, la guía que requiere el alumno¹⁴.

Considerando que la práctica de obstetricia tiene el propósito de que los alumnos se incorporen a un escenario real de ejercicio profesional e inicien la ejercitación de aquellas habilidades que forman parte de las competencias obstétricas. En este escenario cada alumno vive situaciones diferentes y a su vez posee bagajes de conocimientos con alcances distintos; de manera que el docente tiene que considerar como punto de partida, aquello con lo que cuenta el alumno y a partir de ello establecer una interacción con el mismo y con la situación que enfrenta.

Si el docente juega un rol de acompañante, irá con el alumno, caminará junto a él para alcanzar los fines de la práctica obstétrica, aspecto que pudimos observar en el caso de una entrevista¹⁵. Si el docente asume un rol de tutor, le encomendará al alumno el cumplimiento de cierto número de tareas. Como pudo documentarse en aquellos docentes, cuyos alumnos refirieron el cumplimiento de la atención de cierto número de partos, la aplicación de un procedimiento a cierto número de pacientes, etc.,¹⁶ o aún más, de acuerdo con el relato de los alumnos, algunos docentes fungen como meros supervisores, apareciendo eventualmente en los escenarios de práctica, constatando que los alumnos se encuentran ahí presentes cubriendo el número de horas práctica, pero dejando de proporcionar toda guía a los mismos, permaneciendo así lejanos al proceso por el que atraviesa el alumno y confiando en que el personal del servicio le enseñará lo que sea preciso.

Cuando el docente se asumen como un mero supervisor, es factible la presencia de posibles problemas o conflictos, que obstaculizan los resultados esperados, pues al asumir esta postura de mediación docente, el alumno no tiene espacio para la discusión o la negociación, sólo le queda asumir las decisiones de su docente, mientras que cuando el docente asume un rol de acompañante, tiene lugar la comprensión del acompañado.¹⁷

Durante este proceso de mediación docente se llevaron a cabo acciones, con diferente finalidad, desde un reconocimiento de los alcances y las limitaciones que posee cada alumno, ayudándolo a superar las segundas, hasta la construcción de la identidad del profesional de la enfermera(o) obstetra, pasando por la

sugerencia de cómo resolver ciertas situaciones y cuidar al alumno de no ser presa de las rutinas hospitalarias o de relaciones de abuso laboral.

Categoría: ser enfermera obstetra

El devenir en enfermera. Formarse en la gama de competencias obstétricas, conlleva un proceso en el que además de los conocimientos y habilidades que se adquieren y se desarrollan, se construye paralelamente una identidad profesional, que los alumnos visualizan como una entidad que difiere de la identidad de la enfermera general, pues ahora se ocupan de un campo de conocimientos más específico como es la obstetricia. Esto los lleva a que se vinculen directamente, con los médicos y los residentes, es decir, los sujetos sociales que tienen el mayor prestigio social en la comunidad de práctica.

Sin embargo hemos de mencionar que en el terreno de las prácticas, son pocos los casos en los que los alumnos pueden ser instruidos directamente por enfermeras obstetras en ejercicio, lo que implica dentro del terreno de las contrataciones en las instituciones de salud, de una enfermera con un grado de especialidad, como puede ser la enfermera perinatal, o bien la enfermera materno infantil que cuenta con una experiencia importante en el campo obstétrico.

La presencia de enfermeras con especialidad materno-infantil o perinatal en los espacios de práctica no es una práctica predominante, pero en algunos relatos se menciona su presencia, y sólo en estos casos los alumnos cuentan con un referente profesional propiamente de enfermería, mientras que en el caso del médico y la enfermera técnica que atiende al recién nacido, éstos aparecieron como referentes escindidos; es decir, referentes de los que se aprende, sin que esto signifique llegar a ser como ellos.

Con esto queremos decir, que si bien quedó claro para los alumnos que no se transformarían ni se identificarían con la figura del médico, mientras participaron en la comunidad de práctica, la demostración de su compromiso por sacar adelante la atención que requirieron las pacientes, es lo que los mantuvo integrados a dicha comunidad, confiriéndoles un sentido de pertenencia.

A partir de los relatos, pudo advertirse que los alumnos atravesaron por identidades temporales, concibiéndose inicialmente como practicantes generales de la enfermería, para posteriormente pasar a ser reconocidos

por los médicos y residentes como practicantes de obstetricia, a los que se les confirió eventualmente confianza y aceptación, para iniciarse en el desempeño de las actividades obstétricas, y eventualmente la atención de un parto; lo que significó que trabajaron para ganarse la oportunidad de experimentar una situación de aprendizaje con una paciente obstétrica. Comparativamente, los médicos residentes no requieren atravesar por este proceso de negociación y aceptación, pues ellos de entrada cuentan con el reconocimiento institucional de esta actividad.

Significado de la atención del parto desde enfermería

Por otro lado, el significado que se ha construido en torno a la atención del parto desde la enfermería, es muy distinto a la perspectiva médica, fundamentalmente porque éste significado se construye desde la perspectiva de la enfermería como profesión y desde una perspectiva de género.

De manera que para la enfermería el parto, tiene un significado con un alto contenido emotivo, se le concibe como un momento mágico, de luz, de alegría, y un momento natural dentro del proceso de la reproducción humana, donde la enfermera va *a contribuir* a que tenga un buen desenlace el evento, “que de todas formas ocurrirá”. Es decir, la enfermera asiste a la mujer, pero siendo el embarazo y el parto un proceso natural y sin riesgos, lleva su propio curso, en el que la preparación de la mujer a través de la psicoprofilaxis, tiene una importante presencia y repercusión.

Desde esta perspectiva, la mujer que atraviesa por el proceso de embarazo y parto, es el personaje central, que requiere ser apoyada y educada para dar un buen parto, mientras que desde la perspectiva médica, el médico aparece como la figura central y sus conocimientos y experiencia, contribuyen a que el parto se dé con buenos resultados¹⁸. En la medida en que este proceso se vuelve más complejo y de alto riesgo, mayor será la intervención del médico, y la acción y control que puede desempeñar la paciente sobre su propio parto, se va aminorando, encontrándose la paciente en un papel de mayor supeditación, manejo y dependencia.

Desde la visión de las enfermeras obstetras, el trabajo del médico, aun cuando sea practicada por mujeres médicas, no concibe el trato “humani-

zado de la paciente”, la intervención médica no se focaliza en el sentir de la mujer. Por ello las enfermeras obstetras docentes, vinculan su identidad profesional más con la figura de la partera, pues incluso se habla de la atención del parto en el hogar, como una forma de práctica profesional independiente, así como de una intervención educativa de la enfermera hacia la mujer, desde el inicio del embarazo.

Sin embargo, la figura de la partera, que es muy ancestral, representa también una figura que se ha formado principalmente por la vía empírica, y si bien es muy considerable su experiencia y sus habilidades, no suele asociarse con una persona que posea conocimientos y preparación profesional, de ahí que se reitere por parte de las docentes entrevistadas, que la enfermera obstetra debe poseer los conocimientos necesarios además de la experiencia^{19, 20}.

Por otro lado, si consideramos la estructura institucional y las formas operativas del contexto hospitalario que poseen un carácter vertical y jerárquico en la toma de decisiones, esta concepción que se formula respecto a la atención de la mujer embarazada de bajo riesgo, parece no ser factible de practicarse en el entorno hospitalario, más bien parece sugerir una práctica profesional, que tendría que ubicarse en un contexto que no esté vinculado con la enfermedad, en donde incluso desde la normatividad institucional, se ponderen las necesidades de la mujer embarazada. Esto debido que al interior del contexto hospitalario, los tiempos, los movimientos y hasta la forma en que es vista la atención del parto, tienden a cosificarlo, deshumanizarlo y tratarlo como un problema de salud.

A manera de conclusión

El proceso que emprenden los alumnos de la LEO para construir las competencias obstétricas, supone un largo proceso que inicia con la socialización secundaria en los espacios de práctica, es decir los hospitales en los que se proporcionan atención a las mujeres embarazadas que transitan por diversos momentos del proceso reproductivo. Tanto los espacios áulicos y laboratorios, como el espacio hospitalario son relevantes en este proceso, pues mientras los primeros aportan situaciones simuladas, que permiten al alumno ensayar procedimientos y acciones, cuando aún se encuentra en un estado inexperto, requiriendo de la guía y el acompañamiento de un profesional de enfermería con experiencia en el campo obstétrico.

El espacio hospitalario, por su parte, ofrece a los alumnos la posibilidad de interactuar con situaciones reales en las que pondrá poner en juego sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes para con la mujer embarazada. No sin antes establecer procesos de negociación con la comunidad de práctica, que eventualmente les otorga la posibilidad de intervenir a las pacientes obstétricas, algunas veces mediados por sus docentes y otras por los médicos y enfermeras que conforman una comunidad de práctica en dichos espacios.

Las situaciones de práctica, ofrecieron a los alumnos la posibilidad de ensayar habilidades, ejercitar procesos de reflexión y análisis, afinar su capacidad de observación y eventualmente conformar un juicio clínico que les ayuda a vislumbrar el estado en que se encuentra la paciente y las posibles decisiones que podrán tomarse en cada caso. Cada paciente se torna en un caso único que reúne y configura de una manera específica, diferentes elementos que ha de considerar el alumno para elegir la mejor opción de intervención que ésta requiere.

La construcción de las competencias conlleva paralelamente la construcción de una identidad profesional, y en este sentido la enfermería impregna al acto del nacimiento una connotación más humana, bajo la cual se interviene a fin de apoyar a la paciente; sin embargo, los espacios hospitalarios al ser entidades fuertemente estructuradas y estructurantes, tienden a deshumanizar el proceso del parto, confiriendo importancia a factores institucionales que rigen el trabajo en los hospitales y que no siempre se centran en el sentir y la necesidad de la paciente obstétrica.

Por ahora la enseñanza de la obstetricia está en manos de los médicos y de un grupo minoritario de enfermeras perinatales, o enfermeras materno infantiles, lo que suele generar procesos de identificación escindidos. Por lo que por ahora, esta situación dificulta la formación de una identidad propia de la enfermería obstétrica.

NOTAS

1 “... El conocimiento tácito permite que una persona seleccione, interprete y desarrolle el conocimiento codificado y le dé un uso oportuno. Sólo si los que poseen un conocimiento tácito son conscientes de ello y desean compartirlo con otros, se convertirá éste en un cono-

cimiento explícito...” (Eurydice, 2002, p. 11).

2 El *compromiso mutuo existe* cuando las personas que participan en acciones de manera conjunta, negocian mutuamente su significado, lo que les permite hacer aquello para lo que se congregan.

Empresa conjunta. En una comunidad de práctica existe una negociación sobre la empresa conjunta que se realiza, es decir, sus integrantes han negociado y han acordado asumir relaciones de responsabilidad mutua, incluyendo aspectos instrumentales, personales e interpersonales.

Repertorio compartido. Este elemento incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos símbolos, géneros acciones o conceptos que la comunidad ha producido y que han pasado a formar parte de su práctica, además de los estilos por medio de los cuáles se expresan formas de afiliación y su identidad como miembros...” (Wenger, 2001, p.110).

3 Los autores incluyen un relato que refiere lo que significa ser aprendiz en las comunidades de parteras yucatecas, destacando que el aprendizaje ocurre, sin que esto sea un elemento central e intencionado, y que ocurre como resultado de una práctica social.

“... El aprendizaje sucede como una forma de, y en el curso de la vida diaria. Puede no ser reconocido como un esfuerzo de enseñanza. Una niña maya quien eventualmente se vuelve una partera, muy probablemente tiene una mamá o una abuela que es partera, toda vez que el ser partera se mantiene en las líneas familiares... Las niñas de tales familias, sin estar identificadas como aprendices de parteras, absorben la esencia de las prácticas del parto, así como el conocimiento específico acerca de muchos procedimientos, simplemente en el proceso de crecimiento...” (Leavey y Wenger, 2003, p. 41).

4 El autor señala que esto puede apreciarse de mejor forma en la medicina, en el que el diagnóstico acertado, no depende sólo de la existencia de un desarrollo científico, sino del arte y de la competencia del que ejerce, pues en esto intervienen muchos factores (escala de valores, hábitos, experiencia previa, intereses propios, juicio médico, etc.) la competencia médica se asemeja más a la figura del artista que a la de un hombre de ciencia, por lo que es fundamental aludir a la experiencia práctica. (Gadamer, 1996, p. 29).

5 “... Ser capaz de tener un juicio crítico, a mí me parece que es uno de los elementos más importantes, porque debe ser resolutoria, debe tomar decisiones, este..., en cualquier momento que veamos a una mujer embarazada, debe tomar decisiones, por lo tanto debe ser uno de sus atributos, a mí me parece el más importante...” Entrevista a docente en (Piña, 2012, p. 175).

6 Un ejemplo de este caso es el CIMIGEN (Centro de Investigación Materno Infantil del Grupo de Estudios al Nacimiento) y algunos hospitales del Estado de México.

7 Bajo esta misma perspectiva pueden verse los trabajos de José Luis Medina Moya (2002), que retoman el concepto de practicante reflexivo de Donald Schön, acotando el estudio concretamente al caso de la enfermería, así como el trabajo de Patricia Benner (1987), que

destaca un proceso progresivo de formación de las enfermeras a partir de la práctica.

8 “...Enfermeras y comadronas poseen diferentes orientaciones acerca de la profesión que desempeñan..., gran número de comadronas no se consideran enfermeras, sino más bien profesionales con un estatus semejante al del médico. También dentro de la Enfermería existen jerarquías: en el vértice de la pirámide se hallan aquellas enfermeras que realizan su labor en unidades que requieren el uso de alta tecnología, las que trabajan en centros “geriátricos” se hallan en la base...” (Medina, 2005, p. 126).

9 A partir de los relatos se observa que la percepción de desempeño que tienen sobre sí mismos los alumnos de la LEO, es que se consideran capaces de atender un parto, siempre y cuando éste sea normal, libre de complicaciones así como la capacidad de procuración de los cuidados inmediatos al recién nacido. También se destacó la importancia de aprender a valorar la situación de la mujer embarazada. Por su parte, los docentes consideraron que los alumnos saben lo fundamental, pero requieren aún muchas más horas de práctica, que las que comprenden las materias de Obstetricia I y II, para alcanzar un nivel de dominio aceptable; es decir el nivel de competente.

10 La principal característica que se aprecia en un trayecto de principiante a experto, según Patricia Benner (1987), es una alteración en la forma en que el principiante percibe la situación dada, de manera que pasa de observador imparcial a un observado y ejecutor comprometido. La autora considera que el apego a las normas, es antagónico al éxito en el logro de mayores niveles de competencia, pues la buena aplicación de un procedimiento por sí solo, no promueve la capacidad de un discernimiento de la situación. Patricia Benner en su modelo de desarrollo de la competencia, de principiante a experto, reporta que un nivel de principiante corresponde a aquel en el que existe un conocimiento orientativo y general adquirido en la experiencia de trabajo profesional, mediante la aplicación de reglas simples en situaciones de trabajo unívocas, mientras que en un principiante avanzado, existe un conocimiento relacional adquirido en la experiencia de trabajo profesional, mediante la observación y consideración de un gran número de hechos, patrones y reglas en el contexto situacional de la actividad profesional. Este último aspecto se vería reflejado en los alumnos de obstetricia, cuando son capaces de valorar el riesgo que presenta una paciente embarazada, e identificar si lleva un curso normal o ha caído en una situación de mediano o de alto riesgo.

11 El concepto de socialización secundaria puede entenderse como “...La internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento... la distribución social del “conocimiento especializado”, que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos “portadores” se definen institucionalmente... la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos arraigados directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo...” (Beger y Lukmann, 2003, p.172).

12 “...Porque en las otras enfermerías [se refiere a prácticas en clínica de asignaturas precedentes] siempre hay una enfermera que está cuidando y está enseñando al alumno, estás cuidando lo que hace y le está enseñando o retroalimentando, y en obstetricia de repente la práctica es..., hoy vas a hacer una guardia... **entonces las pacientes son tuyas**... entonces él tiene que enfrentar la situación de la responsabilidad por completo de una mujer que viene en proceso de parto... Y las enfermeras en servicio a veces están, a veces no... o a veces hay tantas otras mujeres que les dicen, “pues esta la vemos nosotras y esta otra la ven ustedes”, entonces el alumno, no es que puedes o que quieres o que puedes o ven te ayudo, incluso la situación de que no está el médico, “Atiendan el parto y nosotras al recién nacido”, o “tú el parto y tu compañero el recién nacido y yo les asisto”, porque las enfermeras que están en los hospitales tienen otra situación, ellas no son obstetras, la mayoría de las veces, ellas no atienden partos o los atienden porque no hay..., no porque sepan o estén preparadas para... entonces cuando llega el alumno de obstetricia se supone que él si está preparado, entonces ayer vi en el muñeco [se refiere al maniquí con el que se trabaja en laboratorio] y le hice en la práctica por ejemplo del laboratorio y le hice el bañito, pues no aquí ahora no es el muñeco aquí ya está tu bebé, y te lo estoy diciendo hoy, porque mañana es un bebé.....”

Entrevista a docente (las negritas son de la autora) en (Piña, 2012, p. 174).

13 Este aspecto tiene relación con el concepto de *habitus* de Bourdieu “...Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas...” (Bourdieu, 1991, p. 92).

14 Ducoing (2009), menciona que la tutoría y el acompañamiento, constituyen dos claras visiones divergentes de mediación docente, en los que subyacen fundamentos teóricos y prácticos distintos, “...El acompañamiento como un proceso en el que el acompañado -el sujeto- tiene como proyecto la realización de sí y por su parte, el acompañante tiene como tarea el apoyo y la ayuda para la realización del otro. La tutoría, por el contrario, se inscribe más fácilmente en el proceso burocrático donde el alumno debe seguir la trayectoria establecida por el tutor. Esto es, como sujeto sometido a los designios, a las perspectivas de aquel. Se releva, en consecuencia, una postura funcional y una relación de autoridad...” (Ducoing, 2009, p. 59).

15 “...Yo creo que también se requiere de una.... de un campo clínico, de un lugar de prácticas idóneo, en donde las personas que participan sepan qué es lo que van a hacer, [el alumno] ¿a qué viene? ... ¿qué es lo que está haciendo? ¿cuál es su objetivo?... porque en ese sentido participan todos, todos los demás que están en el hospital, a nadie le queda duda qué es lo que viene a hacer... y cuando eso ocurre, pues entonces, cada momento se

convierte en una oportunidad de aprendizaje, si no es así, cada momento se convierte en una frustración....yo así lo veo...” Entrevista a docente (las negritas son de la autora) en (Piña, 2012, p. 186).

16 “...La verdad es que al final siempre la maestra nos tuvo presionados, en el sentido de cierto número de partos y cierto número de recibimientos... eso era lo que a mí me preocupaba, más que nada...” Entrevistas a alumno en (Piña, 2012, p. 186).

17 Sobre este aspecto, puede verse: Entrevista a alumno, en (Piña, 2012:187), en el que se refiere la presencia de un problema de salud (asma) que tiene el alumno, razón por la que se ve obligado a salir un poco más temprano de la práctica y ello genera un conflicto con su docente, quien muestra enojo e incomprensión hacia el alumno, y le impone un castigo.

18 Cabe recordar que sobre este aspecto, se pronuncia un componente de la 4ª competencia obstétrica, que refiere “...Permitir que la mujer dé a luz, interfiriendo lo menos posible...” Véase (OPS/USAID, 2006, p. 4).

19 “...Los atributos [se refiere a una enfermera obstetra competente] serían primeramente una base de conocimientos, sustentados en lo que vendría siendo anatomía y fisiología de los aparatos reproductores, básicamente de la mujer, pero considerando una parte del hombre, lo que vendrían siendo los signos ováricos, lo que vendría siendo la evolución del embarazo, el crecimiento y desarrollo fetal, el trabajo de parto, el nacimiento, la atención del nacimiento, la atención de la mujer en las etapas del puerperio, de lactancia materna y el recién nacido, los cuidados inmediatos del recién nacido y los cuidados que debe tener la mamá en el hogar para con este recién nacido...”

Junto con estos conocimientos, la parte emocional, la parte humana porque para la atención de una mujer considero básicamente, el hecho de que debe haber una parte de humanización, el trato humano, el trato digno, pero siempre con el fundamento, que es lo que siempre la mayoría de las mujeres busca, para que se dé una atención bien, para que la vuelvan a buscar... “Entrevista a docente” (Piña, 2012, p. 194).

20 “...Se necesitan conocimientos teóricos y se necesita mucha práctica, porque aunque la enfermera obstetra pueda tener muchos conocimientos teóricos, lo fundamental y bueno yo creo que no sólo es la obstetricia, es la práctica, la práctica con la paciente, con...incluso a veces con la familia porque nosotros tenemos que enfrentarnos al papá, al recién nacido, la atención del recién nacido y la atención a la mujer.

En cuanto a los atributos.... yo creo que pueden ser muchos, desde el deseo mismo de ser enfermera o el deseo de saber que vamos a compartir con otra persona que tiene necesidades, y que nosotras vamos a ver esa parte de satisfacer necesidades y que incluso tenemos que valorar qué necesidades tiene...” Entrevista a docente em (Piña, 2012, p. 194).

Bibliografía

Baquero, Ricardo (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, en Perfiles Educativos, 24 (96-97), pp. 57-75.

Bell, Daniel (1991). *El advenimiento de la sociedad post- industrial*, Madrid, Alianza Editorial.

Benner, Patricia (1987). *Práctica progresiva en enfermería*, Barcelona, Enfermería y Sociedad / Grijalbo.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, Humanidades.

Denyer Monique, Jacques Furnémont, Roger Poulain y George van Loubbeeck (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México, Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga, Ángel (2006). *El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio?*, en Perfiles educativos, Tercera época, Vol. XXVIII, No. 111, p.7.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, Mc Graw- Hill.

Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 12 de mayo de 2007. Disponible en línea http://redie.ens.uabc.mx/vol_5no2/contenido-arceo.html

Ducoing Watty, Patricia (Coord.) (2009), *Tutoría y mediación I*. México, IISUE/ UNAM.

Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Red Europea en Investigación en Educación. Dirección General de Educación y Cultura, Estudio 5, Comisi-

ón Europea. Disponible en línea en: <http://eurydice.org>

Gadamer, Hans George (1996). *Teoría, técnica, práctica, El estado oculto de la salud*. Barcelona, Gedisa.

Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*, México, Paidós Educador.

Jonnaert, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Québec, Montreal, Ed. de Boeck, Perspectives en Education et formation.

Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Samira Boufrhi y Domenico Masciotra (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études: competences, constructivisme et interdisciplinarité. Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, No. 3, pp. 667-696

Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Domenico Masciotra y Mane Yaya (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*, Observatorio de Reformas Educativas, Universidad de Québec, Montreal, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, BIE/ UNESCO.

Leave, Jean y Etienne Wenger (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, Carrera de Psicología.

Martínez Benítez, Ma. Matilde y Pablo Latapí (1993). *Sociología de una profesión, el caso de enfermería*, 2ª ed. México, Centro de Estudios Educativos, (Colección Problemas Educativos).

Medina Moya, José Luis (2002). *Práctica educativa y práctica de cuidados enfermeros desde una perspectiva reflexiva*, en *Revista de Enfermería*. Albacete, No. 15, Abril.

OPS/USAID (2006). *Herramientas para el fortalecimiento de la partería profesional*, Washington, D.C., OPS.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Chi-

le, Dolmen editores.

Perrenoud, Philippe (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. 3ª ed. Barcelona, Biblioteca del aula.

Piña Jiménez, Irma (2012). La construcción de las competencias obstétricas. Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Pozo Municio, Ignacio (2003). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. 4ª ed. Madrid, Alianza Editorial.

Schön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós.

Salas Segura, Susana (1997). Enfermería Universitaria en la ENEO. Legados y Tendencias. Conferencia presentada en el 90 aniversario de la enfermería universitaria, México, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia/ UNAM.

Wenger, Etienne (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, Paidós.

El abandono de la ética en la universidad pública

*José Alfredo Torres**

Resumen

Variados y complejos son los problemas de anomia social en México: antidemocracia, desigualdad genérica como económica, pobreza en el sector juvenil, hegemonía del segmento empresarial, financiamiento condicionado para la educación superior, precarización laboral, etc. ¿Cómo se vincula con estos dilemas la universidad pública? En realidad, existe desvinculación; por tanto, existe un problema ético en la medida en que la universidad -sostenida con recursos públicos- carece de respuestas para incidir en la crisis social (que se esperaba, coadyuvara a superarla una institución concebida sabia por Justo Sierra, nacionalista y entendida en todo tipo de conocimientos para el bien común).

Palabras clave: Universidad pública, ética, desvinculación, profesionista.

Abstract

The social problems of Mexico are various and complex: antidemocracy, gender and economic inequity, poverty among the young, hegemony of the corporations, conditioning of financial resources for higher education, labor instability, etc. ¿How to relate these dilemmas and public university? Actually there is no such relation; therefore, there is an ethical problem as long as the university –which is sustained by public resources- has no answers in order to have an impact on a social crisis that was expected to be overcome by an institution conceived by Justo Sierra as having the wisdom, nationalism and the kind of knowledge required in order to reach the common good.

Keywords: Public university, ethics, decoupling, professional.

*Doctor en filosofía por la UNAM; Maestro en pedagogía por la misma universidad. Profesor del Posgrado en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Antecedentes del abandono

Antaño se ubicaba a los egresados como profesionistas al servicio del Estado y su concepción desarrollista; los componentes de una ética profesional se proyectaban en el transcurso de la vida productiva dentro de la empresa privada o estatal, o en los servicios. El Estado mexicano, en general, no cobraba suficientes impuestos; arrastraba un déficit que compensaba mediante préstamos bancarios y, sin embargo, subsidiaba la producción económica. Aun cuando había proteccionismo; con ello se aseguraba la lealtad corporativa y el cumplimiento de metas de empleo y bienestar. La “lealtad corporativa” implicaba conformidad con las decisiones centralizadas en el PRI-gobierno.

La universidad pública, por su parte, veía colmados sus requerimientos financieros acoplándose al interés estatal en la formación de cuadros dirigentes y técnicos al servicio de una producción controlada y una política unipartidista. Con todo, mantenía espacios de investigación y crítica a las estructuras del “Estado benefactor”, sustentado en ideales fracasados de justicia distributiva.¹

¿Cuál ética proyectaba el profesionista universitario en este contexto? Se podía identificar a un profesionista ligado a intereses inmediatos de empleo e inclusión dentro de la nómina, con una visión (legítima) de bienestar individual; pero atrapado en un comportamiento dependiente: bastaba incorporarse al cuadro de quienes recibían un salario y prestaciones laborales-administrativas; no se necesitaba innovar, no se requería una capacidad técnica compleja, tampoco aptitudes democrático-políticas, sino quedarse dentro de la empresa o la administración pública, sosteniéndose en lealtades.

¹ Sobre este tópico de los ideales revolucionarios desperdiciados, Daniel Cosío Villegas sostenía en 1961 que “...El pueblo mexicano sabe desde hace mucho tiempo que la Revolución Mexicana está muerta, aunque no comprenda, o comprenda sólo a medias, por qué se oculta este hecho en vez de difundirse...” Cosío Villegas lo decía fundamentándose en el empobrecimiento de las masas, aparejado a la explosión demográfica; la influencia política cada día mayor del sector empresarial; el poder presidencial ilimitado, prácticamente feudal; y la pérdida de la autoridad moral del gobierno. Existía crecimiento económico, cierto, pero sin control suficiente de la inflación, “...De modo que los salarios reales de la fuerza obrera han disminuido visiblemente, siendo los obreros quienes, en última instancia, están pagando por el progreso industrial de México...” Cf. Daniel Cosío Villegas. “La Revolución Mexicana, entonces y ahora”, en R. Ross, Stanley (coord.). *¿Ha muerto la Revolución Mexicana? Causas, desarrollo y crisis, México, SEP (SepSetentas, 21), 1972, pp. 145-156*

El Estado empresario probablemente era ineficiente en términos de gestión económica, pero ante todo, compensaba, otorgando prerrogativas a cambio de mantenerse como autoridad incontestable. Podía ser corrupto. Podía ser injusto. Pero daba margen al profesionista, a quien dejaba satisfecho y en condición de imitar los esquemas de la moral imperante: autoritaria tal vez; corrupta, o tal vez ineficiente. Lo seguro y efectivo era cooptarlo y, políticamente, desactivarlo.

Gabriel Zaid escribía en 1972: "...La gente informada y capaz, o está dentro del régimen o espera llegar a estarlo: no puede darse el lujo de hablar y quemar sus posibilidades, que son también las de realizar sus ideas..."² Expresar las ideas y actuar, sólo podía hacerse dentro de los límites fijados por el gobierno; y como una aspiración para intentar influir, se buscaba la oportunidad de insertarse en la burocracia gubernamental. Influir desde lejos, al margen de las estructuras oficiales -remataba Zaid a la sazón- "... Parece utópico, no hay tal lugar en la vida nacional..." El intelectual, la gente preparada, podía hacer algo dentro del sistema, nunca afuera. Lo que era lo mismo: la posibilidad de independencia crítica, de verdad incidente, estaba cancelada, estructural e individualmente.

Villoro acotaba con claridad el límite del intelectual mexicano, reflejado especialmente en los escritores: "...La vocación del escritor está en la libertad y universalidad del pensamiento. Pero debe luchar por alcanzarlas. Para ello tiene que liberarse de sus propias ilusiones. Y la primera de ellas consiste justamente en creerse universal y libre..."³ Una deficiencia sustancial, radicaba en la inacción que se alimentaba con la mera exposición de las ideas; ¿cómo vivir la libertad sólo abstrayéndola, no actuándola?

El intelectual, asentaba Villoro, suele vivir de ilusiones y de palabras "...y olvidar la realidad económica y social que impide realizarlas..." manteniéndose a distancia de acontecimientos opresivos, incluso para él mismo. Pudiera observarse también, decíamos, una vertiente crítica: la Universidad daba muestras de no abandonar su espíritu independiente, en ocasiones de confrontación abierta con políticas estatales aun cuando las aguas (posteriormente) volvieran a su cauce. Durante el régimen cardenista, por ejemplo, el fenómeno educativo de la Universidad Nacional adquirió un

2 Revista *Plural*, Plural suplemento, 13 (Los escritores y la política), octubre de 1972, p. 22

3 *Ibid.*, p. 23

matiz elitista, en contraposición con la educación socialista que propugnaba el ascenso de las masas y su educación, con objeto de que supieran y pudieran defender las conquistas alcanzadas: educándolas para esa finalidad, se cumplía el *dictum* de una mejor distribución de la riqueza. Cárdenas insistió en el viraje que debía dar la Universidad, y esta demanda ya se había reflejado en la polémica Caso-Lombardo, manteniéndose al final la idea de Antonio Caso sobre una educación universitaria plural, incluyente y favorecedora de una élite de sabios con méritos propios.

En las postrimerías del Estado desarrollista, la Universidad llevó a cabo una acción abierta en contra del autoritarismo estatal y sus valores de cerrazón democrática. La repercusión de este capítulo en la década de los sesenta fue la épica contestataria del 68. *A posteriori* muchos jóvenes se radicalizaron, uniéndose a movimientos guerrilleros fuertemente reprimidos por los instrumentos policíacos e institucionales como la Dirección Federal de Seguridad y el ejército.

Entre la “moral acomodaticia” y la “moral contestataria”, ha prevalecido hasta la actualidad la primera, con repercusiones profundas en la comunidad universitaria y en la esfera social. ¿Cómo ha intervenido la Universidad mediante la educación impartida, para comprender y orientar la relación dialéctica entre los hechos y las ideas; entre el comportamiento ético y el pensamiento abstracto? Sería un intento de colocar en retrospectiva lo que parecer ser un abandono de la formación ética en la Universidad. O, dicho de otra manera: en medio de las estructuras políticas, sociales y económicas, ¿qué elementos ha desplegado la educación universitaria para incidir en una formación crítica, de modo tal que se hubiera estado reflejando esta formación en acciones influyentes de reivindicación social?

La respuesta a esta última cuestión, sería negativa desde hace mucho, mucho tiempo: hay una carencia preocupante, si no es que nula formación ética universitaria. Monsiváis aclaraba al respecto que en el siglo pasado “...y por diferentes razones, la gran mayoría de los intelectuales mexicanos (y aquí debe incluirse a muchísimos inquisidores de “izquierda”) se ha asimilado al estado de cosas, ha demandado que se les aplauda como Conciencias Críticas o Voces del Pueblo o Primera Fila del País y no han sido sino expresivas, amables, complacidas y autocomplacientes decoraciones de la clase dirigente...”⁴

¿Qué ha cambiado desde entonces? Anotemos al respecto el liderazgo que

⁴ *Ibid.*, p. 24

había mantenido la universidad pública en la formación de generaciones de abogados, médicos, literatos, contadores, científicos, intelectuales en general, engrosando una clase media pujante, que, al mismo tiempo, habría estado recibiendo —desde el punto de vista ético-político— una educación “fossilizada”, como la llamó García Terrés.

Es decir, una educación conservadora en extremo, ya que, según argüía también Cosío Villegas, se había convertido en un fracaso respecto a la formación de la conciencia juvenil: los ideales de justicia revolucionaria como la manumisión del indígena o la organización obrera frente a la codicia empresarial; el rechazo a la tiranía política o la salvaguarda de la soberanía nacional, estaban fuera de los intereses de una juventud monopolizada por la educación laica, estatal y autoritaria. Se había transitado de la educación revolucionaria y justiciera a la educación para la unidad nacional después de la Segunda Guerra Mundial. (Unidad, por decir lo menos, empresarial.)

El análisis crítico, sistemáticamente sostenido en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, ha tenido lugar en el espacio de las aulas como una reflexión *a priori* y, en estado latente, *a posteriori*, esto es, en posibilidad de suscitar actos coyunturales: la formación ética universitaria, la comprometida con las acciones que transforman, se habría reducido a la exposición verbal del análisis que permite conocer, no actuar. El maestro promedio universitario, ¿cómo enseñará la crítica ético-política si él no se halla inmerso en los antagonismos imperantes dentro del espacio social? ¿Cómo enseñar lo práctico sin la práctica?

En las aulas universitarias, pues, se desmenuza la realidad pero no se transforma. Quienes han iniciado movimientos de protesta, han sido los estudiantes. La huelga universitaria de 1999, por ejemplo, la iniciaron y la sostuvieron los jóvenes de la UNAM debido a un intento de aumentar cuotas y restringir la permanencia y el pase automático del bachillerato a la Universidad. El rector (Francisco Barnés de Castro), sostiene Sergio Zermeno, actuó “a tontas y a locas”⁵: no consultó, no antepuso la crítica ni la autocrítica, sólo impulsó la aprobación de las medidas en el Consejo Universitario para definir normas generales sin consenso.

El sector estudiantil se movilizó en condiciones de afectación de sus inte-

5 Josu Landa y Carmen Carrión (coords.). *Diálogos para la reforma de la UNAM*, No. 4 (Sergio Zermeno), FFyL-UNAM, pp. 31-32.

reses; los jóvenes, organizados o desorganizados (según el cristal con que se mire), dieron ejemplo de cómo dar un vuelco a los hechos, movidos por el momento político, movidos por la necesidad de sobrevivir cuando su estancia en la universidad corría peligro.

Su formación ética sólo atiende al intelecto, pero son capaces de reaccionar ante la emergencia. Cuando todo hubo vuelto a la normalidad, la voluntad renovadora se desactivó, hasta el advenimiento del conglomerado *#Yo soy 132*. Quizá la lección sea: esta voluntad de cambio en los estudiantes universitarios, reacciona en momentos de emergencia política; pero no es permanente, sistemática, asumida como una forma de vida, implementada en la cotidianidad, en el quehacer cultural, económico, educativo, etc.

¿Son reacciones coyunturales y azarosas? Al parecer, sí, de acuerdo con la experiencia pasada. Éticamente la enseñanza áulica desatiende la voluntad del cambio, la que se necesita para reponer la justicia, la que asume compromisos morales en la práctica. Aunque se analice una y mil formas de entender la realidad e incluso cómo poder cambiarla, todo se queda en el análisis; como diría Paul Goodman, analizar mucho para que nada cambie (a pesar de que el mundo exterior incesantemente proyecta factores de remoción del pensamiento inerte, factores que la juventud en ocasiones no deja pasar por alto con todo y las deficiencias educativas ancestrales). Sería importante investigar la conexión de los movimientos estudiantiles con el modo de vivir la enseñanza éticamente conservadora y áulica.

La actualidad (I): financiamiento, discurso neoliberal basado en redes informacionales y autonomía universitaria

En México, la ideología del control financiero y empresarial está siendo determinante y ha afectado el estatuto de la autonomía universitaria. La actualidad informática irradia esta ideología basándose en redes, en flujos de información, en tejidos multidireccionales; está sustituyendo “a las burocracias verticales” (“sobre la base de unas tecnologías de la información comunicacionales flexibles, asequibles y cada vez más poderosas”⁶), insertas en los distintos segmentos o capas de la sociedad como la educación, la

6 Manuel Castells. “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional” en Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire *et. alt.* *Nuevas perspectivas críticas en educación*, ed. Paidós (Paidós educador, 116), Barcelona, 1994, p. 29.

política y la economía.

La universidad pública no ha sido la excepción; entidad corporativizada durante los gobiernos priistas, formadora de cuadros dirigentes en la economía, la política y la cultura, satisfacía una necesidad del desarrollismo impulsado por el Estado. Con el alemanismo, por ejemplo, se construyó Ciudad Universitaria y con el echeverrismo, en pleno discurso del desarrollo compartido y populista, se edificaron e impulsaron nuevas entidades universitarias como la UAM y las ENEP-UNAM. Nunca ha sido asignado tanto presupuesto a la universidad pública como en la década de los setenta.

Algunas rupturas con el Estado las hubo, particularmente en 1968, año del movimiento estudiantil que cuestionó el autoritarismo político (un estilo de gobernar que ya empezaba a quedar estrecho frente a nuevas formas de organización económica y social). Igualmente, en la segunda mitad de los setenta se organizaron las “universidades pueblo” como las de Sinaloa, Puebla y Guerrero, atendiendo a una educación para las mayorías desheredadas y castigadas duramente por el capitalismo. Ideológicamente se sustentaba este proceso, entre otras doctrinas, en el materialismo histórico.

En el 68 —lo sabemos— se reprimió a estudiantes y maestros utilizando al ejército. Y con López Portillo, como antecedente, se desarticuló la “universidad pueblo” mediante la presión del financiamiento. En otras palabras, los márgenes de independencia frente al poder del Estado, se caracterizaban por una amplitud que ahora consideraríamos notable.

En contraste, y siguiendo con las orientaciones de Manuel Castells, las tecnologías para la productividad alimentadas por información privilegiada, constituyen hoy en día una lógica invisible pero eficaz; ubican el carácter y el lugar que deben tomar las instituciones sociales; cambian “...las fuentes de poder en la sociedad y entre las sociedades. El control de la ciencia y la técnica de las tecnologías de la información llega a ser una fuente de poder en sí misma...”⁷ El modo de entreverar imágenes, audio y mensajes, para colocarlos en un diagrama impulsor de conocimiento e impulsor de información estratégica, conduce directamente al poder a las organizaciones que hayan acumulado “capacidad de procesar realmente tal conocimiento” en estructuras complejas y movibles.

⁷ *Ibid.*, p. 30.

La universidad pública, la investigación realizada en su interior, las especificaciones para la evaluación del rendimiento académico, la lógica salarial propuesta en función del ingreso *per capita*, la administración gestora, los esquemas curriculares, la normatividad laboral, los moldes de una formación por competencias, van a responder (están respondiendo), a esa realidad virtual basada en flujos de información, que, en efecto, son invisibles, pero visibilizan a los sujetos.

La nota destacable es que la universidad pública tomaba decisiones autónomas, relacionadas con su funcionamiento interno. Ella decidía su organización académica y administrativa, sus criterios de ingreso y egreso; también el rumbo de la investigación y la extensión cultural. Abría sus puertas de par en par a los jóvenes clasemedieros por una presión política para generar oportunidades de ascenso y movilidad.

Satisfacer esta demanda reportaba dividendos al sistema político. Empero, en el momento actual, más bien está respondiendo a una diagramación neoliberal que ignora la autonomía, y además, apremia una educación supervisada, controlada y financiada según lineamientos globales de poder corporativo. ¿Qué hacer frente al hecho, poco a poco consumado, del control político, tanto informático, como de exclusión de los actores concretos, entre los cuales algunos están cooperando para ahondar la marginación y la sobrevivencia de profesores e investigadores?

El resorte de la defensa colectiva, lo sabemos, no está más en los sindicatos universitarios, fundados en la década de los setenta y arrancados de la posibilidad de negociar lo más sensible para sus afiliados: el aumento salarial; amén de haberse convertido en burocracias aquietadas bajo múltiples presiones.

La cuestión a resolver, entonces, sería de qué manera experimentar la acción colectiva, el sentido ético de la igualdad, la libertad, la justicia académica y social, al margen de las ruinas de un sindicalismo obsoleto. ¿Cómo resarcir la autonomía dañada? ¿Cómo encarar los esquemas que “formatean” la vida concreta de los universitarios respecto a la evaluación, los ingresos salariales, la supervisión curricular, la gestión administrativa, etc., todo lo cual, está siendo plasmado en redes informacionales sin el consenso mínimo de los destinatarios? Además, ¿de qué medios valerse para sostener éticamente la vida universitaria como vida valiosa para una sociedad anhelante de respuestas por parte de los egresados? Y por último: ¿cómo

enfrentar el fenómeno desde el interior mismo de la enseñanza áulica?

La tendencia global corporativa rompe —de manera radical— con la posibilidad de consultar a los sectores afectados por turbulencias financieras o la restricción de políticas públicas. Robert Zoellick (presidente del Banco Mundial), sostuvo en la reunión del G-20 en Los Cabos, Baja California Sur, que “...Las políticas públicas no están generando confianza en los mercados, por lo que es necesario trabajar entre los gobiernos y la iniciativa privada...”⁸.

También dijo que parte de las soluciones está en “invertir más en productividad”. Naturalmente, la educación es una política pública que deberá, en esa lógica, generar confianza en los mercados, y la manera de lograrlo consistirá en trabajar más de cerca con la iniciativa privada, determinando el sello que deberá imprimirse a la educación. Siempre y cuando ésta coadyuve a incrementar las tasas de productividad, habrá de tener perspectivas de financiamiento, considerado como una inversión redituable.

En armonía con lo anterior, se han estado imitando modelos inspirados en el Plan Bolonia para la educación europea, o inspirados en instituciones anglosajonas como el MIT o la UCLA, donde se trabaja aplicando rigurosamente el discurso hegemónico de habilidades y destrezas. Pero esta mimesis, que está ganando terreno en la universidad mexicana de una manera irreflexiva, trae como consecuencia no disponer de un punto de apoyo para incidir en la crisis profunda, moral, política y material, que venimos arrastrando desde hace décadas.

La respuesta pragmática en la educación superior no ha sido nuestra, sino “recomendada” por organismos internacionales y sustentada en criterios empresariales, no sociales ni éticos. Para evidenciar esta reproducción acartonada del pensamiento único en nuestra educación, basta hurgar en los programas de estudio, comúnmente organizados mediante técnicas de la pedagogía ingenieril, desde taxonomías tipo B. Bloom, hasta el diseño de marcos por objetivos (ahora llamados “competencias”), arropados —en el fondo— por la psicología del *inpout* y *outpout* skinnerianos. Trátase de visiones pedagógicas gestoras, desconectadas de valores humanísticos con compromiso social e individual.

8 I. Saldaña, I. Becerril y M. Ojeda. “Crisis amerita tomar acciones coordinadas: FMI, BM y OCDE”, *El Financiero*, lunes 18 de junio de 2012, p. 5.

En términos generales, las políticas educativas actuales parecen estarse reduciendo —asienta Sara Rosa Medina— a un género de “...Acciones desarticuladas, de poco impacto y se limitan a responder, de manera reactiva, a las políticas delineadas por organismos internacionales, entre los que destaca lo manifestado por la OCDE con respecto a la educación básica (PISA y ENLACE) y a los criterios y señalamientos de la propia OCDE, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo en relación con la educación media y superior...”⁹.

Y cuando Sara Rosa alude al “poco impacto”, estaría designando el eco inaudible, la falta de beneficios para la sociedad. Bajo distintas circunstancias, profesores y alumnos, hemos estado aceptando el esquema economicista en la educación superior sin acciones de contrapeso. Ello ha traído una merma del sentido crítico-social en dos formas: la primera, la estructura educativa tradicional, basada en esquemas de control del alumno —al modo en que se ha descrito suficientemente en el *currículum oculto*—, se refina y profundiza mediante una gestión exigente del rendimiento, la vigilancia de conductas como el cumplimiento, la obediencia a la norma establecida y la acción en función de los premios legitimadores (calificación, certificación, becas).

Se podría comprobar fácilmente una adecuación del mundo académico a los criterios de eficiencia productivista sin poner en tela de juicio, en los hechos, tales criterios. Se piensa y se actúa para mantener el *establishment* académico, y se relegan —qué novedad— problemas como la reprobación asociada a la pobreza, el abandono de la escuela debido a su no pertinencia en la conciencia del educando, el escaso capital cultural de los alumnos propiciado en el ámbito de la enseñanza universitaria, el autoritarismo irracional de funcionarios o la invasión de la ideología corporativo-empresarial, traducida en diversos órdenes de la administración universitaria.

La segunda forma acrítica y pasiva, complementa la inacción frente a lo que hemos estado viviendo desde hace décadas, a saber: el “destino inevitable”, emanado de los documentos del BM y similares. Estos documentos tienen una influencia extraordinaria en los modelos pedagógicos concretos

9 Sara Rosa Medina M. “Los organismos internacionales y la evaluación como política educativa en México: elementos para un balance” en Medina M., Sara Rosa (coord.). *Políticas y educación. La construcción de un destino*, México, UNAM-CONACYT. (Estudios, Posgrado en Pedagogía, UNAM), 2011, p. 22.

y vigentes. Hemos caminado sin mirar a nuestra condición histórica, basada en tradiciones peculiares, con la finalidad de abreviar en ella y privilegiarla ante la influencia de una política educativa internacional.¹⁰

Los compromisos adquiridos con instituciones reguladoras de la globalización han sido múltiples y generadores de modificaciones vertiginosas en la educación superior; México, aparte de integrar la nomenclatura en instancias como la OCDE, está en vía de inscribirse al Acuerdo de Asociación Transpacífica, articulado por nueve países representantes del 26% del PIB global, 15% de las importaciones y 18% de las exportaciones. Esto es, el comportamiento del país tendrá necesariamente que concentrarse en la posibilidad de colocarnos como una entidad competitiva en el horizonte de la educación superior internacional, con objeto de cimentar un mercado, en teoría, cada vez más desregulado.

La energía de la democracia formal, el ímpetu cultural y educativo, la estructura comercial, deberán concentrarse en el descubrimiento de las mejores vías para colocarnos en una posición empresarial impecable, antes que en las mejores formas de la justicia social. Ello se está cumpliendo por decreto, por interés de la macroeconomía. ¿Hay opciones, derivadas de una opinión universitaria autónoma y diferente para la educación superior? ¿Somos la otredad académica subordinada y resignada?

Éticamente, enfrentamos una responsabilidad: nos estamos quedando sin voz; nos la han estado cancelando y no parecemos notarlo siquiera. No sólo el presidente del Banco Mundial, sino la directora gerente del Fondo Monetario Internacional, Christine Lagarde, y el secretario general de la OCDE (José Ángel Gurría), ante la crisis económica y financiera mundial, asentaron que se requiere una mayor apertura para recibir opiniones a favor de solucionar los problemas; lo que amerita —sostuvieron— “...realizar acciones coordinadas entre gobiernos e iniciativa privada para recuperar la confianza de los mercados...”¹¹

10 El Banco Mundial, en alusión a la educación global, “propone —a partir de la extensión de un conjunto de tendencias educativas en el mundo— propiciar un cambio en la gestión o gobierno de la educación: de una gestión más bien nacional a una dirección cada vez más internacional...el Banco ha promovido a lo largo de más de tres décadas una administración gerencial de los recursos educativos que tome en cuenta los costos y rendimientos del servicio educativo; que dé lugar, asimismo, a impulsar políticas que permitan ahorrar recursos y producir los máximos rendimientos.” Cf. Lerner, Bertha. *Banco Mundial. Modelo de desarrollo y propuesta educativa (1980-2006)*, México, IIS-UNAM-Bonilla Artigas Editores, 2009, p.34

11 Saldaña, I. Becerril y E. Ortega. “Urge frente común contra la crisis”, *El Financiero*,

Queda fuera, en función de lo declarado, cualquier otro segmento ajeno al empresarial: trabajadores (incluyendo los trabajadores académicos), estudiantes, amas de casa, indígenas, etc. El propio presidente de la República mexicana, Felipe Calderón Hinojosa, propuso a los empresarios agrupados en una reunión denominada *Business 20* "...a seguir trabajando, empujando, impulsando, reclamando, orientando, a los líderes del G-20 para que el mundo cambie para bien..."

Y las universidades públicas están poniéndose a tono: están siendo entrecruzadas por la información empresarial, que considera la tarea educativa al servicio del capitalismo global. El abandono de la ética se refleja en la pérdida de la brújula social, la que Justo Sierra orientaba hacia la democracia y la libertad; actualmente padecemos, a contrapelo, violencia, corrupción, pobreza y la falta de democracia. El desconcierto de la universidad pública inserta en un marco social de atraso, radica en haber abandonado la formación ética, condición de posibilidad para impregnar a la sociedad del saber universitario.

En función de lo asentado, la dimensión ética de la educación universitaria, sería una dimensión que, de atenderse, podría rescatar a la universidad pública de la crisis profunda en la cual está sumida desde hace tiempo, por lo menos, desde el ascenso de la tecnocracia en la década de los ochenta. El académico, el investigador, el difusor del conocimiento universitario, tendría que involucrarse en una enseñanza que permitiera la evolución hacia la convivencia justa en la política y la economía, tomando como eje rector al ser humano y su bienestar moral y material.

La actualidad (II). La crisis histórica y la universidad pública

La caída de lo que se denominó "el milagro mexicano" (el máximo histórico de crecimiento económico se dio entre 1978 a 1982 con un 8-12%), tuvo como colofón el despilfarro y la falta de visión para adaptarse a las condiciones internacionales del mercado en términos de soberanía política y dignidad económica; de país orgulloso por los más de treinta años de auge, pasamos en 1982 a una nación en debacle, al punto de casi declarar la moratoria de la deuda externa.

En forma simultánea, estábamos entrando a una era auspiciada por el Consenso de Washington, matriz política dirigida a la indiscriminada apertura de merca-

dos y un liberalismo individualista a ultranza; entrada que se aceleró debido a la caída en picada de la Nación mexicana (1985), equivalente a la bancarrota de la hacienda pública y una dependencia franca respecto a la banca global.

Las condiciones de “reajuste” se pactaron en 1986 con el FMI, el BM y bancos foráneos, principalmente de EU. Entre aquéllas, por supuesto, la educación superior no estuvo exenta de seguir un nuevo sendero, acorde a lo que nos convertimos: una sociedad colonizada financieramente; de ahí en adelante, la universidad se supeditaría a criterios extrínsecos, fundamentados en un discurso productivista neoliberal. El dinero aportado al nivel educativo universitario, paulatinamente tendría que justificarse utilizando esquemas de rendimiento y calidad. Y, una consecuencia inmediata, será la merma significativa de la autonomía, puesto que el funcionamiento interno tendría que acoplarse a parámetros externos de eficiencia y productividad.

A este fenómeno, desde el régimen salinista, se le bautizó como “modernización educativa”, no otra cosa sino la adaptación al lugar que debía ocupar la formación de trabajadores especializados en un contexto de modificación de las fuerzas productivas a nivel mundial, donde a México, le tocó la categoría de país maquilador y abarrotero.

Una evidencia contundente ha sido el TLCAN; pero un dato más sobre el carácter de nuestra economía contemporánea de “maquila”, lo encontramos en los acuerdos de apertura comercial con 44 países, en relación a los cuales, México mantiene déficit con 32 en el plano que ha dado en llamarse “economía de exportación”: nosotros producimos miríadas de piezas que se ensamblarán en territorio ajeno al nuestro, para regresarnos el producto terminado y caro.¹²

La evolución de la racionalidad técnico-científica en juegos de intercambio de datos y flujos de información que otorgan poder, dice Castells, ha producido relaciones de producción sumamente desiguales, y es el caso de la sociedad mexicana con respecto a otras sociedades poderosas y dominantes.

“... Los intereses dominantes son aquellos que responden a la racionalidad científico-tecnológica y al crecimiento económico. Los intereses alienados (más que los dominados) son los que, a su vez, responden a identidades

12 V. “Saldo negativo de la apertura comercial”, *El Financiero*, viernes 13 de abril de 2012, Informe especial, p. 10

sociales específicas...”¹³

Estamos, en efecto, siendo alienados y alineados en estructuras globales más complejas de lo imaginado, que hacen emerger oposiciones profundas entre las élites dominantes (favorecidas en la telaraña informacional) y el sentido de comunidad de amplios sectores pugnando por conquistas como la salud, la educación y la democracia.

Estamos siendo atrapados en una identidad implantada, derivada del estatuto que se nos está asignando en la globalización; y al decir, se nos está asignando, queremos decir, no estamos participando en la asignación. El escenario de los actores universitarios es análogo: se ha estado montando sin su consentimiento un diagrama académico-laboral; pero lo censurable, desde un punto de vista ético, es la pasividad con que se reciben los ordenamientos y los proyectos vertebrales para la academia y la investigación, la extensión de la cultura y la política universitarias.

Todo ello, enmarcado en un significado de imposición aparentemente disfrazado de tecnología y progreso inminente de la educación nacional. ¿Cuáles son las consecuencias para la autonomía universitaria, surgidas de vincularla irremisiblemente a los vericuetos financiero-empresariales? ¿Estamos defendiéndola, siendo lo que es, lo más caro a una comunidad de sapiencia, comprometida con la investigación y la enseñanza?¹⁴ Dos consecuencias, en síntesis, arroja para la universidad pública el cambio de un Estado nacionalista y benefactor, a otro, desregulador y modernizador de estructuras que lo integrarían al libre mercado.

13 Manuel Castells. “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en op. cit., p. 20

14 “Priva el pragmatismo. El Estado se convierte en una especie de facilitador para vincular a la universidad con el mundo de los negocios, para establecer alianzas entre funcionarios públicos, académicos y empresarios. Para el Estado y para la universidad la presencia del mercado es la que regula lo social y, por tanto, orienta las relaciones que se establecen entre los dos.” Este criterio entroniza los valores del mercado por encima de cualquier otro, apartándose de la conflictividad social, histórica y humanista; y por supuesto, apartándose también de valores como la autonomía universitaria. V. Humberto Muñoz García. “Universidad pública y gobierno: relaciones tensas y complejas”, en Muñoz García, Humberto (coord.). *Relaciones universidad gobierno*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 2006, p. 70

La primera: una pérdida de autonomía (conquistada en 1929) traducida en la injerencia del Estado que impuso o avaló formatos economicistas de productividad, so pena de regatear el financiamiento.¹⁵

La segunda: una presión fuerte para que la universidad asumiera el discurso de una educación sostenida para el mercado. No han sido posturas adoptadas mediante la reflexión, el debate o la investigación libre y honesta, sino debidas al embate de los poderes fácticos.

Y una tercera consecuencia: la desorientación en la conducta de profesores y actores universitarios en general: ¿cómo actuar ante los sucesos que avanzan a paso lento, pero seguro, envolviendo toda la educación con un sello neocolonialista? ¿Cómo ligarse con la sociedad mediante pautas educativas que no abandonen la ética comunitaria ni la salvaguarda de valores universitarios como el saber honesto, la investigación y la autonomía?

El problema: la universidad pública desligada de la crisis histórico-social

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo, importantes cantidades de dinero se comprometieron para refinanciar la deuda pública y privada, sacando a flote a bancos y empresas en quiebra a través del FOBAPROA; pero a la vez, se produjo un control más rígido de los salarios que perdieron drásticamente su poder adquisitivo; la falta de empleo comenzó a sobredimensionar una válvula de escape: la economía informal.

En efecto, se privatizaron las ganancias y se socializaron las pérdidas. Y la última crisis fue tal vez la más devastadora que hemos padecido con un decrecimiento de -8% en 2009, ahondándose la pobreza y la desigualdad: el dato en 2011 del CONEVAL —organismo oficial que mide la pauperiza-

¹⁵ Dice al respecto Massaro: "...Al perder la iniciativa, las universidades se enfrentaron al espectro del conflicto entre ver que sus temores eran realidad, de que la reducción de fondos llevó a que se convirtieran en instituciones inferiores, o que el gobierno pudiera comprobar que las reducciones no habían afectado sustancialmente la calidad. De cualquier forma permitía al gobierno ser el inspector a expensas de la autonomía institucional..." Cf. Vin Massaro. "Respuestas institucionales al aseguramiento de calidad en la educación superior", en Salvador Malo y Arturo Velázquez Jiménez (coords.). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1998, p. 232.

ción— indica que más de la mitad de la población se encuentra en condiciones de precariedad social y económica. Sólo el 20% del total de mexicanos no tiene problemas de bienestar.

Frente a esta situación, actualmente ¿cómo se está vinculando la universidad con la sociedad? ¿Cómo está compensado, en otras palabras, la universidad a la sociedad que la sostiene y espera de sus egresados sensibilidad para resolver los graves problemas que la aquejan? En realidad, la universidad pública no tiene una respuesta clara que ofrecer en términos de una incidencia de sus egresados para transformar el estado de hechos prevaleciente.

La cuestión debe entenderse como un problema ético, que ha desprendido a la universidad pública de la sociedad que la ha prohiado y la considera una esperanza de resolución a problemas como la desigualdad, el atraso o la violencia de todo tipo (incluyendo la pobreza alimentaria, de capacidades o patrimonial). Si la universidad pública se desentiende de su entorno, estará fallando en su responsabilidad de encauzar el conocimiento, de hacer de la verdad, justicia. El distanciamiento universidad-sociedad, en verdad, es el auténtico problema (ético) de riesgo para la sobrevivencia de la propia universidad.

La universidad ahora, debería cumplir su rol sustancialmente moral; “... La universidad tiene su rol, pero es difícil establecerlo, porque parte importante de la investigación científica es financiada por empresas privadas, nada ajenas a los intereses empresariales. La universidad, con más de mil años de historia, necesita analizar su lugar, con pensamiento crítico nuevo, teniendo una clara imagen de sí misma....”¹⁶

Si la institución universitaria asume como una de sus prioridades, trabajar la investigación científica para optimizar la ganancia de las grandes empresas (dispuestas a financiar los resultados en centros ingenieriles, biológicos, administrativo-contables, de materiales o médicos), en efecto, perderá la oportunidad de canalizar dichos resultados hacia la sociedad en su conjunto; pero de no hacerlo, se aduce, dejará escapar ingresos urgentemente requeridos por la escasez de recursos públicos, cada vez más regateados y condicionados.

16 V. Introducción, en María del Rosario Guerra González y Rubén Mendoza Valdés (coordinadores). *Enfoque ético de la Responsabilidad Social Universitaria*. México, UAEMex-IESU-Editorial Torres Asociados (Colección *Ethos*, 5), 2011, p. 5.

Entendemos la paradoja anterior y, al mismo tiempo, la necesidad de renovar “la imagen de sí misma” de la universidad, reconstruyéndola en un sentido ético-social, viviéndola en el corazón de los problemas, actuándola responsablemente en franjas como el currículo, la libertad de cátedra, la enseñanza en el aula, la especialización y la defensa de los valores que rescaten la deteriorada moral pública y privada. Sería este *ethos* universitario, condición necesaria y suficiente de la reforma total de la institución pública de nivel superior, autónoma, laica y humanista.

Pero el panorama no se presenta fácil, la macroinformación virtual establece, en mapas de localización de funciones y desempeño, estrategias para la economía política de la educación. Las líneas cruzadas de una información sin fin, “...segmentan a los países y a las personas de acuerdo con metas específicas de cada red...” por ejemplo, las jerarquizaciones para otorgar dinero a los proyectos de investigación, se desglosan según títulos profesionales, inversión bibliométrica, intervención en congresos académicos, matriculación en centros exclusivos para el desarrollo técnico de los temas, aceptación de comisiones evaluatorias, sumisión a cargas de acumulación, etc.

La exigencia es la constante movilidad curricular y productivista, sin importar la situación personal que lo posibilite o lo haga imposible. ¿Cómo intervenir en estas articulaciones, en estos flujos informacionales que otorgan poder a los mejor ubicados? Se parecen a conglomerados neuronales emergentes, ordenando el sistema mundo, regulando los movimientos hacia los objetos y hacia las personas.

La educación por competencias y similares tienen ese talante: se mueven en el sentido de distribución de una lógica de la conducta, atravesada por evaluaciones múltiples (diagnóstica, etc.), tiempos, objetivos, cronologías temáticas, portafolios de evidencias, etapas cognitivas, estrategias didácticas, previsión de interferencias, acumulación de méritos e innumerables inserciones más, ajustables dentro de, y por la estructura dominante.

El riesgo, visto por Castells, del acatamiento a una estratificación de las personas y las sociedades, basándose en la lógica previsor de las redes, estriba en la “...Descomposición del patrón de comunicación entre las instituciones dominantes de la sociedad que trabajan a lo largo de redes abstractas, históricas, de flujos funcionales, y las comunidades dominadas que defienden su existencia alrededor del principio de la identidad irreductible,

fundamental y no comunicable...”¹⁷

Tal predicción se ha convertido en realidad en torno a la educación pragmática, que gana espacios cada vez más amplios en la universidad pública; pero que, a la par, va dejando rezagadas las necesidades de solución de una cultura universitaria en crisis, rodeada además por la descomposición, la corrupción y la antidemocracia en el país.

Anhelamos una educación profesional, atenta a la sociedad, la nuestra, construida sobre cimientos históricos de colonización y rezago; compuesta de una riqueza multiétnica; apabullada por la inversión extranjera y profundas desigualdades; pero la gramática generacional tecnócrata propende, sólo, a concentrarse en los dilemas del mercado desregulado, haciendo caso omiso del “principio de identidad” de las comunidades que viven un equilibrio frágil. Actuar éticamente, parece colegirse, tiene que ver también con la toma de posición e intervención frente a las redes y los poderes homogeneizantes.

Una propuesta de analogía

La identidad del académico, del investigador, ha sufrido variaciones: ser “...Un buen académico se ha vuelto equivalente a ser bien evaluado por los programas de estímulos o ser investigador nacional. Y es que las jerarquías de los programas y los símbolos de prestigio que distribuyen se han convertido en factores de identidad que permiten *mantener la frente en alto*, cuando la imagen de la institución se palpa vulnerable y existe incertidumbre sobre su futuro...”¹⁸

Se salva el prestigio y la imagen ascendiendo escalones en puntaje y categorías, enmarcados por una estructura institucional en la cuerda floja; no se enaltece el académico en términos de conocimiento y trabajo conjunto para sacar a flote el barco institucional, menos para sacar a flote vivencias que den solución a la crisis nacional.

17 Manuel Castells. “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en ob. cit., p. 44.

18 María Herlinda Suárez Zozaya y Humberto Muñoz García. “Ruptura de la institucionalidad universitaria”, en Ordorika, Imanol (coordinador), *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior*, CRIM-UNAM-Cámara de diputados-Miguel Ángel Porrúa, 2004, p. 29.

La imagen de él mismo, del académico, se ve reflejada en marcadores estadísticos, en récords periódicamente publicados en el tablero escolar. E igualmente, cada año o cada tres, se despliega el “avanzado” bagaje curricular para afrontar la prueba de fuego: la aprobación, la evaluación exitosa. Las fórmulas para llevar a la práctica proyectos universitarios de investigación y sus resultados, están alejadas, por no decir desentendidas, del quehacer necesario para el bien común, sin pretender relegar el bien individual.

Las grandes empresas también entienden de autoimagen, de la conexión con la sociedad en términos de beneficencia pública controlada institucionalmente; de “apoyo a la comunidad” sin tocar un solo pelo de las causas profundas que la postran. Por ejemplo, cada año “Grupo Financiero Banamex realiza una jornada de trabajo voluntario”¹⁹ organizando a los trabajadores de sus distintas sucursales a nivel nacional, en lo que denomina “Día Global por la Comunidad”. ¡Sólo cada año!, y en la última ocasión celebratoria añadieron las cifras siguientes: participaron cinco mil personas en 61 ciudades de la República, incluyendo al Distrito Federal, reforestando 25 mil árboles.

Es decir: atendiendo a la participación obligatoria de las cuotas sociales, se propusieron hacerlo anualmente mediante una gran publicidad, resaltando una imagen de elevada generosidad; lo cual, con el “trabajo voluntario” y la aparición en páginas sociales, se logra. No se concibe el trabajo comunitario como un aprendizaje elaborado cotidianamente para la construcción de una civilidad solidaria. Se entiende, más bien, como trampolín para enaltecer la autoimagen.

La investigación científica

¿La investigación científica especializada, a qué finalidad responde? La respuesta a esta pregunta está en relación directa con la calidad y el requerimiento de temáticas convincentes a los evaluadores, quienes autorizan los recursos. Existe una disciplina para el análisis y la orientación de los procesos de evaluación denominada “la evaluación de la evaluación de la investigación científica”, cuya tarea consiste en hurgar los elementos

para definir aquellos trabajos aceptables, cotejándolos con los rechazables; Jorge Flores y Salvador Malo sostienen que dicha disciplina “... Constituye

¹⁹ “Celebra Banamex el Día Global por la Comunidad”, *Reforma*, 24 de junio del 2012, Suplemento comercial, p. 1.

un esfuerzo internacional de gran magnitud, que busca medir el retorno de la inversión en investigación a través de la relación que se da entre su *calidad* y sus insumos, resultados e impactos. Esto demanda el uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos, incluyendo entre ellos la aplicación de indicadores bibliométricos y la evaluación *por pares*, es decir, por investigadores expertos...²⁰

Se refieren a lo que puede ser identificado como la calificación internacional y nacional de los académicos (v. gr., en el Sistema Nacional de Investigadores); y, de acuerdo a las palabras vertidas, el circuito de indagación para evaluar debe corregir en función de la eficiencia del producto: cuánto se gastará en inversión y qué beneficios acarreará, pero sin hacer alusión a problemáticas fuera del modelo evaluador mismo, por ejemplo, en la comunidad nacional que eventualmente estuviera incidiendo en el propio modelo y sus resultados.

Los autores mencionados colocan como paradigma de evaluación del mérito académico-científico, a organizaciones independientes y públicas en Inglaterra y Francia: “el Higher Education Funding Council for England (HEFCE), de Inglaterra, y la Agence d’Évaluation de la Recherche et de l’Enseignement Supérieur (AERES) de Francia”, ejemplificando asimismo de qué manera coadyuvan estas agencias a la medición de la “innovación nacional” (propiciada en el punto de partida de las universidades mediante la investigación de punta); medición procesada al observar detalladamente el periplo investigación-innovación-productividad-competitividad.

De qué manera sería posible una tradición parecida en México, que relacione la investigación con las necesidades de las grandes empresas o las pymes, si, como sabemos, en el mercado doméstico las trasnacionales automotrices, farmacéuticas, editoras, agroalimentarias o petroleras, traen consigo o compran tecnología en el extranjero. El empresario mexicano también ha estado haciendo gala de su pragmatismo al obtener insumos tecnológicos empaquetados y etiquetados por los países productores.

¿Dónde entonces podría descubrirse la “innovación nacional”, surgida de la investigación en las universidades e influyente de la trayectoria que tomaran la producción industrial y la estructura financiera (el grueso de los movimientos en este rubro, como se sabe, está en manos de instituciones foráneas)?

20 Jorge Flores y Salvador Malo. “La evaluación de la evaluación de la investigación científica”, *Este País*, junio de 2012, No. 254, p. 44.

Asumiendo una mirada inicial, el científico afiliado al SNI estaría careciendo de una comprensión de la realidad histórica y contemporánea de México, además de aceptar a pie juntillas el punto de vista acerca del progreso de las tecnociencias y su evaluación en países como Inglaterra o Francia: un gran ejemplo que —podría decir el científico mexicano— sería aplicable a nuestro país. El científico mexicano ha estado, quizá, en medio de una confusión de los hechos referidos a la investigación y su evaluación en nuestro contexto, haciéndolo equiparable a lo circunstancial de naciones en jauja científica y tecnológica. Allí, les proporciona dividendos, y se asume que acá, mediante la aplicación del mismo modelo, sucederá lo mismo.

Mientras continúe el planteamiento de una investigación de calidad sustentada en la formación de capital humano (con conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas a las necesidades de los modelos de evaluación del primer mundo), la universidad pública estará difundiendo un panegírico del productivismo, del individualismo competente; pero estará desentendiéndose de nuestra sociedad en situación de rezago —muy distinta al primermundismo.

De ahí la pregunta: “¿cómo trasladar los conocimientos científicos y tecnológicos para resolver problemas sociales e impactar la economía del país?”, planteada por el presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, el astrónomo José Franco López.²¹ No sólo, utilizando el vocablo del presidente de la AMC, “impactar” la economía, sino las distintas capas de la sociedad y permearlas: ¿de qué modo? En alusión a la posible respuesta, dice Franco López, “la AMC y otras organizaciones tendrán mucho qué decir”.

Esto es, los científicos, de acuerdo con la respuesta de Franco López, no tienen una respuesta; pero algunos de ellos insisten en asumir, desde la periferia política de su participación como investigadores, un “círculo virtuoso” descrito como el “efecto multiplicador entre educación superior e investigación científica y tecnológica... clave del círculo virtuoso de la ciencia y el desarrollo.”²²

Ni en la ciencia natural, ni en la social, ni en la investigación humanística; ni tampoco los tecnólogos, se han adentrado en la complejidad de unir los conocimientos vertidos con los “problemas sociales” y viceversa. Lo han hecho de modo verbal, vía el análisis —en sí mismo valioso—; pero han

21 Emir Olivares Alonso. “Los científicos no son requeridos por los tomadores de decisiones”, *La jornada*, viernes 18 de mayo de 2012, p. 2^a.

22 Salvador Vega y León. “El Sistema Nacional de Investigadores y su impacto en el sistema de educación superior”, *Este País*, junio de 2012, No. 254, p. 51.

abandonado la ética de las soluciones experienciales, las que pudieran “impactar” en la evolución compleja de los hechos (y no sólo el económico); soluciones éticas que podrían dar lugar, claro, a conductas afrontadas con el poder establecido, pues ya lo recalcó Franco López: usualmente “...Los tomadores de decisiones no hacen caso a los científicos...”

Cierto, y al respecto, se presentaría un par de dilemas: 1) la cúpula externa, la verdaderamente decisoria, no hará caso de los científicos, salvo que asuman una inclinación abierta por la “evaluación de calidad”; si los juicios de los científicos “...No son requeridos por los tomadores de decisiones, ni respaldados con recursos, mucho menos [serán] empleados para la elaboración de políticas públicas. [Y si] lo anterior se traduce en una muy pobre contribución del conocimiento al desarrollo nacional...”²³, entonces, ¿el científico —el profesional de las humanidades, el académico—, qué responsabilidad asumirá ante este panorama?

Próximamente se creará, según la publicidad política del período electoral en México, de abril a junio de 2012, una Secretaría de ciencia y tecnología al estilo de Brasil, colocado como ejemplo a seguir. Probablemente los científicos vean satisfechas sus expectativas; pero, tratándose de una instancia oficial, es viable pensar que seguirá siendo un instrumento para reforzar lo que hasta hoy ha venido aplicándose en la evaluación y el control institucional y académico, ¿o para qué se piensa que funcionaría una Secretaría del ramo?

2) Se tendría que modificar la obediencia ciega a los modelos de evaluación vigentes, si auténticamente se persiguiera considerar el asunto del bien común. ¿Podrá hacerse, después de que “...Profesores e investigadores han seguido una ética individualista en la que cuidan sus intereses personales; se dedican a acumular puntos o currículum para ser evaluados [y] no están preocupados por la conducción institucional de sus universidades o con la vida colegiada...”²⁴ o con la vida social? Revolucionar la educación de la universidad, salvaguardando el espíritu que le imprimió Justo Sierra, requeriría supeditar los conocimientos a un compromiso ético y una praxis que condujera a formas de convivencia más dignas y más liberadoras de la política hegemónica y corporativa, en la que nos hemos estado subsumiendo.

23 Emir Olivares Alonso, *Ibid.*

24 María Herlinda Suárez Zozaya y Humberto Muñoz García. “Ruptura de la institucionalidad universitaria” en ob. cit., p. 30.

La universidad pública se está empleando a fondo para sobrevivir a evaluaciones como las aplicadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomaes), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (Ciees), Programa Integral de Fomento al Posgrado (Pifop), etc. En efecto, como dice Ordorika, “todo se evalúa”; sería, ciertamente, la evaluación una condición necesaria en los tiempos actuales, pero no suficiente.

No queremos egresados aptos sólo para ser apéndices de la computadora y supeditados a la rentabilidad de la corporación, a quienes todo el tiempo se les evalúe su papel subordinado. Queremos egresados, sí, bien preparados en su especialidad; pero con un sentido ético a la hora de responsabilizarse por una sociedad —la nuestra- en bancarrota moral, política y económica.

Jorge Flores, Premio Nacional de Ciencias, 1994, y Salvador Malo, director general de la Calidad en la Educación y el Trabajo, terminan afinando una propuesta para mejorar la evaluación experimentada en el Sistema Nacional de Investigadores, de la manera siguiente: “...El modelo alternativo que se propone para evaluar los expedientes de los investigadores descansa en -un formato de solicitud más simple que el actual; una distribución de la tarea de evaluación entre un número mayor (y más rico) de evaluadores; -un proceso de evaluación más ágil y con menos reuniones presenciales de los evaluadores; -un procesamiento más expedito tanto de la información de los solicitantes como de los resultados de su evaluación...”²⁵

Aparentemente, las exigencias a considerar en una investigación de calidad, tanto para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, como para ratificar la permanencia, se fundamentarán en el llenado de formularios más sencillos, analizados por grupos de pares en un “escenario de cinco mil solicitudes por año”. ¿Ante qué grupos y ante qué sectores se exponen a ser evaluadas tantas solicitudes, en espera de enjuiciar cuál es la investigación aprobada? La respuesta parece inevitable: se trata de una burocracia compuesta de “expertos”, comisionados para aplicar moldes que hacen tabla rasa de las condiciones individuales y sociales.

²⁵ Jorge Flores y Salvador Malo. “La evaluación de la evaluación de la investigación científica”, *Este País*, junio de 2012, No. 254, p. 50.

En México, el imaginario del evaluador, en un sentido amplio, parecería estar adquiriendo el mecanismo de asumir que lo fundamental es atender nuestra situación de crisis; pero acto seguido, recurre al modelo europeo o sajón para medir la “innovación nacional” a través de aplicar parámetros abstractos sobre la calidad de la investigación.

Se deja de lado, en otras palabras, lo propio de la crisis educativa y económica, y se privilegia al prototipo. Es probable que se deba a una larga historia de sometimiento, por la cual el indígena no tenía más opción que adoptar la cultura del conquistador, la “civilizada”, la “paradigmática”; el criollo, en su prisa por construir una nación independiente y moderna, se atrajo el canon francés y norteamericano (hasta la fecha).

Atender nuestra historia

Entendemos que la preparación universitaria debería vincularse a una mayor autonomía para pensar y actuar en un marco histórico de dependencia económica y cultural. Si no somos capaces de crear un paradigma educativo, de investigación y enseñanza del conocimiento, defensor de lo que Justo Sierra llamaba la ciencia mexicana (es decir, el desarrollo de las humanidades, la ciencia y la técnica que permita defender la soberanía y el bien común de los mexicanos), careceremos de una orientación ética, fundamento de una educación que ayude a solucionar nuestro drama; Sierra era explícito al respecto: al inaugurar la Universidad Nacional le otorgó un cometido: formar hombres buenos que abandonaran su torre de marfil; que subsumieran las habilidades técnicas a una comprensión y una acción humanista, ética y política, de los problemas sociales infinitos —experimentados en nuestro país.

No será la universidad —asumía Sierra— “...Una persona destinada a no separar los ojos del telescopio o del microscopio, aunque en torno de ella una nación se desorganice...”²⁶

Anteponía la educación moral del universitario, entendida como una experiencia virtuosa para darle cauce a la investigación y la tecnología; una experiencia basada en convicciones y compromisos para elevar las iniciativas justas al plano de la praxis. ¿Qué sentido tendría —afirmaba él— iniciar una universidad con su escuela de altos estudios, si sólo fuera para servir a intereses egoístas?

26 Justo Sierra. *Inauguración de la Universidad Nacional*, México, UNAM (Cuadernos de cultura latinoamericana, 5), 1978, pp. 6-7.

Entender el fin ético, expuesto desde un principio por Sierra, implica para el universitario imbuirse de una historia nacional donde se consignan nuestras tradiciones y la crónica del presente. No se puede atender a las dificultades desconociendo su naturaleza y su génesis. También debió tener influencia el acontecer internacional en la época de Barreda, de Sierra, de Vasconcelos; pero necesitamos ser capaces —como lo hicieron ellos— de asimilarlo creativamente, en conformidad con la realidad que nos concierne. Nuestro ser histórico y moral permite conocernos a nosotros mismos y descubrir los alcances de nuestras acciones, sin caer en la adopción dogmática de moldes extranjeros.

Sin embargo, en la actualidad se procede al revés, comenzando por el aprendizaje de la técnica (incluso la referida a la enseñanza); pero descontextualizada y, por lo tanto, carente de un significado propio ético y cultural. Y lo que resultaría más lamentable desde la perspectiva de Justo Sierra y Vasconcelos, sería: está teniendo lugar el aprendizaje de modelos importados que profundizan el colonialismo espiritual y material. Por ejemplo, volcarse hacia las exigencias del mercado global vía la educación, provoca cumplirlas desde el punto de vista de quienes dominan el mercado; no desde uno singular, emanado de nuestra historia de marginación y dependencia. No se niega que deban tomarse en cuenta las pautas de la economía globalizada; no, sin embargo, deben asimilarse privilegiando lo singular de nuestra cultura y nuestra historia.

Como pareciera estarse entendiendo, se privilegia, por el contrario, el bagaje individual de las competencias para desenvolverse mejor en el “mundo del empleo”; sin embargo, está quedando relegado el compromiso social.

Quizá lo más importante desde esta perspectiva, sea el apuntalamiento del sujeto para lidiar en condiciones laborales de competitividad extrema, atendiendo al logro del éxito personal. ¡La consigna es instruir fundamentalmente para la consumación del sujeto individual!, lo cual contrasta con la opinión del fundador de la Universidad Nacional de México, quien no negaba la realización personal; pero ligada a la social o comunitaria, haciendo hincapié en ésta dentro de los términos de una moral cívica y republicana con miras al progreso y la justicia.

En consecuencia, la enseñanza teórico-práctica de la moral no debería considerarse un apéndice dentro de los planteamientos curriculares. Si respetáramos el sentido que imprimió Justo Sierra a una institución venerable como la Universidad Nacional, entenderíamos la necesidad de construirla sobre bases éticas sólidas y apegadas a un perfil del profesionista con compromiso social.

Entendemos que la formación ética no se reduce a un cúmulo de normas guardadas en la memoria para aplicarse en la vida diaria sin crítica ni fundamento conceptual, sino tiene lugar mediante el ejemplo, el análisis y el constante enriquecimiento de la interpretación de los problemas éticos de diversa índole, incluyendo los de índole empresarial y práctica.

Plantear el *desideratum* educativo y ético, implica asumir una actividad de aprendizaje consustancial a los valores de la universidad; para Sierra, en los más altos peldaños del saber, el cometido sería que "...Se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando, y que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción, que sólo así las ideas pueden llamarse fuerzas; no quisiéramos ver nunca en ellas torres de marfil, ni vida contemplativa..."²⁷, ni mucho menos, podría haber dicho el fundador, bonos para intercambiar por beneficios económicos en una competencia sin fin.

En los planes educativos del presente, en las evaluaciones de toda ralea, cada vez más, va insertándose la guía fundamental de la productividad y la competitividad sin una consumación humanista, anulada por la visión pragmática apabullante y creadora de símbolos a través de, como añade Castells, el espacio de los flujos y la concreción de sujetos receptivo-pasivos.²⁸

Debemos resignificar el símbolo de la universidad impulsado por Justo Sierra, haciéndolo emerger en su acepción ético-política identificable con la acción y la especialización del conocimiento. De otro modo, ¿qué perfil del graduado se estará generando, de seguir enfocándolo desde las competencias técnico- individualistas?

²⁷ *Ibid.*, p. 21

²⁸ Este autor sostiene: "...Los cambios ocurren de acuerdo con una lógica simbólica localizada en los procesos de representación del espacio de los flujos..." refiriéndose al perfil adoptado por los cambios sociales o de organización colectiva. Ya no se puede vivir, por ejemplo, el proceso de la democracia sin la política mediática, como recientemente quedó demostrado en México; pero igualmente, se observan cambios similares en la educación, el trabajo y la cultura. Estaríamos en una etapa novedosa de interpretación del cambio y la correspondiente conducta ética, necesitada de fomentarse en la educación universitaria. V. Manuel Castells. "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en ob. cit., p. 48.

La Universidad tiene una tarea pendiente: aún enfrenta grandes dificultades para llevar adelante una educación que equilibre en la personalidad del educando las humanidades y la ciencia. Se observa esta dificultad de realizar la *paideia* anhelada, es decir, la educación dentro de la política, el arte y la gimnasia del cuerpo, elementos todos englobados en la ética; inclusive, se ha estado profundizando el problema mediante una enseñanza técnica sin la ponderación necesaria de sus alcances a favor del ser humano en sí.

La Ley Orgánica de la UNAM, por ejemplo, asienta la finalidad ético-pedagógica y humanista; Justo Sierra la consideró consustancial a la tarea educativa de los universitarios pero se ha quedado en letra muerta. Es un deber no desentenderse de tan elevado fin asociado a la educación en la universidad pública.

Debate

Bolonia: Cibersociedad y educación superior en el siglo XXI / Reflexiones para un debate de largo aliento

*Hugo Sánchez Gudiño**

Resumen

Conceptos y temáticas antes poco comunes en el lenguaje especializado de la educación superior como competencias profesionales, educación centrada en aprendizajes, pensamiento complejo, diseño instruccional, juegos epistémicos, pedagogía digital, transdisciplina, innovación educativa, cultura mediática, etc. son hoy parte del debate internacional. En plena Era del Conocimiento, la educación Superior en América Latina crece en matrícula e infraestructura pero no logra actualizarse en contenidos, métodos y enfoques. Una muestra destacada de lo anterior y objeto de estudio del presente trabajo de investigación es el que se refiere a la respuesta de las naciones europeas al cambio en la preferencia de los mejores estudiantes del mundo respecto a los países donde continuar sus estudios. En 1999, algunas de estas naciones decidieron unir esfuerzos, en lo que se conoce como la Declaración de Bolonia, con el propósito de crear las condiciones para conformar un Espacio europeo de Educación Superior y en 2000, para contribuir a hacer de la Unión Europea (UE) “la región económica basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”, para lo que crearon el Espacio Europeo de Investigación e Innovación, en lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa.

Palabras clave: Educación Superior; Globalización; Bolonia.

Abstract

Concepts and themes formerly uncommon in the specialized language of higher education and professional skills, learning-centered education, complex

*Profesor-Investigador de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt: Correo: hugosgudino@yahoo.com.mx

thoughts, instructional design, epistemic games, digital pedagogy, transdiscipline, educative innovation, media culture, etc. are nowadays part of the international debate. In the knowledge era, higher education in Latin America is increasing its enrollment and infrastructure, but cannot upgrade its contents, methods and approaches. A prominent example of the above mentioned, and study matter of this work, refers to the response of European nations in the preference change of the best students from the word regarding the countries where they can continue their studies. In 1999, some of these nations decided to join their efforts, in a document known as the Bologna Declaration, in order to create the conditions to form a Higher Education European Area and by 2000, contributing in the creation of the European Union (EU) “the economic region based on the most competitive knowledge economy of the world”, for which the European Space for Research and Innovation, in a document named the Lisbon Strategy, was created.

Keywords: Higher Education, Globalization, Bologna

Introducción

Los gobiernos se han distanciado de las Universidades, pero también éstas han hecho lo propio: Bolonia es un proceso interpretado y entendido equivocadamente, y resulta urgente construir una plataforma estable de cooperación entre Europa y América Latina, con el fin de establecer un espacio común de la Educación Superior birregional. Bolonia no es Europa, es Unión Europea, porque en el viejo continente hay 27 estados miembros y en el proceso de Bolonia están representados más de 40 porque cubre a Estados que no son miembros.

Por lo anterior, no se debe identificar Bolonia con la Unión, como hasta ahora se viene haciendo. Aunque hay que reconocer que hay vínculos políticos entre todos, pero son casos diferentes.

Y el segundo elemento clave de Bolonia, que a la vez explica su fortaleza y su debilidad, es que detrás de ella no hay una sola línea de derecho de la UE, de modo de que cuando se habla de los acuerdos de Bolonia, la gente piensa que hay una suerte de tratado internacional y no es así. Bolonia es simplemente un mecanismo de cooperación voluntaria de los gobiernos.¹

¹ Medina Viedas, Jorge. “Sin Bolonia, se pueden fortalecer las relaciones entre Europa y AL: Ramón Torrent” en Campus Milenio No.356. Suplemento del periódico Milenio Diario. 11-Febrero-210.p.10-11.

La XX Cumbre Iberoamericana que se celebró en Mar de la Plata, Argentina, tuvo como lema “educar para la inclusión social”. Los Jefes de Estado allí reunidos aprobaron las once Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, que el Congreso Iberoamericano de Educación formuló en septiembre de 2010.

Un proyecto ambicioso, que se mueve entre el idealismo y la realidad. El proyecto se sintetiza en un texto de la Organización de Estados Iberoamericanos y la CEPAL, con un diagnóstico sucinto sobre las necesidades y los rezagos de la educación en América Latina. También reseña los logros y las dificultades por las cuales no se podrán cumplir las metas del Milenio que se plantearon en Dakar, en 2000 y que tienen sus antecedentes en las propuestas de Jomtien, en el ya lejano 1990.²

Las metas 2021, con algunos giros retóricos, retoman los propósitos del año 2000 y las sujetan al ámbito de la América Latina y la península Ibérica: 1) Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educativa; 2) Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; 3) Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; 4) Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior; 5) Mejorar la calidad de la educación y el curriculum escolar; 6) Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional; 7) Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida; 8) Fortalecer la profesión docente; 9) Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica; 10) Invertir más e invertir mejor; 11) Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto metas educativas 2021. Cada una de estas metas generales, tiene otras específicas así como los indicadores y el nivel de logro esperado para 2021.³

“...Nadie puede negar que la globalización haya provocado cambios sustantivos en la conformación de la sociedad. Se trata de un proceso que ha dado pie a la construcción de una economía del conocimiento y que enlaza lo económico con lo social, lo político y lo cultural.

2 Ornelas, Carlos. “Entre la Ilusión y la Utopía” en *Excélsior*. México. D.F. 8-Diciembre-2010.p.24.

3 *Ibidem*.

Su marcha volvió predominante al mercado, redefinió el papel del Estado y, por medio de los medios de comunicación, ha llevado la cultura estadounidense y occidental a todo el orbe...⁷⁴

Las Universidades aparecen como impulsoras de la globalización y como medios a través de los cuales se pueden relacionar los contextos global, nacional y local. Aparecen para desarrollar capacidades que permitan responder y comprometerse con el planteamiento de soluciones a los grandes problemas contemporáneos. Las universidades son espacios donde se gestan innovaciones y se forma al ser que va a habitar el mundo.

De acuerdo con diversos autores con la globalización se ha formado un campo (Borurdieu) de universidades en el mundo donde hay posiciones que las distinguen y las jerarquizan en este campo, las universidades poderosas de los países desarrollados de Norteamérica y Europa conducen la globalización y dirigen a la sociedad civil. Ejercen su predominio sobre el conjunto que integra el campo, dentro del cual se establecen redes y fricciones derivadas de la competencia por el prestigio, entre otras cosas.⁵

En virtud de que el desarrollo de la sociedad se encuentra asociado al desarrollo de la ciencia y la tecnología, participar en las redes universitarias a escala internacional se ha convertido en una cuestión estratégica para producir, manejar y transferir conocimiento.

Las empresas actuales se preocupan por buscar profesionistas con un perfil que no sólo está relacionado con la disciplina académica, sino con las llamadas competencias suaves de los egresados de las Universidades.

Un estudio de la American Management Association del 2010, realizado a directores y ejecutivos, reveló las siguientes competencias como críticas para los profesionistas exitosos en organizaciones con futuro:

Habilidades de comunicación (80.4%), capacidad para solucionar problemas y pensamiento crítico (72.4%), colaboración (71.2%) y creatividad

4 Muñoz García, Humberto. "Participar en el escenario mundial de universidades" en *Campus milenio* No. 397. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 9-diciembre-2010.p.5.

5 Ordorika, Immanuel y Marginson A. *Hegemonía en la Era del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. 2002.

e innovación (57.3%). Aptitudes que tienen la máxima prioridad en las organizaciones para el desarrollo del pensamiento humano.⁶

El modelo educativo mexicano privilegia la formación de las competencias disciplinarias. Las universidades se preocupan por formar excelentes profesionistas, sin embargo, las empresas buscan un conjunto de habilidades y competencias que difícilmente podemos desarrollar con modelos de aprendizaje tradicionales, que excluyen en su mayoría a las herramientas de la comunicación.

Desde hace más de dos décadas, diversos estudios nacionales e internacionales, han descrito las nuevas circunstancias—Globalización, Internet, Economía del Conocimiento y otras más—y señalando sus complejas implicaciones para las Universidades y la Educación Superior.⁷

La mayor coincidencia de unas y otras, y de la importancia del capital humano y el conocimiento que hay en ellas, llevaron al desarrollo de diferentes estrategias nacionales y regionales orientadas a generar, atraer y retener el talento, así como a generar sistemas de innovación.

Un caso destacado de lo anterior fue la respuesta de las naciones europeas al cambio en la preferencia de los mejores estudiantes del mundo respecto a los países donde continuar sus estudios (donde se inscribe la Declaración de Bolonia).

Desarrollo

En 1999 distintas naciones decidieron conjuntar esfuerzos comunes para dar a conocer lo que se conoce como Declaración de Bolonia con el propósito de crear condiciones para conformar un Espacio Europeo de Educación Superior y en 2000, para contribuir a hacer de la Unión Europea (UE) “la región económica basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”, para lo que crearon el Espacio Europeo de Investigación

6 Molina Gutiérrez, Arturo. “Profesionales con el Perfil requerido” en Reforma. México. D.F. 22-Febrero-2011.p.L11.

7 Delors, Jacques. Informe de la Comisión Internacional para la Educación. UNESCO, 1996. / Brical, Josep. Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Española.España, 2000.

e Innovación en lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa.⁸

Al hacer una breve síntesis de los objetivos de la Declaración de Bolonia encontramos:

1. Adoptar un sistema de grados fácil de entender y comparar, y el Suplemento al título, a fin de facilitar la empleabilidad de los europeos y la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.
2. Adoptar un sistema de dos ciclos de estudio: pregrado y posgrado. El acceso al segundo requerirá haber completado el primer ciclo satisfactoriamente, el cual tendrá una duración mínima de tres años. El grado que se otorgue al terminar el primer ciclo de estudios deberá ser pertinente para el mercado laboral. El segundo ciclo conducirá a lo que se conoce como maestría y doctorado.
3. Establecer un sistema de créditos académicos para promover la plena movilidad de los estudiantes. Estos créditos podrán haber sido adquiridos en contextos externos a los contextos de la educación superior, incluyendo los de educación continua, siempre y cuando sean reconocidos por las universidades receptoras.
4. Promover la movilidad quitando obstáculos al pleno ejercicio del libre tránsito y poniendo especial atención para que: Los estudiantes tengan acceso a oportunidades de estudio, capacitación y servicios con ellos relacionados. Se reconozcan y valoren los períodos dedicados a la investigación, la enseñanza y la capacitación sin menoscabo de sus derechos estatutarios.
5. Promover la cooperación y orientarla al uso de criterios y metodologías comparables, para asegurar la calidad.
6. Promover las necesarias dimensiones europeas de la educación superior, en especial en lo que se refiere al desarrollo curricular, la coope-

⁸ El espacio Europeo de la enseñanza Superior, declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia/ el 19 de junio de 1999, en el portal oficial del proceso de Bolonia, <http://www.ond.viaanderem.be7hogeroderwijs/bologna/links/language/12999-Bologna-Declaration-Spanish.pdf/>. La Estrategia de Lisboa, conclusiones de la Presidencia, Consejo de la Unión Europea celebrado en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000, en Pavel Zgaga, looking out: The bologna Process in a Global Setting. Final Report, Norwegian Ministry of education and Reserarch, 2006, p.133.)

ración entre instituciones, los esquemas de movilidad y la integración de programas de estudios, capacitación e investigación.⁹

La transformación de la educación superior europea fue adoptada no sólo por las 29 naciones signatarias de la declaración inicial; otras 18 (algunas incluso no europeas) se sumaron a ella durante los 10 años que duró su desarrollo y aplicación. Al 30 de junio de 2010, fecha en que tal y como había sido programado, se dio por concluido el Proceso de Bolonia, 47 naciones —desde Albania y Alemania hasta Turquía y Ucrania— han adoptado ya las estructuras y propuestas básicas de ese proceso. Bolonia ya es una realidad.

Educación Superior en América Latina

Al igual que otras naciones del mundo, la segunda mitad del siglo XX fue un período de grandes y profundos cambios demográficos, sociales, políticos y económicos en América Latina. La urbanización e industrialización de los países de la región vinieron acompañadas de transformaciones en los servicios de salud y educación y con ellos crecieron las poblaciones y se tornaron más exigentes. Particularmente, el aumento de personas en educación secundaria y bachillerato devino en una fuerte expansión de la Educación Superior en América Latina (ESAL), un crecimiento irracional que continua hasta el presente.¹⁰

La ESAL constituye en la actualidad un conjunto diverso y complejo de sistemas nacionales de educación superior compuesto de unas 8 mil instituciones (IES) en las que se atiende a más de 15 millones de estudiantes. La diversidad y complejidad se acrecienta por lo recientes que son muchas de las IES y por la ausencia de criterios, normas o tipologías precisas y comunes en la región respecto de lo que distingue a una Universidad de otros tipos de IES. Es probable, por tanto, que un alto número de ellas carezca de marcos sólidos para la actividad académica o para la gestión institucional.¹¹

9 Declaración de Bolonia. Barcelona. 1999.

10 Fernández Lamarra, N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, UTREF, 2006.

11 Tunnerman Bernheim, Carlos. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, Unesco-Universidad Javeriana, Colombia, 2008.

Además de crecimiento, diversificación y diferenciación institucional— a las universidades y escuelas profesionales de antaño se agregan ahora tecnológicos, institutos de formación profesional, colegios y centros de posgrado, la ESAL ha experimentado desarrollos importantes en otros aspectos: programas de posgrado; educación continua; actividades de investigación; uso de tecnologías para educación presencial, a distancia y virtual; mecanismos para la evaluación y acreditación de programas e instituciones, así como instrumentos y procesos para la evaluación de aprendizajes y la certificación de profesionales son algunos de los más notables.¹²

Globalización y sociedad del Conocimiento

Sin embargo, en comparación con otros sistemas educativos del mundo, con las necesidades locales nacionales y con las posibilidades que actualmente existen para la educación y el aprendizaje, los sistemas de educación superior de México y el resto de América Latina siguen en su mayoría rezagados respecto de los países punteros; muestran síntoma de agotamiento y obsolescencia; se perciben en lo general como ineficientes, con enseñanzas poco pertinentes y programas de investigación que son localmente irrelevantes.

Algunos indicadores de lo anterior son los siguientes:

1. Bajo atractivo de las universidades: No es de extrañar que las universidades de América Latina sean poco atractivas para los estudiantes de otros países.
2. Reducida productividad científica: con excepción de España y Brasil, los países de AL cuentan con pocas universidades de investigación y éstas por lo general publican poco. Si tomamos en cuenta los tamaños de población, que en México haya publicaciones con esencialmente el mismo número de trabajos que Portugal, que tiene una población diez veces menor, significa que los mexicanos somos diez veces menos productivos (científicamente hablando) que los portugueses. Con el mismo argumento se puede concluir que Brasil, el líder de AL, es entre cuatro y cinco veces menos productivo.

¹² Rubio, Julio—Coordinador—. *La Política Educativa en la educación superior en México 1995-2006: un balance* SEP-FCE, 2006, 287p.

3. La persistencia del rezago educativo: El rezago educativo de América Latina respecto de las naciones más adelantadas se puede apreciar al comparar los valores de educación media superior y superior de Brasil y Chile—dos países que destacan del resto de América Latina y México con los de otras naciones.

4. La ineficiencia de nuestro sistema: Con la excepción de Brasil, que le ha apostado al doctorado y a la investigación, el resto de América Latina sigue muy detrás de lo que se requiere en una época en que se premia la creatividad, la innovación y la investigación.

5. El lento desarrollo del posgrado: Mientras que en la educación superior de los Estados Unidos cada año se doctoran alrededor de 3 personas por cada 100 estudiantes, el indicador mexicano es 1 por cada 1000. Tomando en cuenta las diferencias en población de los Estados Unidos y México, somos diez veces menos productivos que los Estados Unidos y tres veces menos que Brasil (donde el número anual de doctorados es de alrededor de 12,000 en lo referente a la generación de cuadros del más alto nivel educativo).¹³

Consideraciones Críticas y Conclusión

Los ejemplos citados muestran que a pesar de los indudables avances de la ESAL, ella aún padece varios de sus viejos problemas, y que para la solución de éstos no basta ocuparse de las cifras de matrícula, acceso y equidad; el número y la diversidad de universidades; los esquemas de financiamiento; las estructuras de gobierno; los instrumentos de gestión; y el aseguramiento de la calidad.

Todos estos problemas han distraído a gobiernos y a universidades de la necesaria atención a otros asuntos iguales o incluso más importantes que los anteriores. Entre estos últimos se encuentran el proceso de Bolonia, como un ejemplo de análisis colectivo de muchos de los fenómenos que están transformando la educación superior en todo el mundo y de la forma en que cada país, sistema o institución incorporó a varios de ellos, cambiando así la cultura institucional.

13 Malo, Salvador. "El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina en Foreign Affairs en español No.2.México.D.F.2005.p.p.21-33.

El no haber recorrido un proceso como el de Bolonia lleva a que, pese a que haya varios sistemas de educación superior y muchas universidades de AL que se refieren a ese proceso y dicen estar ocupándose de las fuerzas que están transformando la educación a nivel mundial, son pocas las que en realidad lo hacen.

De igual manera, pese al entusiasmo que en su momento despertó Bolonia en América Latina, no obstante las declaraciones de los jefes de Estado y de gobierno de la Unión Europea, América Latina y el Caribe, y a pesar de las diversas reuniones de ministros y funcionarios de educación superior, son pocos los resultados que pueden mostrarse de todo ello.

Al no aprovechar Bolonia, la ESAL, no sólo quedó rezagada en cuanto a ciclos educativos, cuestión relativamente menor; la ESAL, perdió la oportunidad de debatir a fondo sus procesos educativos, adoptar un nuevo paradigma y deshacerse del modelo educativo centrado en el docente. La falta de respuesta de la ESAL a las nuevas condiciones puede incluso calificarse de alarmante, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

Las tecnologías de información y comunicación aceleran y amplifican los procesos antes descritos, pero su impacto en la educación superior tiene características especiales. Al facilitar el acceso a la información en tiempo, lugar y cobertura, permiten el uso de tecnología de punta y el más frecuente manejo sofisticado de datos. Ello hace factible personalizar el aprendizaje y desarrollar la capacidad de razonamiento en los estudiantes. Desgraciadamente, el impacto de las tecnologías de información y comunicación aún no llega al salón de clases universitario; la pedagogía de nuestra educación superior sigue anclada en el tiempo presencial del aula, en los apuntes o notas de la clase del profesor y en ejercicios repetitivos poco relevantes para las condiciones actuales.

América Latina perdió la oportunidad de aprovechar el impulso de Bolonia para analizar muchos temas pertinentes al dilema de la Educación Superior y del desarrollo universitario, de internalizar y apropiarse de aquellos que le resultasen atractivos, efectivos o naturales.¹⁴

En México nos hace falta una política de nueva generación que estimule la

14 Sánchez Gudiño, Hugo. Globalización y Cibersociedad. México. UNAM-FES-Aragón. 2010. 200p.

participación de nuestras universidades a escala internacional, ligadas a lo que ocurre en el mundo con las instituciones de educación superior. Políticas que apoyen de manera especial, para este propósito, a las universidades más avanzadas en el terreno de la investigación. Universidades que tengan la capacidad de atraer a otras de fuera, para articularse con ellas y que funcionen en nuestro sistema universitario como nodos a los que se conecte el resto, como puntos energizantes que promuevan el avance del conjunto.

Muchas son, sin duda, las universidades latinoamericanas que buscan su mejora y transformación, pero la mayor parte de ellas siguen concentradas en mejorar su planta docente y física, en contar con procesos de organización, planeación y evaluación, explorando cambios en la estructura, forma y contenido de sus enseñanzas: menos aún son las que buscan reorientar el sentido y las formas de estas últimas con base en políticas y estrategias de largo aliento.

No extraña por tanto que la mayoría de los procesos emprendidos para, por ejemplo, mejorar las prácticas de aprendizaje, incrementar los vínculos entre la docencia y la investigación o construir nuevos paradigmas de educación superior, no haya dado buenos resultados.

Para lograr esto último se hace necesario trabajar, en primer lugar, en la reorientación de las enseñanzas a fin de centrarlas en el aprendizaje. Este es el cambio más difícil y al mismo tiempo el que abre la oportunidad para reformar el dilema de la actividad universitaria. Lograr este cambio implica modificar las enseñanzas a fin de que ellas sean presentadas en contextos reales, estén basadas en competencias y respaldadas por la generación de conocimientos, e implica que los procesos de aprendizaje, aún más que aquellos de enseñanza, descansen de manera efectiva en las tecnologías de información y comunicación.

Bibliografía

Brical, Josep. Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. España, 2000.

Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de la enseñanza Superior, declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, en el portal oficial del proceso de Bolonia, <http://www.ond.viaanderem.be7hogeroderwijs/bologna/links/language/12999->

Bologna Declaration-Spanish.pdf.

Delors, Jacques. Informe de la Comisión Internacional para la Educación. UNESCO, 1996.

Fernández Lamarra, N. Hacia la Convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, UTREF, 2006.

Malo, Salvador. “El proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina” en Foreign Affairs. No. 2 México. D.F. 2005.

Medina Viedas, Jorge. “Sin Bolonia, se pueden fortalecer las relaciones entre Europa y AL: Ramón Torrent” en Campus Milenio No.356. Suplemento del periódico Milenio Diario.11-Febrero-210. p.10-11.

Molina Gutiérrez, Arturo. “Profesionales con el Perfil requerido” en Reforma. México. D.F. 22-Febrero-2011. p. L11.

Muñoz García, Humberto. “Participar en el escenario mundial de Universidades” Campus Milenio No.397. Suplemento del periódico Milenio Diario. México. D.F. 9-diciembre-2010.

Ordorika, Immanol y Marginson, A. Hegemonía en la Era del Conocimiento. Barcelona, Gedisa, 2002.

Ornelas, Carlos. “Entre la Ilusión y la Utopía” en Excélsior. México. D.F. 8-Diciembre-2010. p.24.

Rubio, Julio. —Coordinador—. La Política Educativa en la educación superior en México 1995-2006: un balance. SEP-FCE, 2006, 287p.

Sánchez Gudiño, Hugo. Globalización y cibersociedad. México. UNAM-FES-Aragón. 2010. 200p.

Tunnerman Bernheim, Carlos. La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, UNESCO-Universidad Javeriana, Colombia, 2008.

Aportaciones

Técnicas para la escritura de un artículo y ensayo: la redacción científica y los procesos de formación

*Argelia Hernández Cortés**

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo exponer en dos contextos la redacción científica: el primero muestra las características de los procesos que se utilizan en la construcción de la escritura llamada científica de un artículo o ensayo; el segundo, incluye el proceso de formación dentro del uso de herramientas como las habilidades, estrategias y competencias empleadas en la elaboración de un escrito científico para su difusión.

Palabras clave: *Redacción científica, habilidades y estrategias, ensayo, artículo.*

Abstract

This article includes the way in which traditional writing has been transformed from using paper and pencil, to technological writing; handing tools such as computers, the internet and social network have led to the development of new skills and writing strategies of any text. Teaching within technology is modified through the use of several forms of communication and research.

Keywords: Educational Technology, Skills, Strategies on Technological Writing.

Introducción

El lenguaje, como parte primordial de toda sociedad, se manifiesta en las conductas; las letras se transforman, lo oral trasciende en la utilización de diferentes herramientas, como las competencias comunicativas y escritas, utilizadas dentro de una conversación o un escrito. Chomsky (citado por Martín, 2003),

* Maestra en Pedagogía y Licenciada en Comunicación y Periodismo, por la Facultad de Estudios Superiores Aragón. argelishc@yahoo.com.mx

Martín, 2003), propone una lingüística del habla donde distingue la competencia como la capacidad que tienen los humanos de entender frases nuevas y producir mensajes desde muy temprana edad, mismos que incurcionan en la sociedad con la exposición de ideas y opiniones que circulan en todos los niveles sociales, educativos, políticos y culturales.

Por lo tanto, la cultura académica, que se adquiere durante la formación, acompaña a lo largo de su vida académica al estudiante; las adquisiciones del conocimiento y la selección de información forman patrones de vida. "...Si la escuela ofrece como cultura las creaciones de un grupo humano e ignora otras, empieza a crear desigualdad ante la educación, porque algunos estudiantes sentirán que están en su ambiente, pero otros se sentirán como en un país extraño, en el que ven y oyen pero no entienden..." (Estebaranz, 1996).

Ante tal situación, los conocimientos que adquirimos a través de la formación son muy diversos; las habilidades, competencias, estrategias y aprehensión de los procesos encierran toda una cultura académica que se define en la adultez dentro de la competencia comunicativa y escrita.

El hombre se relaciona y, esa interrelación, genera a un actor social que participa en la sociedad tanto académica como cultural, la función que envuelve todas esas actividades conllevan acuerdos, condiciones, reglas de jerarquización, en que cada individuo es responsable de la función que se tiene de cada una y cómo se desarrollan en medio de la sociedad. Menciona Puga (1993), que el hombre es poseedor de una capacidad creadora que le permite transformar a la naturaleza para su sobrevivencia, y al mismo tiempo inventar, aprender de otros y modificar constantemente las formas de su vida social y académica. Cada una de estas acciones transformadoras constituye un hecho cultural.

Por ello, el uso de las herramientas escritas transforman las palabras en letras que generan información constante de un tema mismo que es difundido para el conocimiento de personas interesadas en diversas temáticas, el flujo de la información es constante e ininterrumpido. El siguiente tema nos muestra la forma de desarrollar esos escritos dentro del contexto científico.

La redacción científica

La claridad es una de las características esenciales en la redacción científ-

fica. Cuando contamos con ella se percibe “una mente clara que abordará un problema claramente formulado y llega a unas conclusiones claramente enunciadas” (Day, 2005). Todo escrito científico además de contener conocimientos nuevos, aporta datos esenciales en la investigación; por ejemplo, debe ser entendido por el público a quien se le destina.

En caso contrario, resultaría fallida la información y en consecuencia la comunicación, dado que si la publicación no se comprende, carecería de elementos sencillos comparándolo, en forma de ejemplo, con la transmisión de una señal.

La redacción científica no contiene adornos como metáforas, expresiones que induzcan a la confusión de ideas, debido a que la ciencia es trascendente, y por lo tanto necesita una adecuada expresión y comprensión. Por ello, las palabras claras, precisas de significado serán la mejor forma de pronunciar cualquier escrito.

El fin de la escritura científica es dar a conocer los nuevos descubrimientos en cualquier área de conocimiento, siendo el lenguaje el principal elemento, el cual debe ser el apropiado para el público interesado. Es por tanto que la precisión de las palabras, que no tienen por qué ser difíciles de comprender ni rebuscadas, lleva a dar a conocer una investigación que sea publicable.

Pacheco (2005), refiere que existe un “...interés por reconocer a la escritura científica como un modo de hacer ciencia y no sólo como una forma de evaluar el aprendizaje; además de que la enseñanza de la escritura en los géneros científicos debe ser explícita, sistemática y apegada a los lineamientos de los estudiosos del área...”. Debe acceder a la difusión de los conocimientos, el promover nuevos estudios e involucrar a los estudiantes en la creación o consolidación de investigaciones dentro de las universidades. De tal forma, se podría decir que la redacción científica, es casi reciente; “las primeras revistas científicas se publicaron hace 300 años, y la organización del artículo científico llamado IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) se creó en los últimos 100 años” (Day, 2005).

Un factor principal de las primeras revistas científicas era publicar artículos llamados descriptivos, el científico informaba los acontecimientos en forma de descripción: como vi aquello, vi esto, e hice tal o cual cosa, a medida que la observación llevaba un orden cronológico. El siglo XIX

fue determinante porque la ciencia envolvió los terrenos tanto de investigación, como de propuestas científicas que generaron escritos en que la metodología fue primordial para los avances científicos.

El formato conocido como IMRYD, desde finales del siglo XIX se hizo casi universal, ya que se ha adoptado y utilizado en las revistas de investigación, porque la lógica que maneja el IMRYD se define con una serie de preguntas: “¿Qué cuestión (problema) se estudió? La respuesta es la Introducción. ¿Cómo se estudió el problema? La respuesta son los Métodos. ¿Cuáles fueron los resultados o hallazgos? La respuesta son los Resultados. ¿Qué significan esos resultados? La respuesta es la Discusión.” (Day, 2005). Por lo que respecta, siguiendo la lógica de IMRYD, el autor puede guiarse de manera sencilla para organizar la información y escribir el texto, ya que es un mapa o guía, pero quien finalmente decide el rumbo del escrito son los directores, el consejo editorial, además de que definitivamente el público será quien decida la calidad del escrito.

La creación del ensayo

Dentro del contexto de la redacción científica nos encontramos con el ensayo científico, el cual se define como ensayar que significa comprobar. Por medio del ensayo el autor comprueba lo que piensa, lo manifiesta de manera informal a través de la escritura, se pretende un diálogo entre el escritor y el lector. La construcción de un ensayo es abierto; la característica principal implica responsabilidad de exponer ideas que respalden el compromiso de investigación.

Para escribir un ensayo de investigación científica, es necesario el *pensamiento crítico*; para ello se deben utilizar las habilidades del razonamiento que correspondan a tal pensamiento. Entre las cuales podemos observar primero *el evaluar*; que se utiliza para conocer los juicios de valor determinados por la razón, así como las metas que se persiguen al elaborar un ensayo. *Dialogar* para considerar la importancia tanto de diferencias como similitudes de detalles que aporten juicios para la comprensión en cualquier tema.

Asimismo, *el analizar* para definir el objetivo, apoyándose de las explicaciones generadas mediante la discusión previa; en tanto *la crítica y la explicación* desarrollan detalles y ejemplos que apoyan a los juicios humanista y sociales, al igual que la descripción de argumentos con puntos

clave que contienen juicios de valor, con posturas que defiendan las razones coherentes para cada tratamiento de la información. Por último, *el demostrar* depende de la naturaleza de la disciplina, materia o teoría que se quiera justificar con fundamentos lógicos que ofrecen una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de un escrito, tal como el ensayo.

Las facetas del artículo

Otro medio de comunicación que expone la redacción científica es el artículo, el cual lo llamaremos como menciona Day (2005): "...Un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación..." Aunque las tradiciones son cambiantes, entre las formas de determinar una publicación válida, ya que existen otros tipos de escritos como ponencias y resúmenes. Dadas las características de una publicación primaria de donde se procede el artículo científico, llamado así por El Council of Biology Editors (CBE), 1968, que llegó a tal definición: una publicación científica primaria aceptable debe ser la primera divulgación y contener información suficiente para que los colegas del autor puedan evaluar las observaciones, repetir los experimentos y valorar los procesos intelectuales; además debe ser susceptible de percepción sensorial, esencialmente permanente. Igualmente, estar a la disposición de la comunidad científica sin restricciones, y también hallarse disponible para su examen periódico por uno o más de los principales servicios secundarios reconocidos.

Se ha insistido en dejar clara la definición, comenta la CBE, por la razón de que durante un largo tiempo la comunidad científica ha lidiado con un sistema ineficiente y costoso de comunicación, porque los diferentes componentes, hablese de autores, directores y editores, no han querido reconocer o definir la publicación primaria. De esta forma, lo que se escribe, por lo general, queda olvidado en resúmenes de reuniones, conferencias, documentos oficiales o revista de circulación limitada.

Las revistas académicas difunden investigaciones donde el criterio en los métodos y formatos de los artículos de investigación puede variar entre las áreas, como entre ciencias. Siendo el artículo el más valorado porque pasa por una serie de evaluaciones, en que expone argumentos que serán válidos o no para su publicación.

Por su diversidad, los artículos científicos no siempre se escriben igual. Campanario (2009), hace referencia a los más comunes:

El de investigación: en ellos se describe un trabajo de investigación (o una parte del mismo) realizado por el autor o autores.

El de revisión: se analiza críticamente, a partir de la bibliografía publicada, el estado del conocimiento en un área o un tema concreto.

El de retracción: un autor corrige o retira un trabajo propio anterior debido a factores diversos (imposibilidad para replicar los resultados, denuncias de fraude, errores cometidos, etcétera).

El de comentarios y críticas: como su nombre indica, un autor comenta o critica un trabajo anterior publicado por otros investigadores.

El de trabajo teórico: se plantea un modelo, una teoría o un sistema para entender un fenómeno o conjunto de fenómenos, una realidad concreta o un dominio de conocimientos.

La lectura de un artículo científico radica en la claridad con que se escriba. No se necesita ser un experto en el tema para comprender y replicar lo leído; por ello la atención en cada palabra es esencial ya que nos lleva a la escritura, que aun cuando puede ser sofisticado quede claro, o de lo contrario no entendible hasta llegar a ser aburrido y no leerse. Para ser llamado un artículo científico debe satisfacer los requerimientos exigidos de la publicación válida, en las ciencias básicas la forma elemental de definir esas partes que más adelante citaremos.

La integración de construir un artículo científico puede variar pero la utilización del método de IMRYD es de ayuda, debido a que identifica los pasos que involucra un escrito científico. La organización en la construcción de un artículo científico involucra la audacia del escritor, porque la investigación exige medios y competencias para mantener los conocimientos actuales en una materia. Por consiguiente, los científicos, como los editores, exigen que la comunicación sea uniforme con los datos, concisos y comprensibles.

Existen dudas de cómo identificar un artículo científico a diferencia de otros escritos como menciona Day (2005), quien hace referencia a los más comunes. *El artículo de revisión* por lo general, revisa los trabajos recién-

tes de un campo determinado, o los trabajos de un autor o grupo de autores. El objetivo del artículo de revisión es analizar, evaluar o sintetizar la información ya publicada, por lo general durante la pesquisa surgen nuevas síntesis, ideas, teorías e incluso paradigmas.

Por su parte, las presentaciones de conferencias se le cataloga como *informes preliminares*, sin embargo, algunos llegan a ser artículos científicos cuando se le da un adecuado registro a la información como punto clave en la organización de los detalles. *En cambio, los resúmenes o reuniones* no se les puede llamar una publicación válida o primaria, pero por el contenido de información original y dando el tratamiento adecuado a los detalles de los experimentos, además de la organización del método, puede terminar como artículo científico, aunque mucho depende del autor quien puede o no seguir el tratamiento para terminar la información en un artículo científico.

Por lo anterior, para determinar un artículo científico entre toda una variedad de diferentes tipos de escritos que van desde las conferencias, los informes, hasta los resúmenes, debemos de seguir los pasos o la guía que especifican y ayudan a la redacción de un artículo científico. Aun cuando las características, antes dichas, sobre la mejor forma de escribir un texto científico, la integración del método es un buen camino a seguir para redactar este tipo de escrito.

Componentes de un escrito científico

Dentro de los parámetros de un escrito científico, como un artículo, se toman en cuenta los siguientes puntos, pero antes cabe mencionar que el ensayo sólo retoma el título, autor, desarrollo, consideraciones y referencias.

El Título. De acuerdo con Day (2005) y Valiente (2001), la definición del título se refiere a que se debe utilizar el menor número de palabras escritas, porque ese título será leído por miles de personas y es, quizás, la parte más importante de todo el escrito. Por lo cual, los títulos demasiado largos son menos significativos que los cortos, ya que contienen palabras detalladas que pierden al lector en ideas confusas y no se detienen en la importancia del escrito, de tal forma que un título corto enfatiza los términos específicos y generales de lo que se quiere informar.

Además se debe de cuidar la sintaxis, porque una palabra mal colocada crea desconcierto en la lingüística, como menciona Day (2005). "...El título de un artículo es una etiqueta, no una oración gramatical..." Cuando el lector busca información relacionada a cualquier tema para una rápida y optima localización es necesario tanto el orden de las ideas a la par como su significado. En este sentido, los sistemas indizados —que son las palabras claves, igualmente llamadas descriptores que es el punto de búsqueda de información de revistas electrónicas— nos recomiendan que en los títulos no aparezcan abreviaturas, fórmulas químicas y nombres patentados.

Al redactar el título, el autor debe preguntarse cómo buscaría la información, así que contestando la pregunta, se diría que resulta adecuado el ejercicio para que se ponga en el papel del lector. Otro punto es el que menciona Day (2005) que "...A la mayoría de los directores no les gusta del todo la combinación de un título principal, con un subtítulo, o títulos partidos, porque el lector se encuentra con demasiadas palabras, las cuales confunden la búsqueda..."

Sin embargo, el utilizar un título sencillo es tener la garantía de que su escrito será encontrado por cualquier lector ya sea en red o en papel.

Los Autores. O'Connor (1991), citado por Day (2005), describe que "cuando hay coautores, los problemas pueden ir de lo trivial a lo catastrófico". Hace hincapié en los inconvenientes que pueden surgir al momento de decidir el orden de aparición; algunas revistas piden incluirlos en orden alfabético; no hay normas específicas sobre cómo deben de aparecer. Otra tendencia moderna es que el primero de los autores es quien fue el principal y progenitor primario del trabajo comunicado, lo cual lo define como el realizador e investigador de lo escrito.

La forma adecuada de escribir la designación en el texto de un autor, es el nombre de pila y apellidos. No se recomienda utilizar iniciales porque resulta confusa para la bibliografía científica, dado que si hay dos personajes llamados de igual forma, los servicios bibliográficos pueden crear bases imprecisas. Hay autores que les gusta cambiar nombres, utilizar el segundo nombre, seudónimos, iniciales, que no siempre se llaman de igual forma, y escriben algunas veces el primer nombre con apellidos, luego sus dos nombres y un solo apellido. Esto hace que la base de datos se trunque, al igual que los catálogos y sistemas computarizados de localización de bibliotecas

y sistemas de búsqueda.

Lo recomendable para citar al autor es que los escritores deben consultar las instrucciones de los editores de las revistas a fin de conocer qué sistema utilizan y cuál es el adecuado para dicha publicación, por estilos y formas de identificación. En la actualidad se incluye la dirección electrónica del autor, hace unos años se escribía la dirección postal, la dirección tiene la finalidad de identificar al autor.

El Resumen. American National Standards Institute, 1979, explica que “...Un resumen bien preparado permite a los lectores identificar rápida y exactamente el contenido de un documento, determinar su pertinencia para sus intereses y decidir, de esa manera, si tienen que leer el trabajo en su totalidad...” A ello se añaden las características generales: un resumen no debe exceder de 250 palabras; ha de remitir al lector exactamente a la intención del texto; por lo general se escribe en un solo párrafo; debe redactarse en pretérito porque se refiere a un texto ya realizado; no incluir ninguna información que no aparezca escrita en cualquiera de sus partes, y las referencias bibliográficas no deben aparecer.

Aunque la economía de las palabras debe acentuar el resumen, es recomendable exponerlo completo, para qué derrocharlas sí se incluyen en el cuerpo mismo del texto; lo que es importante es el uso de términos adecuados que expresen claramente las ideas, el uso rebuscado de expresiones obstruirá la construcción del resumen, la clave es exponer sólo lo esencial.

Para la versatilidad del resumen existen dos tipos: El llamado *informativo*, su objetivo consiste en sintetizar el texto, presentar conciso el problema, el método, los datos y las conclusiones; éste se utiliza actualmente en gran variedad de publicaciones, sirve como el encabezamiento de la mayoría de trabajos. El siguiente se le conoce como *el indicativo o descriptivo*, porque remite al tema del texto, permitiendo a los lectores tomar la decisión de leer completo el contenido o no, aun cuando no se recomienda en el uso de textos científicos, pero sí para otras publicaciones y resulta de gran utilidad para los bibliotecarios.

Dado que la primera parte que se lee en cualquier proceso de arbitraje es el resumen; se considera primordial interesar a lector, ya que dicha lectura puede llevar al fracaso de un texto por no ser claro y sencillo. Day (2005): “...un buen resumen va seguido por un buen artículo; un mal resumen es

presagio de peores males...”

Las Palabras Clave. Son utilizadas porque es conveniente disponer de algunas palabras estándar que se usan para definir el cuerpo del texto. Se les conoce también con el término en inglés *keyword*. Las palabras claves son ese conjunto de expresiones que sirven para indexar el escrito en la base de datos. Cuando un investigador consulte la base de datos, escribe palabras específicas de un tema que es buscado en la base.

Nos encontramos ante las tecnologías como el uso de la *Web* y la *Internet*, herramientas de búsqueda de información; para que un tema deseado sea más fácil de encontrar se utilizan las llamadas palabras clave de los diferentes textos. En los artículos científicos dichas palabras se manejan, ya que optimizan la búsqueda en las bases de datos y permiten encontrar todo un matiz de escritos, que van desde gustos hasta intereses personales.

La Introducción. Es la primera sección del texto que se lee y comprende los resultados del estudio sin necesidad de consultar otros contenidos o publicaciones anteriores. Todo lo que se diga en ella lo encontraremos en el cuerpo del texto; por lo tanto, el argumento debe ser racional al estudio y definir claramente el propósito de la investigación. El tiempo en los verbos como el presente es el utilizado para describir a la introducción, porque la mayoría de los hechos explícitos se refieren al problema planteado.

De este apartado, hay que resaltar que la finalidad, por decirlo así, es introducirlo al escrito y definir el problema. Se debe manejar el anzuelo para captar la atención de los lectores, ya que éstos deben comprender cuál era el problema y cómo lo resolvió; además se debe exponer los resultados claros, como las conclusiones que deben enfatizar toda introducción. Otro dato es definir terminología o abreviaturas específicas que se vayan a utilizar a lo largo del escrito, para que el autor, especialista en el tema, defina y comprenda dicho tratamiento de la información.

Dentro del desarrollo o cuerpo del texto encontramos los tres puntos siguientes:

Los Métodos y Materiales. El siguiente punto se utiliza en artículos preferentemente de las ciencias, donde se realizan experimentos de física, química u otras disciplinas. Se considera porque es una parte que se incluye

en los escritos, pero no es necesaria para los textos narrativos de investigación científica. En este segmento llamado métodos y materiales *hay que explicar los datos, la descripción, el diseño experimental y los detalles* adecuados para que cualquier investigador pueda realizar los experimentos mencionados; lo recomendable es escribir en pasado. Dicha sección es la piedra angular del método científico utilizado y exige toda la confiabilidad requerida para darle el valor que necesita la investigación cuando la publicación se someta al arbitraje.

En lo que refiere a los materiales, es necesario definir específicamente todo lo que se ha utilizado, como las cantidades; se exhorta a utilizar nombres genéricos que comerciales para no fomentar propagandas a empresas o servicios.

Los materiales, como los métodos, son de gran utilidad para cualquier investigador que le interese el escrito y quiera repetir los experimentos planteados, porque de su validez depende el artículo, ya que se envuelve toda una serie de investigaciones o sólo una gama. De ahí que puede resultar dañino si los experimentos no pueden repetirse o terminan en otra conclusión que difiera de lo planteado en el trabajo presentado.

Los Resultados. En palabras de Day (2005), esta sección comprende, por lo general, dos apartados: en el primero hay que realizar una *descripción de los experimentos*, la cual ofrece un amplio panorama, pero sin caer en la repetición de los detalles hechos ya anteriormente en la sección de métodos y materiales; el siguiente engloba a *los datos*, la presentación de resultados se expone en pretérito. Siempre mostrando los datos representativos y no los interminables repetitivos. Aaronson (1977) citado por Day (2005), plantea que "...La obsesión por incluirlo todo, sin olvidar nada, no prueba que se dispone de una información ilimitada, sino que se carece de capacidad de discriminación..."

El cómo deben presentarse los datos, si son numéricos como estadísticas. Lo recomendable es mostrarlos de manera clara, breve; evitar la jerga que no dice nada; la exposición debe ser lo más sencilla, puesto que representan los conocimientos que se han encontrado o experimentado a lo largo de toda una investigación.

Las gráficas o tablas deben aparecer con citas concisas y no todo un párrafo de explicaciones, aunque tampoco hay que omitir resultados porque podemos pensar que ya está sobrentendido o muy dicho. Se debe contar

con un equilibrio en el discurso para su mejor comprensión por parte de los lectores y, finalmente, no deben quedar dudas o espacios no comprensibles. *Los Cuadros Útiles*. Al respecto, Day (2005), menciona que por regla general no elabore un cuadro a menos que deba presentar datos reiterativos. La razón explica, que por tener muchos datos queramos incluirlos en la investigación sólo para exponer números de relleno; otra, que el costo de publicar cuadros es alto en comparación con el texto.

Hay que exponer cuadros útiles que representen significación y utilidad; al escribir números anote las cifras de consideración, ya que aquellas que no son importantes pueden llevar al lector a errores, dudas a falsas imprecisiones. Una nota considerable por mencionar, es que la mayoría de los datos expuestos en tablas ya se habían dicho en el texto, es por eso que presente los datos en el texto resaltándolos con otro tipo de letra para que sean fáciles de encontrar y ver; nunca exponga los mismos datos en más de una forma.

Cómo se presentan los datos esencialmente en cuadros, la manera más adecuada es que los se lean de arriba abajo y no horizontalmente o transversalmente. El motivo es porque en forma transversal las columnas son anchas y profundas; en cambio vertical las columnas son estrechas y sin segundas líneas.

Los títulos en los cuadros deben seguir las indicaciones del título en general, deben ser concisos y no estar divididos en dos oraciones; las notas utilizadas deben ser claras y sencillas, si se utilizan abreviaturas indicar siempre su significado, porque si son manejados en siguientes cuadros se debe conocer su definición.

Otra indicación es que antes de confeccionar los cuadros para alguna revista en especial, consulte las instrucciones para los autores, donde indican la manera en cuanto estilo y requisitos generales de forma de presentación, el cuadro siempre debe estar identificado por su número y epígrafe.

La Discusión o Conclusión. Una de las partes representativas, sino es que la más importante, es la discusión o conclusión, retomando la consideración de Day (2005, 44), exponemos los siguientes puntos que debe contener dicho tratamiento:

- Traté de presentar los principios, relaciones y generalizaciones que los

resultados indican. Tenga en cuenta que, en una buena discusión o conclusión los resultados se exponen, no se recapitulan. Señale las excepciones o las faltas de correlación y delimite los aspectos no resueltos. No elija nunca la opción sumamente arriesgada, de tratar de ocultar o alterar los datos que no encajen bien. Muestre cómo concuerdan (o no) sus resultados e interpretaciones con los trabajos anteriormente publicados.

- Decir sencillamente lo encontrado, exponer las ideas simples que lleven a aclarar las partes ya descritas que van desde el resumen, la introducción, los métodos y materiales y los resultados, hasta llegar a la parte que encierra y define toda la investigación realizada en la conclusión. Es la fórmula que debe contener todo escrito científico, para terminar en un escrito de calidad.

- El mostrar el significado y la analogía de la relación de todos los hechos expuestos a lo largo del escrito científico, la significación y los argumentos definen la exposición de cada dato analizado. Anderson y Thistle (1947), citado por Day (2005), refieren que "...En definitiva, la buena escritura, como la buena música, tiene su culminación apropiada. Muchos artículos pierden gran parte de su efecto porque la clara corriente de la discusión acaba en un delta pantanoso..."

Nunca tenemos que llegar a conclusiones mágicas o trascendentes, no todo está dicho y sí hay mucho por decir. La mejor forma de generar escritos científicos con nuestra investigación y con la manera en que lo digamos, es exponerlo de la forma más clara, sencilla y adecuada, utilizar el proceso de sistematización que llevemos a cabo para escribir cualquier tipo de texto científico. Podemos terminar con algunas palabras de Sir Richard Burton en *The Kasidah*: "...Todo credo es falso, todo credo es cierto. Es la verdad un espejo que se ha roto, en mil añicos; pero cada cual se cree, que poseer un fragmento es poseerlo todo..."

Los Agradecimientos. Existen otras secciones que conforman al texto científico y entre ellas encontramos la de los Agradecimientos, por una parte, determina la forma de agradecer cualquier ayuda técnica de alguna persona o laboratorio que haya colaborado con materiales, y por la otra el reconocer la ayuda financiera que se proporcionó para la investigación. El agradecimiento (Day: 2005) "es simplemente la cortesía"; de tal manera que se incluyen a las personas que se crea conveniente dar las gracias. Sin

embargo como recomendación es aconsejable mostrar las palabras que se incluirán, porque para algunas personas puede ser insuficiente y no estar satisfechas con lo escrito, aunque otras pensarán que es demasiado. Son cuestiones de sensibilidad, parece ser una cuestión simple pero no es así, porque los seres humanos reaccionamos de distintas maneras, y es necesario revisar con detenimiento lo que decimos y cómo lo decimos, y si dichas palabras serán las adecuadas.

Las Referencias. Otra sección son las referencias, también conocidas como bibliografía o fuentes de consulta, la cual debe contener la enumeración de sólo obras publicadas; sobre las notas de prensa, resúmenes, tesis, conferencias y algunos otros materiales secundarios, por lo general es recomendable no saturar la bibliografía con éste tipo de materiales; se pueden colocar como cita o se añadirá al texto entre paréntesis. Como segundo lugar, hay que verificar claramente que todos los datos de las referencias coincidan con las fuentes originales, porque pueden faltar o excluirse datos importantes, y para no incluir errores de obras no citadas.

Como dato importante Day (2005), menciona que antes de presentar un manuscrito para la publicación, asegúrese de preparar las referencias de acuerdo con las instrucciones de los editores, porque si las incluye contrariamente a lo establecido es muy probable que el escrito sea rechazado de inmediato. Hemos mencionado la parte técnica para desarrollar un escrito, a continuación nos enfocaremos en la formación de un escrito dentro del contexto de las habilidades, estrategias y competencias.

Aprendizaje dentro del contexto escrito

Cualquier persona se forma en diferentes facetas de aprendizaje. Dicho concepto es tomado de (Pansza, 1991), el cual analiza el proceso individual mencionando que cada persona se enfrenta a diversos problemas, mismos que generan metas las cuales concluyen por distintos derroteros. Buscamos el desarrollo personal en cualquier área, enfocándonos en la búsqueda del crecimiento, que implica una serie de procesos personales.

La personalidad, a partir de las experiencias, transforma la construcción innata de nuestro ser a través de características tomadas de ambientes tanto sociales, culturales, académicos como económicos que inciden en

condiciones que surten efectos en la personalidad. La maduración, como la conducta, adquiere facetas que intercambian juegos de aprendizaje que tomamos o rechazamos por las etapas de crecimiento en que nos desenvolvemos, los conocimientos previos, las experiencias sirven para adquirir formas y procesos de conducta.

A través de la personalidad construimos condiciones que nos permiten desarrollar características, algunas innatas otras no, que conseguimos por cuestiones y exigencias del ambiente; la formación de la personalidad posibilita una conciencia que encierra individualidad, posibilidades y limitaciones.

El aprendizaje es factor determinante para crear la personalidad "...es la adquisición y estabilización de pautas de conducta nuevas que son consecuencia de nuestra experiencia con el medio ambiente..." (Pansza, 1991). Además, el autor añade, que a través de las etapas de crecimiento aprendemos manifestando rechazo o aceptación de formas, algunas específicas otras no, como la inteligencia, la cortesía, los valores que nos acompañan y se involucran a lo largo de nuestra vida.

En tales etapas inciden una serie de factores tanto emocionales y físicos con nuestras experiencias previas que influyen en la forma de realizar un trabajo, una actividad ya sea intelectual o no, las cuales se enfatizan en las capacidades de estudio, en la modificación de nuestra conducta y la adquisición de características.

La relación de la formación con los saberes desde (Ferry, 1999), indica que, "...la teoría son los saberes disciplinarios y la práctica es la pedagogía...", a lo cual la teorización se contempla desde algunos niveles, mismos que incluimos porque comprenden las etapas de hacer alguna tarea, en este caso desarrollar un escrito.

El primer nivel *de la práctica o nivel del hacer*: el cual implica la práctica del hacer, apenas se incluye en el nivel empírico. El segundo es *el cómo hacer*: en donde la práctica se involucra con la técnica la que se refiere al ya dominar un aspecto: un saber hacer, el conocimiento técnico. El tercer nivel *se refiere al por qué hacer*, el cual enfatiza el qué hacer y para qué hacer: el de la práctica puesta en diferentes operaciones en un contexto, dado que al analizar y tomar decisiones involucran más procesos que permiten un juego de soluciones.

Los puntos anteriores, lo trasladaremos al escritor novato quien inicia con un plan de lo que hay que hacer y elige soluciones que ayudarán a conseguir los objetivos planeados; pero cuando nos referimos a un escritor experto el cual ya tiene ciertas técnicas, capacidades adquiridas y conoce las necesidades para las cuales escribe, es mucho más rápido elegir qué hacer y cómo hacerlo. Nos menciona (Ferry,1999) que en este nivel es cuando hablamos ya de la teorización, porque producimos, reflexionamos y desarrollamos planos y facetas a través de mediación, el intercambio de ideas, experiencias, lecturas, libros los cuales nos llevan a la reflexión y de ahí a la formación.

El cuarto nivel *llamado el científico* no se adentra al plano del conocimiento desde la perspectiva del hacer como práctica, sino al conocimiento sobre el funcionamiento escolar visto desde las producciones de saberes referentes a las prácticas de instrucción de formación, de educación, de interpretaciones que enriquecen al conocimiento.

Por lo tanto, las relaciones que hacemos con los niveles de adquisición de conocimientos nos ayudan a distinguir las diferentes fases para el desarrollo oportuno de ciertas actividades, cuáles sean; mientras que la ejecución depende en qué nivel nos encontremos y cómo lo traslademos a nuestras actividades. En donde, "...la escritura y la lectura son también formas de acción social, y la mayor parte de lo que se dijo hasta ahora se aplica, por lo tanto, a la producción y comprensión de textos escritos..." (van Dijk, 2001). Dando origen al juego de herramientas que necesitamos para dicha ejecución que son las siguientes:

Herramientas para la composición escrita

Los instrumentos que utilizamos para conseguir un objetivo planeado son varios, entre ellos mencionamos a las estrategias, habilidades, saberes y, también se incluyen, las competencias, las cuales nos obligan a planear, dirigir una técnica de actividades destinadas a conseguir un objetivo. Dicho concepto se involucra con los procedimientos empleados para la obtención de un fin, así como para designar la forma en que se deben usar los procedimientos para conseguir un resultado.

¿Qué son las competencias?

El uso de competencias se remite a las prácticas cotidianas en donde se utiliza el sentido común, la experiencia orientada a desarrollar esas competencias de manera creativa en donde la adquisición de saberes se transmite por el “saber-hacer» (habilidades manuales); porque el uso de ellas depende en gran medida de cómo se utilicen fuera de la escuela, y esos saberes se transforman en conocimientos para realizar cualquier tarea, salir de un problema, enfrentar una situación, tomar decisiones.

Perrenoud (2008), habla sobre la transferencia de conocimientos “...el *transfert* no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y no la dictan...”

De lo anterior, el autor especifica que el estudiante que posee conocimientos pero no sabe cómo ponerlos a la práctica, porque nunca se le ha enseñado cómo utilizarlos; no ha tenido la denominada transferencia lo que impide un adecuado uso de los conocimientos que afecta tanto las habilidades, como las estrategias y la competencia. Lo que importa es unir los saberes con la práctica e incluirlos en situaciones complejas donde el uso de ellos genera el uso de las disciplinas, fomentando el cruce de información y obteniendo resultados útiles.

Asimismo, la competencia es la capacidad de usar los conocimientos en diferentes facetas de nuestra vida que nos obligan a poner en movimiento esa serie de actitudes ante cualquier situación ya sea personal o laboral. Contar con toma de decisiones, actuar con juicios críticos ante las diferentes formas de vida. La competencia comunicativa que ejerce un individuo se destaca en primer lugar en el lenguaje que maneja y cómo lo hace. Martín-Barbero (2004), habla acerca de la competencia “...que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos...”

Aunque la competencia también puede ser el competir con otros en el campo de la sociedad, el ser el primero en algún ámbito cualquiera y desarrollar e innovar ideas. Pero para este fin de la investigación descrita no es desde esa connotación que nos interesa la competencia, sino desde la perspectiva de

la creatividad que tenemos para desarrollar alguna actividad, es este caso el escribir un texto científico y darlo a conocer por medio de la difusión.

La competencia como los saberes, el uso de estrategias y habilidades, son parte del sentido cognitivo del pensamiento y de la práctica en el entorno social, porque cada ser usa los sentidos de experiencias pasadas y presentes, las cuales se manifiestan en el comportamiento que debe enfrentar ante diversas situaciones. Es decir, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural o los modos de adquirir esas disposiciones. El *habitus* tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas: la forma de adquisición se perpetua en las formas de uso, repite Bourdieu (Martín-Barbero, 2004).

Los saberes y habilidades

Dada la trascendencia que encierran las habilidades, las estrategias y los saberes unidos a la competencia comunicativa, la comunicación de las ideas es todo un legado que a través del lenguaje manifiesta pensamientos que desarrollan una serie de etapas tanto sociales como físicas, que se incluyen en el comportamiento; la transferencia de procesos de conocimientos se efectúa por el traslado de palabras convirtiendo en texto.

El lenguaje científico de cada disciplina, utiliza términos con significados que no son comunes en las conversaciones habituales, los significados emplean términos inusuales para la comprensión. De acuerdo con lo anterior, Pansza (1991), recomienda una serie de estrategias para enfocarte en la comprensión del lenguaje científico: "...lectura intensiva de textos de la especialización; participación activa en las actividades docentes y comprensión de la etimología de las palabras científicas..."

En el mismo contexto Margarita Pansza, habla de las habilidades lingüísticas las cuales permiten la comunicación. Si tenemos el dominio de ellas ejercemos un complemento en nuestra forma de expresarnos ante los demás; entre ellas son las siguientes: "...el hablar deriva la diversión, el escuchar, a la comunicación; el leer es interpersonal; el escribir como intercambio intelectual, aunque manifiesta las modalidades según su finalidad..."

El hablar y escribir conlleva a una serie de ideas organizadas, un intercambio, un diálogo, una expresión precisa que se ve reflejada en comunicación.

“...Expresar nuestros pensamientos por escrito en forma coherente y clara es una habilidad difícil de lograr y requiere no sólo el ejercicio de la habilidad en sí,... sino aunar al proceso de producción el de reflexión como inseparables...” (Pansza, 1991). De lo cual, cuando escribimos después tenemos la oportunidad de reflexionar, lo escrito, de criticar, de corregir fallas donde se permite el proceso de reestructuración del conocimiento, donde se expande ese proceso de diálogo y capacidad receptiva.

Conclusiones

El proyecto de vida que genere cada ser social es personal, las condiciones, los intereses desarrollan acciones que crean personalidades; la adquisición que cada una es fuente de saber, de conocimiento y de formación. “...La formación como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo...” (Ferry, 1999). Cada ser social es individual e irrepetible como las condiciones de vida.

Tomando a Bourdieu (1999), el cual define al *habitus* como un estilo de vida unitario, el cual se refiere a un conjunto de elección de personas, de bienes, de prácticas, donde cada individuo toma por igual las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes. Distintos, distinguidos, donde cada sujeto reside, el cual pone en juego los principios que ejerce para ser diferenciado en todos los ámbitos sociales.

La sociedad dentro del contexto organizativo incluye una serie de factores tanto sociales como culturales, los cuales involucran hábitos y valores. Malinowski (citado por Puga, 1993), muestra que una organización social que no puede ser entendida sino como una parte de la cultura, constituye otra perspectiva para analizar la sociedad, donde cada miembro adquiere un significado.

Para algunos el escribir puede ser una actividad confortable, una habilidad simple, que con un entrenamiento es aún más fácil, como el unir la coherencia con las palabras; para ello es recomendable escribir sobre temas de interés, realizar, escritos breves, hasta llegar a generar artículos o ensayos. La habilidad de organizar las imágenes, de plasmarlas, se va adquiriendo, en cuanto se vayan construyendo las ideas, tanto la reflexión, la observación como el análisis indican el transcurso hacia la construcción de un escrito.

De ahí que la lectura es el primer contacto con todos esos temas, la cual permite escabullirse en imágenes, experiencias, costumbres de otros que han dejado como legado. El arma principal es la lectura para aprehenderse de esas letras que integran discursos que han sido y son herramientas como testigos de muchos fenómenos que han logrado trascender y dejar su obra a través de las letras.

Por lo tanto, las habilidades son características de nuestro entorno, entre ellas el escuchar implica comprender esa serie de palabras que retenemos en información que nos permite retroalimentar un intercambio social. La misma autora, Margarita Pansza, nos sugiere que cuando escuchamos en clase, el tomar notas es un complemento para comprender el significado, organizar la información básica, como los aspectos importantes y corregir notas; aunque menciona que esta actividad se puede considerar como algo mecánico donde hay poco procesamiento de la información. Es necesario enfocarte en lo importante, poner atención, concentración y elaborar un resumen para que funcione el desarrollo de la técnica y se convierta en habilidad.

Por ello, el lenguaje recurso de ideas, experiencias, conocimientos que manifiestan características específicas que crean una época tanto de vida como de entorno. Cuando hablas con otros se evidencia una serie de emociones e imágenes que se manifiestan por expresiones tanto escritas como habladas; el escuchar y leer invita a la reflexión, al expresar argumentos que ocupan gran parte de los conocimientos que nos acompañan a lo largo de la vida y cuando la oralidad se transforma en escritos quedan grabados por siempre.

“...Escribir y publicar son cosas imprescindiblemente unidas: o uno escribe, y por tanto, publica, o gusta tan sólo de las bellas letras y, por tanto, le basta con leer...” Fernando Savater. Por lo tanto, para emprender la tarea de la escritura científica es necesario centrarnos en los diferentes procesos de formación y construcción de un texto ya sea un artículo o ensayo dentro de la llamada redacción científica.

Bibliografía

Campanario, Juan Miguel. (2009). Cómo escribir y publicar un artículo científico. España. Universidad de Alcalá Página web. Sitio <http://www2.uah.es/jmc/webpub/Index.html>

- Day, Robert A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (Libro versión digital). Publicación Científica y Técnica no. 598. Washington, D.C. The Orys Press. 253 p.p. Recuperado el 11 de septiembre del 2009 de www.uclm.es/centro/CELatinoamericanos/pdf/Ceyputraci.pdf
- Estebaranz, García Araceli. (1996). *Didáctica e innovación curricular*. España: Universidad de Sevilla.
- Ferry, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*. (pp127). Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Martín Barbero, Jesús. (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 25 de febrero de 2010 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003203>> ISSN 1022-6508-X
- Martin Barbero, Jesús. (2004). “Competencias transversales del sujeto que aprende”. Recuperado el 20 de septiembre del 2009 de: portal.iteso.mx/.../22%20Jesus%20Martin%20Barbero-Mapas.pdf
- Pacheco, Chávez Virginia, Villa Soto Juan. (2005). “El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos” (versión electrónica). México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, núm. 27, 1201-1224 p.p. Recuperado el 15 de abril del 2009 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo
- Perrenoud, Philippe. (2008). “Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?” *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)”. Recuperado el 25 de febrero de 2010 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Pansza González, Margarita. (1991). *Hábitos y técnicas de estudio*. México: Gernika.
- Puga, Cristina. (1993). *Hacia la sociología*. México: Alhambra mexicana.
- Valiente Feruglio, Gabriel, (2001). *Composición de textos científicos con Látex*. Colombia: Alfa-Omega
- Van Dijk, (2002). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa

Cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad

*Jesús García Reyes**

Resumen

El México actual busca consolidar la democracia. La ciudadanía, por su parte, ha adquirido importancia porque en ella se manifiesta la expresión de todo individuo frente al Estado y a sus congéneres. La educación juega un papel importante en la construcción de una cultura ciudadana. Los estudiantes normalistas, como educadores, tendrán una importante responsabilidad en la formación ciudadana de las futuras generaciones. El objetivo de este trabajo es analizar algunos rasgos de la cultura ciudadana en estudiantes normalistas. El plantel y el sexo son circunstancias que influyen en las actitudes de los individuos. Algunos de ellos no se relacionarían con personas con discapacidad, otros no le darían trabajo. El estigma y la discriminación son unos de los impedimentos para la plena aceptación social y por ende para la construcción de la ciudadanía.

Palabras clave: Ciudadanía, discriminación, estigma, normalistas

Abstract

Nowadays, Mexico is looking how to consolidate democracy. The citizenship, meanwhile, has become important since it manifests the expression of each individual facing the state and their congeners. Education plays an important role in the construction of a civic culture. Student teachers, as educators, will play an important responsibility in the civic education of future generations. The aim of this paper is to analyze some aspects of civic culture in student teachers. The school and sex are some circumstances that influence attitudes of individuals. Some of them would never get involved with disabled people and others would never hire them. Stigma and

*Maestro en Pedagogía, Facultad de Filosofía y letras de la UNAM. Jgarcia8207@gmail.com

fully social acceptance and this for the construction of citizenship discrimination are some of the impediments to the social acceptance and because of this, the construction of the citizenship.

Keywords: Citizenship, Discrimination, Stigma, Student Teachers.

Introducción

Las Escuelas Normales preparan a los profesores en contenidos teóricos y didácticos necesarios para formar individuos. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) forma personas que en un futuro serán los responsables de la educación inicial (primaria). En la Escuela Normal Superior de México (ENSM) se prepara a profesionales especializados en áreas del conocimiento a nivel secundaria. La Escuela Superior de Educación Física (ESEF) forma docentes que estimulan la activación física complementando el desarrollo integral del alumno. A partir de 1984, la educación normalista se incluyó dentro del nivel superior.

Los estudiantes del nivel superior cuentan con las herramientas necesarias para aprender información, manejarla y conformar todo tipo de ideas, actitudes y pensamientos, no obstante, no es éste el único elemento que interviene en la conformación de la cultura ciudadana. Algunas circunstancias cotidianas como la familia, el género y la educación influyen en la actitud frente a problemáticas sociales.

En este artículo nos interesa conocer las diversas actitudes de la cultura ciudadana de los estudiantes de 3 Escuelas de Educación Normal de la ciudad de México. Se entiende por actitud el sistema de creencias que le sirven a la persona para interpretar y actuar ante determinados objetos o circunstancias (Durand, 2003:91). En los estudiantes normalistas existen ciertas actitudes fomentadas por el contexto escolar y por los demás espacios en que se relacionan. Por ello mismo ahora pretendemos responder qué se entiende por ser ciudadano.

¿Qué es ser ciudadano?

El ciudadano es un individuo con ciertos derechos y obligaciones en una sociedad, en términos generales es la ciudadanía. Para Marshall (1967), la

ciudadanía consta de tres dimensiones:

- Civil: se refiere a los derechos y obligaciones con relación a la libertad e igualdad ante la ley.
- Política: son los derechos y responsabilidades para ejercer el poder político, ya sea como elector o como miembro de un organismo con autoridad política.
- Social: que se refiere a los derechos y los deberes con relación al nivel de bienestar económico y social, por ejemplo, el derecho a la educación, la salud, etc.

Ramírez ha reconocido una dimensión más: "...Cultural: se refiere al derecho y la obligación provenientes de la sociedad inherentes de una sociedad abierta, con pertenencias múltiples en estados plurinacionales..." (2005:73).

El ser ciudadano implica un sentido de pertenencia, de responsabilidad y respeto de los derechos de la otredad, estar informado de lo que sucede y ser tolerante con los miembros de la comunidad, respetar la diferencia, respetar las normas, participar políticamente, cuidar el medio ambiente, etc. Esto es posible cuando los individuos de una sociedad poseen una cultura ciudadana.

Cultura ciudadana

Como sabemos, los individuos conforman sociedades distintas, cada una de ellas con diferentes formas de explicar el mundo que los rodea. Las creencias, tradiciones, normas, valores y significados sobre los tópicos de la ciudadanía, como por ejemplo el respeto y la tolerancia hacia las distintas expresiones humanas y el cumplimiento de las normas que se han establecido, constituyen la cultura ciudadana. Ella sirve como guía para el actuar de los miembros de la sociedad. De esta forma:

"...La ciudadanía y la cultura ciudadana que de ella deriva, es heredera de la particularidad social de los agentes, esto es, de sus condiciones de vida, del ambiente familiar y vecinal y escolar y del ambiente educativo y del grado de información..." (Piña, 2007:11).

La cultura ciudadana es una forma de expresión en las diferentes facetas de la vida cotidiana, es decir, en las diversas actividades que cada persona realiza en

sus espacios de acción. No se simplifica solamente al derecho al voto sino a una serie de prácticas que aluden a una interacción entre individuo y sus congéneres, que así mismo tienen una relación con las instituciones del Estado.

Implica que el comportamiento del individuo sea de respeto en uno y otro lugar, que la relación no se altere en cada espacio sino que tenga una correspondencia. La ciudadanía es importante cuando se incorpora en el mundo de la vida de la persona, cuando es parte de sus actividades diarias. La vida cotidiana es un espejo de la sociedad porque en ella se reproducen las particularidades.

La ciudadanía es practicada por los individuos de una forma jurídica dentro de las instituciones del Estado, sin embargo, la cultura ciudadana es el ejercicio real y cotidiano en la sociedad, permite a los individuos ejercer y conocer los derechos y obligaciones que tiene con lo demás sujetos, así mismo, tiene una mayor información para poder tener una relación equitativa con las instituciones del Estado.

La condición de vida, el nivel educativo y del capital cultural de los individuos es de suma importancia para el conocimiento y acatamiento de las normas y reglas que son establecidas socialmente. La cultura ciudadana responde al mundo de la vida de los individuos y permite crear un espacio de pertenencia con los demás sujetos premiando las relaciones pacíficas y concordes al respeto entre semejantes en una determinada sociedad.

La relación de los individuos con las figuras de autoridad es parte de la cultura ciudadana. La confianza interpersonal con las autoridades favorece relaciones de fortalecimiento para el ejercicio de la democracia. Pero, si estos vínculos aluden a la corrupción y abuso de autoridad dificultarán la participación de los ciudadanos debido a una desconfianza a las instituciones. Esto nos conduce a indagar cómo se han construido la cultura ciudadana de los estudiantes de acuerdo con las características que los rodean.

Características de los estudiantes normalistas

Los normalistas no son un grupo homogéneo y ciertas particularidades los distinguen de los demás universitarios. La edad de la muestra de los estudiantes normalistas oscila entre los 17 y 25 años, siendo mayoría la población femenina (69%) y un 29% corresponde al sexo masculino. Solo el 30%

trabaja actualmente y el 68% no lo hace.

El acercamiento a la política a través de la lectura de los alumnos es de un 42% y los que no suelen hacerlo son el 54%.

En cuestiones de información sobre política, los estudiantes acuden a diferentes medios: el 41% lo hacen a través de la televisión, un 14% por periódico y un 8% lo hacen por radio. Sus ingresos mensuales ascienden a \$ 2000.00 pesos en promedio.

Metodología

Para aprehender la cultura ciudadana de los estudiantes normalistas se diseñó un cuestionario con 60 preguntas, las cuales con fines de esta investigación sólo se indagó en las primeras dos preguntas. Se aplicó a una población de 160 estudiantes. En la primera parte se hace un escenario hipotético en el cual se pregunta al estudiante acerca de viajar con una persona con discapacidad con todos los gastos pagados durante 10 días. La siguiente consistió en si contrataría a una personas con discapacidad, considerando que tiene un currículum vitae igual al de los demás aspirantes para el trabajo. Las respuestas fueron sí, no y no sabe.

Las respuestas obtenidas se capturaron el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Se obtuvieron resultados numéricos y se cruzaron algunas variables. Asimismo se realizaron cuadros para su interpretación conforme a los porcentajes obtenidos y contrastados con los referentes teóricos, revisados previamente.

En la siguiente fase de la investigación, se elaboró un instrumento que remite a uso de la asociación de palabras, donde se jerarquizan 5 opciones a partir de una palabra generadora, en este caso era, minusválido, utilizando este termino porque es el mayor referencia tiene en la vida cotidiana de los estudiantes, así se logró capturar un mayor número de palabras con que relacionan al grupo de personas con discapacidad.

Se eligieron tres normales: Benemérita Escuela Nacional de Maestros de México, Escuela Normal Superior y Escuela Superior de Educación Física. Se consideró de forma aleatoria a setenta estudiantes de las diferentes carreras y semestres que hay en estas escuelas y la información se relaciono

de forma general y con la variable sexo. A continuación se exponen los resultados obtenidos en esta investigación.

La convivencia y la cultura ciudadana

La pregunta que se les hizo a los estudiantes fue: ¿Aceptarías compartir un viaje de 10 días con todo pagado con una persona con discapacidad? Con respecto a la Persona con discapacidad la respuesta de los estudiantes, fue un 63% de aceptación, esta expresión muestra un respeto ante una persona que sufre alguna deficiencia física o mental, sin embargo es un porcentaje por debajo de la expectativa en la inclusión, si se toma en cuenta que una plena integración se deriva en porcentajes altos, y no un poco más de la media, como sucede en los procesos democráticos.

Mientras los estudiantes que expresaron su no abiertamente para viajar son de un 10.1% y los que manifestaron duda es de 19%. La duda implica una falta de decisión en la relación con una persona con discapacidad. La indiferencia social es un rotundo desconocimiento por el otro, la poca información y el rezago de la cultura de la discapacidad propician el estigma y la ignorancia de las capacidades de la persona con discapacidad.

La respuesta por parte de los hombres al convivir con una persona con discapacidad fue de un 65.3% y las mujeres se ubicaron cuatro puntos por debajo, reflejando sólo una mínima diferencia en el marco de una significativa tolerancia hacia la discapacidad. Por otra parte, el rechazo de los hombres y las mujeres se mantiene de manera semejante en ambos géneros con tres puntos de diferencia. La incertidumbre en la respuesta de las mujeres con un 20.5% mientras que los hombres apenas sobre pasan el 16.3%. es parte de una actitud temerosa a la interacción y relación con una persona que muestra una diferencia.

La pregunta siguiente que se les dio a los estudiantes mencionaba lo siguiente: ¿Contratarías a una persona con discapacidad si tiene un curriculum vitae igual que todos y está capacitado para desempeñar el puesto? Las respuestas de los estudiantes fueron diversas veamos por qué.

El 82% del total de la muestra, asegura que sí le daría trabajo, el 1.2% definitivamente no y el 12% no sabe. Si se toma en cuenta el 12% del no sé y el

5% de no contesto, para el análisis se puede observar que un 17% de los estudiantes reflejan un rechazo y por ende deterioran la relación entre los individuos. Estas restricciones que la sociedad hace a la persona con discapacidad son a causa de la posición que, por ejemplo, las instituciones promueven; es más difícil que los alumnos promuevan una cultura inclusiva si las políticas de las instituciones educativas no originan condiciones para la discapacidad.

Por otra parte, en las respuestas por género se halló lo siguiente: el 85% de las mujeres y el 75% de los varones respondieron que sí le darían trabajo, una diferencia contundente de 10 puntos entre ambos. Las mujeres muestran ser más comprensivas con las reglas establecidas por los ciudadanos, reglas que incluyen el reconocimiento y respeto de los derechos de los individuos. La protección de la ciudadanía es un compromiso que todos tiene para lograr una convivencia menos conflictiva e injusta. La cultura ciudadana es precisamente el cuidado del seguimiento de la norma para lograr una concordia pacífica entre los individuos.

Asociación de palabras

El sucesivo instrumento que se realizó, funcionó para validar las respuestas que dieron en el cuestionario y para ampliar las percepciones y sentidos que habían sido arrojados en instrumento anterior. La asociación de palabras funcionó como un elemento de recolección cuantitativo, porque se pidió a los estudiantes que dieran sus sentidos y significados a partir de una palabra generadora, lo cual amplió el espectro de análisis al obtener una diversidad de palabras lo que enriqueció la investigación. Veamos en qué consistió.

Las respuestas que se obtuvieron en general fueron 210 anotaciones, cada una dividida en categorías de asociación y por último se determinó su nivel de jerarquía las primeras líneas, que correspondían a las que mayor sentido daban a la respuesta. Por ello, a continuación se presentan algunos hallazgos de la investigación.

La aceptación

Como categoría de análisis se consideró a la aceptación como un referente de la plena inclusión hacia las personas con discapacidad, en ella se

presenta un conocimiento basto y tolerante para tener una interacción sin ningún tipo de prejuicio o impedimento para una plena aceptación social.

Por tanto, en la posición más alta de las palabras que jerarquizaron los estudiantes se encuentra la palabra con aceptación (29%) y hace referencia al esfuerzo. La persona con discapacidad encuentran un referente muy fuerte a partir de los logros que realizan en la vida cotidiana; de las victorias, de superar la discapacidad de algún miembro, mental o motor. A partir, de una campaña de reconocimiento por parte de los medios de comunicación, lo que se ha propiciado es que se presente a la discapacidad como una lucha constante ante la vida y lo cual es remunerado a partir de su esfuerzo por salir adelante.

La comprensión

Muy semejante a la aceptación pero con sus propias características está la comprensión basada en respetar, pero no aceptar plenamente a la otredad. Es decir, de manera neutral se hace referencia a las personas con discapacidad, en algunos casos se muestra interés pero en su mayoría solamente se hace una mención.

La palabra con mayor porcentaje es diferencia con (53%), lo que indica un alto grado de comprensión el reconocer la diversidad como rasgo principal para incluir a la otredad. Al hablar de la comprensión implica también lo que es socialmente apropiado, relativo a la búsqueda de lograr satisfacer las necesidades e intereses comunes (Camps, 1990). Sin embargo, esta idea de comprensión de satisfacción por igual es vaga y pocas veces comprometida con las necesidades específicas de la sociedad. Por ello, la palabra diferencia aunque enmarca los preceptos de divergencia con los que son considerados normales se presenta solamente una manera de marcar distancia. Se permite su reconocimiento pero no su plena aceptación.

Estigmatización

Históricamente se utilizó para marcar a las personas o señalar a las que contenían algún tipo de marca corporal. En la actualidad, no se marca a las personas físicamente pero se continúa haciendo distinciones entre persona, las marcas son ahora la desacreditación social. Ahora se pueden

mencionar que son motivo de estigma, las abominaciones del cuerpo, los defectos de carácter, los de carácter tribal, raza, nación (Goffman, 2008).

El primer estigma que se presenta es el de considerar a las personas como limitadas, que presentan grandes obstáculos para relacionarse e interactuar con los grupos que se encuentran en constante competencia. Un 21.9% caracteriza la palabra de limitado que podría acercarse a la palabra comprensión, sin embargo, en las costumbres cotidianas mencionar la limitación es un grave defecto para poderse integrar a la sociedad pues se asigna como una forma peyorativa para relacionarlos y apoyarlos.

Exclusión

Por último, se obtiene la palabra que asocian los estudiantes en un tono de índole discriminatorio, al mencionar vocablos que se relacionan con la negación de un derecho, el simple hecho de mencionar la discriminación, sin ponerle algún tipo de adjetivo positivo o negativo, es hacer mención de la falta de un derecho fundamental, que se tiene en cuenta en el momento de enfrentarlo en la vida cotidiana. Es indiscutible que la palabra que tiene mayor porcentaje es la de discriminación (60%). Se hace recurrente su utilidad para ratificar la falta de una oportunidad o depreciación de alguien.

La discriminación se relaciona con la negación de un derecho fundamental y con la aplicación de una situación ventajosa y desigual para una persona que sufre una discapacidad. Es decir, se le niegan las oportunidades que todos los individuos que gozan de sus plenos derechos dentro de una sociedad deben tener.

Conclusión

La cultura ciudadanas de los estudiantes es un reflejo de la interacción (familia, escuela, grupos de amigos) con una sociedad contradictoria, en la que se mantienen actitudes tradicionales ante los temas de índole político. La inclusión y la tolerancia de grupos de individuos inhabilitados para una plena aceptación social manifiestan un avance en la reivindicación de sectores históricamente marginados. Los normalistas demuestran un cambio favorable en sus actitudes, pero aún falta incentivarlas. La información y la reflexión son importantes para el quehacer como ciudadanos.

Bibliografía

Almond, Gabriel y Bingham Powell (1972), *Política Comparada*, Buenos Aires, Paídos.

Camps, Victoria (1990), *Virtudes Públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.

Durand, Víctor Manuel (2004), *Ciudadanía y cultura política*. México 1993-2001, México, Siglo XXI.

Goffman, Erving (2008), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

Marshall, Thomas (1967), *Social policy in the twentieth*, Londres, Hutchinson.

Piña, Osorio Juan Manuel (2007), “La cultura ciudadana en estudiantes universitarios” en _____, México, FCPyS-UNAM (en prensa).

Ramírez, Juan Manuel (2005) “Derechos de los ciudadanos” en *Las decisiones globales en la sociedad civil en la encrucijada. Los retos de la ciudadanía en un contexto global*. México, Cámara de diputados-Tec. De Monterrey-Porrúa, pp. 69-98.

Las Universidades Interculturales: ¿Proyecto Educativo o Buenas Intenciones?

Juan Bello Domínguez¹

Resumen

Es importante llamar la atención sobre la diversidad en el contexto de la Universidad, porque es un signo en el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, ya que la tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de diversidad-homogeneidad, no se superará, sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales y educativos. Los retos para la conformación de los proyectos educativos alternativos en México, como puede ser el de la Universidad Intercultural, conlleva a proyectar las culturas regionales, locales y comunitarias en todos sus espacios, como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo social y educativo de los grupos excluidos. Gestar una política educativa de la diferencia en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera, nos lleva a preguntarnos ¿Cuál es el reto del proyecto educativo de la Universidad Intercultural? ¿Asistimos a un proceso educativo que permite concebir la utopía de construir un proyecto universitario para las comunidades excluidas, con opciones diversas y en un proceso de participación democrática? Los problemas de la conformación del imaginario colectivo en la Universidad Intercultural en México, conlleva a discutir las posibilidades y los límites del papel de la educación y la cultura bajo la condición de marginación y pobreza de los pueblos excluidos.

Palabras Clave: Educación, Universidad Intercultural, Pueblos Indígenas, Marginación y Pobreza.

Abstract

It is important to attract attention about the diversity in the context of the University, because it is a sign in the process of democratization of con-

¹ Profesor Investigador de la Facultad de Estudios Superiores Aragon, UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Centro. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. jbd2712@servidor.unam.mx y jbello@upn.mx

temporary societies, since the tension that caused the facing among the tendencies of diversity-homogeneity, won't be beaten, without generate some important changes around the social and educative processes.

The challenges for the conformation of the educative and alternative projects in Mexico, as the Intercultural University, leads to project the regional cultures, the local ones and the communitarian at all their spaces, as a commitment that leads to a social-educative development to the excluded groups.

To nest an educative politic of the difference in wich is recognized the diversity and all the demands that are generated take us to ask ourselves: ¿Wich is the challenge of the educative project of Intercultural University? ¿Are we assisting an educative process that allows the utopia of building an university project for the excluded communities, with different options and a process of democratic participation.

The issues of the conformation of the imaginary collective in the Intercultural University in Mexico leads to discuss the possibilities and limits of the education and culture on a social alienation and poverty of the excluded groups.

Keywords: Education: Intercultural University, Indigenous Towns, Marginalization, Poverty.

Introducción

El desarrollo de la educación en México, se promovió con un derroche de recursos económicos y un alto contraste con la pobreza de los pueblos indígenas. El modelo educativo probó sus limitaciones para generar bienes sociales, históricos y culturales propios a las comunidades indígenas, y más, para promover la disminución de la tasa de pobreza y marginación.

No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones sociales, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica nacional de las leyes en las que subyace el principio de organización social.

Es importante cuestionar el proyecto educativo como el espacio en el que se eximen las diferencias y se superan la contradicción inherente entre el proyecto

nacional y los proyectos de los pueblos indios. Para ello, es importante plantear: ¿Cómo surge el proyecto de las Universidades Interculturales en México?

Los problemas de la conformación del imaginario colectivo en la Educación Indígena en México, y de las Universidades Interculturales, conlleva a discutir las posibilidades y los límites del papel de la educación y la cultura, bajo la condición de marginación y pobreza.

Educación Superior para los Pueblos Indígenas: Antecedentes

Una de las primeras experiencias registradas en los procesos formativos de la población indígena en el nivel superior, sería en 1979, cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIE-SAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística... *para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios...* (Cabrera, 1992:65). La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS)... *que había sido fundada en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas, que pudieran alimentar el subsistema...* (Idem) fue otra de las experiencias pioneras.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental, en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la estructura curricular de otras carreras de la Universidad, que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional; donde las dos primeras, eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes:

“...Si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio (...) este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente. (UPN, 1992:14)

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocen esta carencia y señalan:

“...La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación

Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semi-escolarizadas. (DGEI, 1990:18)

Las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME), referido a la Formación y Actualización de Docentes señalaba:

“...Participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio...” (SEP, 1989:12).

La UPN inició la instrumentación de una nueva licenciatura que satisficiera las necesidades de los maestros indígenas bilingües. Se conformó una comisión especial por parte de la Academia de Educación Indígena de la UPN y de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)² de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de elaborar una propuesta de Plan de Estudios, dirigida a los maestros de educación indígena en servicio.³ (UPN, 1990:13).

Los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica de la práctica docente del maestro indígena, caracterizado, por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana. Como no satisfacía los requerimientos técnico-administrativos que exigían las autoridades de la UPN y la DGEI, además de no apegarse a los requerimientos de la Modernización Educativa, se optó iniciar otra propuesta curricular acorde a los requisitos antes planteados, por la burocracia educativa. (Salinas, 2000:184).

Se inicia otro proceso más en la larga historia de la educación indígena

2 Por la Dirección General de Educación Indígena participaron Mario Millán S., Guillermina Duarte H., Rocío Flores F., Juan Manuel Jiménez O., Raymundo Andrade P.,(q.e.p.d.) y Juan Bello Domínguez . Como producto del trabajo de este equipo se elaboró la Propuesta Curricular por Módulos (mecanograma).

3 Esta propuesta, fue producto de la comisión conformada por Raymundo Andrade (qepd), Juan Manuel Jiménez, Rocío Flores, Guillermina Duarte, Mario Millán y Juan Bello Domínguez por la DGEI y Javier Tito E., Jorge Hernández (qepd), Jorge Martínez, Antonio Carrillo y Ma. de los Ángeles Cabrera por la UPN.

pero parecido a muchos anteriores. Esta nueva propuesta se organizó: (...) *conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 85 de la UPN...* (UPN, 1992:6).

Las presentes licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de estudio 1990 (LEPEPMI 90), se estructuran con base en la experiencia desarrollada por la institución, respecto a la formación de docentes en servicio. (Salinas, 2000:183-192) (Cisneros, 2000:205-210) (Cabrera, 1990:111-209).

Las licenciaturas del Plan 1990 comparten características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores... (UPN, 1990:16). Sin embargo la misma propuesta reconocía sus propias limitantes:

“...Si bien, hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el curriculum en torno al conocimiento de la práctica docente...” (Ibid:21).

Aún cuando la propuesta consideraba elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta Licenciatura asumió la misma estrategia Metodológica de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semi-escolarizada que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resultó paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85, operados por las 74 Unidades UPN en el país, se considerase para esta licenciatura, la misma estrategia metodológica que se caracterizaba por:

“...Conjugar en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador (...) Las tres situaciones planteadas constituyen de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente...” (Cabrera, 1990:40)

Es conveniente señalar algunos de los problemas presentados en el Taller Debate sobre Evaluación del Aprendizaje que en el proyecto inicial presentado en diciembre de 1989 consideró únicamente las licenciaturas LEB 79 y LEPEP 85 y que durante su realización (de enero de 1990 hasta junio de 1991) que incluyó la participación de "...Aproximadamente 1200 académicos incluyendo directores..." (UPN,1992:12) de 73 Unidades UPN del país, "...Se manifestó la inquietud por discutir y plantear la problemática que sobre evaluación se plantea en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para Docentes del Medio Indígena..." (Ibid:13).

La instrumentación y aplicación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990, (LEPEPMI 1990), dirigida a los profesores en servicio del Subsistema, enfrentó un conjunto de retos al interior de las Unidades de la UPN al interior de la República: Inexistencia formal de un grupo de asesores (profesores) con conocimiento específico del subsistema de educación indígena y Desarrollo Curricular, por lo que se inició con la planta de asesores con la que contaban las licenciaturas anteriores de la UPN. El material (antologías de apoyo) para llevar el proceso en la licenciatura, se construyó paralelamente a la instrumentación de la misma (Salinas, 2000:185).

Las evaluaciones realizadas a la LEPEPMI, 1990, confirmarían las contradicciones que ya dejaban entrever las reuniones anteriores en la UPN, donde se enfatizaban las limitantes de los maestros indígenas:

"... Al ser bachilleres la gran mayoría de los maestros estudiantes de la LEP y LEPMI 1990, el principal referente en su trabajo docente es la forma en como ellos aprendieron, y que mucho tiene que ver con la negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y la sobrevaloración del español y los contenidos nacionales..." (Ibid:190).

La LEPEPMI 1990, formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de educación indígena por parte de la modernización educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares. (Jorda, 2000). Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena en 73 sedes de la UPN (unidades y subsedes), con aproximadamente 570 asesores. (Salinas, 2000:185).

A pesar de que se ha incrementado el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que, la enseñanza respondiera a las condiciones históricas - culturales de los pueblos indios.

Finalmente, se inició en 2002, la reformulación de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990, como parte de la conformación de un proyecto alternativo para los pueblos indios.

Por otro lado, en el marco de las nuevas funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se llevaría a cabo la Revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, por lo que en el año 2002, un equipo interinstitucional conformado por personal de la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General, inició la revisión del plan y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que rigen la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país.

Esta revisión abarcó los propósitos generales, los rasgos deseables del nuevo maestro, perfiles de egreso, los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, el mapa curricular, además de una revisión de asignatura por asignatura, a fin de analizar que los contenidos y actividades fueran congruentes con los aspectos señalados anteriormente. La CGEIB reportó su culminación, contando como producto dos documentos, uno referido a educación preescolar y otro a educación primaria, en los que se puntualizan las fortalezas y las debilidades del plan y programas de estudio con respecto a la noción de la transversalidad en el currículo. (www.cgeib.gob.mx)

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe exploró modalidades de formación profesional diferentes, para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior y promovió la creación de las Universidades Interculturales.

Los gobiernos, han comenzado a entender que el respeto a la diferencia en la igualdad implica la necesidad de poner en práctica no sólo políticas educativas y culturales diferenciadas para los pueblos indígenas, sino que éstas se elaboren cada vez más con su colaboración y asentimiento; y que en este caso, como en todo análisis de situación de la problemática indígena, sea

preciso mantener siempre una doble perspectiva: la que corresponde a su propia visión interna y aquella procedente de agentes externos.

En el plano de la Educación Superior en 1998, el Director General de la UNESCO, de acuerdo con las orientaciones dadas por la Conferencia General, convocó a la realización de una Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), que fue realizada en la sede de la Organización.

La reunión preparatoria correspondiente a América Latina y el Caribe fue realizada en La Habana, Cuba, en noviembre de 1996 y tuvo como tema central “Las Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior de América Latina y el Caribe”. El objetivo fue el establecimiento de un plan de acción global, a escala mundial, que contribuyera a la renovación de la educación superior a través de un nuevo “pacto académico” basado en las nociones claves de calidad, pertinencia y cooperación internacional, y acordado en el marco del proceso de globalización del conocimiento.

Se realizaron varias reuniones en distintas regiones, para hacer seguimiento de la Conferencia Mundial, entre ellas, en el año 2003, la reunión de seguimiento de la Conferencia Mundial, denominada París + 5. En América Latina y el Caribe se hicieron reuniones de seguimiento en La Plata, Argentina, en marzo del 2001; en La Habana, Cuba, en el 2002, con la presencia de autoridades de América Latina y Europa; en Montevideo, en junio del 2003 (organizada por la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo - AUGM); en México, en 2004 (organizada por la UDUAL).

Los Acuerdos de la Conferencia Mundial han sido asumidos por una gran parte de las universidades de América Latina y el Caribe, como orientaciones y bases esenciales para su desarrollo. En particular, el desarrollo futuro de la educación superior (ES) se enmarcó en el nuevo papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades contemporáneas y por ello, en este enfoque, se jerarquizó a la ES como un derecho establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art.26), se enfatizó su carácter de bien público, y por tanto como una herramienta fundamental para la construcción del futuro de sociedades con desarrollo humano y sustentable. (UNESCO, 1998).

Según el “*Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la*

Educación Superior”, que sirvió de base para el debate en las conferencias regionales preparatorias, tres eran los desarrollos claves en la educación superior en el mundo durante el último cuarto del Siglo XX: a) la expansión cuantitativa; b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio; y c) las restricciones financieras. Estas últimas se habían vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo. Según ese mismo documento, tres aspectos claves determinaban la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno: pertinencia, calidad e internacionalización. (UNESCO a, 1995).

Se concretaron las tendencias de la educación superior de la región, en los puntos siguientes: a) una notable expansión de la matrícula estudiantil; b) la persistencia de desigualdades y dificultades para la democratización del conocimiento; c) una restricción relativa de las inversiones públicas en el sector; d) la rápida multiplicación y diversificación de las instituciones dedicadas a impartir distintos tipos de educación terciaria; y e) una creciente participación del sector privado en la composición de la oferta educativa.

Reconoció que, pese a los esfuerzos realizados por los países de la región para aumentar las tasas de escolarización postsecundaria, en varios de ellos se estaba aún muy lejos de lograr la cobertura y la calidad requeridas por los procesos de globalización, regionalización y apertura de las economías, así como para alcanzar una verdadera democratización del conocimiento. (UNESCO b, 1998).

La Declaración reconoció que la educación superior estaba desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un marco de justicia. La educación superior, entonces, debía velar por que prevalezcan los valores e ideales de la Cultura de Paz. (UNESCO, 1998).

Los nuevos modelos de educación superior, según la Declaración, deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Reconoce, como vimos antes, que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. De ahí que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior sería una enérgica

política de formación del personal.

Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas. (Idem).

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación.

El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación.

Después de mas de 20 años de lucha permanente en el contexto internacional y en el seno de la Organización de la Naciones Unidas, sería aprobada la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas por la Asamblea General, el 13 de septiembre de 2007 (ONU, 2007).

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias de este tipo en once países de la región. Prácticamente todas ellas, excepto una que por obstáculos legales aún no ha logrado comenzar actividades (la Universidad Maya, de Guatemala), deben ser consideradas exitosas, por cuanto han logrado avanzar en el cumplimiento de sus objetivos. (UNESCO, 2008).

La realización de reuniones en America Latina para atender el tema de las Universidades Interculturales, sugiere la existencia de avances en la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones, IES y de manera creciente, aun-

que aún insuficiente, de las agencias de educación o educación superior, o de asuntos indígenas de algunos Estados.

A modo indicativo de lo acontecido hasta la fecha de las principales reuniones realizadas han sido las siguientes:

En 1997, se llevó a cabo el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ). Esta reunión realizada en la sede de la UPAZ, en Costa Rica. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines”

En 1999, se realizó la reunión “Indígenas 2000”, organizada por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua.

En 2002, se realizó la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por el IESALC, con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y del Gobierno de Guatemala.

En 2003, se realizó el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”, el cual fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México con apoyo del IESALC. Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala.

En 2004, se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia.

En 2007, se realizó el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”, el cual fue co-organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). La reunión

se realizó en Tepoztlán, Morelos, México.

Finalmente en 2007, se llevó a cabo el “II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades” deliberó en la sede de la Universidad Católica Dom Bosco, institución salesiana de educación superior ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Esta reunión contó con el apoyo del programa Trilhas de Conhecimentos, el cual tiene sede en el Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, y es auspiciado por la Fundación Ford. (Mato, 2008: 38-40).

Universidad, Sociedad y Pobreza

Los retos para la conformación de los proyectos educativos alternativos en México, como la Universidad Intercultural en México, conlleva a proyectar las culturas regionales, locales y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas, como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado bajo la cohesión (no homogeneización) de los grupos sociales.

Gestar una política educativa de la diferencia en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo, nos lleva a preguntarnos ¿Cuál es el reto del proyecto educativo de la Universidad Intercultural, desde el punto de vista de la participación de diversos grupos sociales, con prácticas socioculturales diferentes en las que se contienen sus principios?

Para el logro de este proyecto educativo, se hace indispensable un escenario plural de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo, de participación que conduzca a la discusión, al diálogo y a los consensos. La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales.

Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la multietnicidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y el destino de las instituciones. La lucha por el reconocimiento de la Educación Indígena, los derechos colectivos que se desprendieron de la especificidad cultural de los pueblos y las etnias en las diferentes regiones y comunidades, constituye el eje del desarrollo de estas Universidades. ¿Asistimos a un proceso educativo que permite concebir la utopía de cons-

truir un proyecto universitario para las comunidades indígenas, con opciones diversas, en un proceso de participación democrática?

Uno de los fenómenos más importantes que experimentó México en el siglo XX, fue la creciente urbanización de su población, de ser una sociedad eminentemente rural, pasó a otra predominantemente urbana. Mientras que en 1930, siete de cada diez personas habitaban en localidades rurales, en el año 2000 tres de cada cuatro habitantes residen en zonas urbanas. Sin embargo, este proceso de urbanización no se ha dado de manera homogénea. (Cfr. Hernández, 2000: 119-190).

El desarrollo social de México, se desplegó en medio de profundas asimetrías en el desarrollo regional. A lo largo del siglo pasado, unas cuantas entidades fueron el escenario privilegiado del proceso: aumentos en la tasa de empleo; una fuerte concentración de población en unos cuantos centros urbanos; ingresos reales de la población; inversiones para atender la demanda de vivienda, educación, salud e infraestructura y equipamiento urbano. En cambio, en las entidades donde fue limitada la inversión, se fueron acumulando los rezagos sociales; una acentuada dispersión en numerosas y pequeñas localidades en todo el territorio. (Adler y Flores 2000: 111-113) aumentando con ello, la brecha de desarrollo que las separaba de las regiones más avanzadas.

Aunque se han impulsado diversos programas con el sesgo focalizador, el número de pobres, es hoy más alto que nunca, alcanzando la cifra de 53.7 millones⁴, lo que pone de manifiesto, el poco avance en cuanto al combate contra la pobreza. Esto se asocia a la insuficiencia del proceso de crecimiento, a su débil impacto sobre el mercado del trabajo y el virtual estancamiento del promedio de la productividad laboral.

Desde su creación, a las Universidades Interculturales en México, se les deposita en una gran responsabilidad social, económica y cultural, sin embargo, la desigualdad en el interior de los municipios y las menores oportunidades de participación en los asentamientos situados en su periferia genera que los pro-

4 Primer cifra oficial sobre la pobreza del gobierno Foxista por parte de la Secretaría de Desarrollo Social en Agosto de 2002. Al respecto Julio Boltvinik Investigador de El Colegio de México, confronta dicha cifra y argumenta problemas en la metodología utilizada por la SEDESOL; enfatiza el crecimiento del número de pobres y señala que en México es de más de 70 millones. Asimismo, las cifras sobre este rubro aparecerían el 13 de noviembre del 2002 en la Jornada donde se señala que la pobreza en 1994 era de 59 millones; en 1996, de 65.2; en 1999, de 70.9 millones y en el 2000, de 72 millones de pobres.

blemas se agudicen al no contar con la infraestructura, equipamiento, demanda de trabajo y oferta de servicios básicos suficientes, con ello, la marginación y pobreza de la población se reproduce en el interior de los municipios.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, (Pronae), analiza la problemática de inequidad en el acceso a este nivel de estudios, al cual ingresan 45% de estudiantes del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios altos, y únicamente cursa este tipo de estudios 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres, y 3% de los jóvenes que viven en sectores rurales pobres. De esta manera, el análisis del Pronae concluye que la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (SEP, 2002:189)

Tal parece que los indígenas con un nivel de escolaridad superior al básico han sido invisibles tanto para las oficinas de estadísticas gubernamentales como para la sociedad en general.

La situación de las comunidades indígenas sigue siendo difícil. Entre la pobreza y la marginación, entre la segregación, el racismo y la exclusión, sin apenas agua y luz y, evidentemente, excluidas de las instituciones educativas. Por sólo en el año 2002 el Secretario de Educación de México, Reyes Tamez, afirmaba que solamente 1 de cada 100 jóvenes indígenas lograba iniciar sus estudios universitarios⁵.

Las instituciones de educación superior se encuentran -- con muy pocas excepciones --, en zonas urbanas. El acceso de los sectores rurales e indígenas a estas instituciones supone una erogación superior muchas veces a los ingresos totales de la familia. Incluso suponiendo que los alumnos rurales e indígenas hayan podido concluir la educación media en algún lugar cercano a su domicilio -- este nivel educativo, tampoco se encuentra equitativamente distribuido en términos geográficos --, sería difícil esperar su presencia en instituciones de educación superior.

“...Las instituciones educativas de este nivel atienden mayoritariamente a jóvenes que han crecido en el medio urbano y han sido educados en un contexto donde se maneja el idioma español como lengua privilegiada de contacto entre docentes y estudiantes. Esto constituye una desventaja que los estudiantes in-

⁵ Noticia aparecida en Internet en el “Diálogo Iberoamericano” el día 27/04/2002. <http://dialogo.ugr.es/contenidos/abril02/27-cl-indig.htm>

dígenas enfrentan de manera aislada, ya que en su mayoría estas instituciones

no han desarrollado estrategias de incorporación de las lenguas originarias de nuestro país en sus actividades formativas, ni estrategias de contacto y comunicación con los pueblos originarios de México...” (CGEIB, 2006:33).

Por un lado se encuentra la situación económica que por la vía tanto de los costos directos como de los de oportunidad, limita las posibilidades de acceso de sectores importantes de acceso a la educación superior. Por otro lado, está el problema de la calidad educativa recibida por los campesinos e indígenas en los niveles anteriores.

“...60 por ciento de la población indígena, aproximadamente 6.02 millones de personas, vive en los municipios indígenas —éstos son cuando la población indígena representa más del 40 por ciento del total municipal—, mientras que el resto, es decir, cerca de 4.2 millones, habita en municipios donde su representación proporcional es minoritaria...” (CDI-PNUD, 2006:7).

La incursión de México en el proceso de globalización económica mundial durante la última década, llevó al Estado mexicano a impulsar una Política Educativa, con características político administrativas que generó la atención a los problemas educativos como parte de los problemas administrativos. Analizar las Universidades Interculturales en el marco de los Pueblos Indios en México, en tanto acción gubernamental con metas y objetivos articulados a un proyecto educativo nacional, nos lleva a plantear ¿Constituye este proyecto educativo, la fuente que nutre las estrategias del viejo indigenismo?

Existe el peligro de considerar el desarrollo de los pueblos indígenas como lo mismo que el desarrollo comunitario:

“...Millones de inmigrantes indígenas provenientes de áreas campesinas tradicionales están viviendo en los centros urbanos o en la periferia pobre que rodea nuestras enormes ciudades principales o están migrando de un lugar a otro, a veces cruzando las fronteras, ya sea solos o con sus familias, buscando trabajo, seguridad, estabilidad. Ciertamente dados estos cambios, las políticas tradicionales del “desarrollo comunitario” que se dirigió a lo que se pensaba eran comunidades campesinas indígenas inmutables, tienen que revisarse y adaptarse a las nuevas circunstancias creadas por la economía global. (Stavenhagen, 1996).

El señalamiento de los municipios según el grado de marginación en el ámbito nacional: 1292 municipios se encuentran en el rango de muy alto y alto grado de marginación, 486 municipios en el ámbito nacional se encuentran ubicados con un grado en marginación medio y finalmente 664 municipios registran un bajo y muy bajo grado de marginación. (PNDPI, 2001).

El total de municipios según el grado marginación en el ámbito nacional en el año 2000, es de 2443, de los cuales, 52. 88% registran un grado de marginación alto y muy alto. Debe señalarse que en los municipios de muy alta marginación, 93.6% de sus localidades se encuentran en la misma categoría. (CONAPO, 1998).

La persistencia de las brechas regionales de marginación tiene consecuencias económicas, sociales y demográficas de gran significación. Las privaciones captadas directamente con el índice de marginación deben agregarse su alta correlación con la pobreza extrema, el rezago productivo, la escasa cobertura de servicios esenciales como los de salud y educación, así como las tasas altas de mortandad infantil y de fecundidad.

Todo ello, configura situaciones regionales y micro regionales que comprometen el presente y futuro de millones de mexicanos en general y de población indígena en particular, atrapados en el perverso círculo de la pobreza extrema.El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 manifiesta que del 100% de los municipios en el ámbito nacional con grado de marginación muy alto, el 78. 9% son municipios con población indígena. (PNDPI, 2001).

No se puede negar que la cobertura a la población india se ha ampliado, sin embargo, no se ha alterado la grave problemática que afecta a la educación para los indígenas, dado que se mantienen índices de pobreza y marginación. Es preciso tener en mente que la igualdad de oportunidades no sólo depende de la oferta educativa. (INMUJER, 2004: 26).

La Universidad Intercultural en Zonas Diversas

En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes, conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes

a la construcción de la sociedad nacional. Se orientaron bases jurídicas emanadas de movimientos políticos, se forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales.

En el ámbito de la educación indígena, la última década, el subsistema de la Educación Superior, se caracterizó por la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos, por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico.

“...En México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total (...) Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes...” (Mato, 2008:33).

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, para explorar modalidades de formación profesional pertinentes para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior, promovió la creación de las Universidades Interculturales. Algunos lineamientos básicos para el diseño del modelo educativo propuesto y para proyectar el proceso de planeación de sus funciones se derivan de un análisis de la problemática de desarrollo educativo de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y de un análisis de las diversas estrategias de atención que, en materia de educación superior para estos sectores, se han emprendido en América Latina.

Una de las instituciones pioneras en la adopción de este enfoque es la Universidad Intercultural del Estado de México, cuya creación fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica en agosto de 2003. El Decreto de Creación se publicó en la Gaceta de Gobierno del Estado de México, con fecha del 10 de Diciembre.

En este marco, esta universidad inició actividades el 6 de septiembre de 2004 con una gran aceptación entre la población destinataria y se proyecta como

una nueva institución de educación superior pública en México, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y que estará abierta también a jóvenes de diverso origen geográfico, social o cultural, que estén interesados en compartir la misión y los propósitos de la nueva institución, esto es, impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas de México. (Vid. www.edomex.gob.mx/legistel/GctFra.asp).

Se han propuesto algunos programas formativos que, de acuerdo a los estudios realizados, podrían considerarse pertinentes. De esta manera, la oferta educativa prevista iniciará con tres carreras de *Licenciatura*. La *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* propuso integrar, a mediano plazo, una *RED de Universidades Interculturales* con aquellas nuevas instituciones de nueva creación o en proyecto (Sinaloa, Michoacán, Tabasco, Quintana Roo, Puebla, Chiapas, Guerrero, Veracruz, Nayarit, San Luis Potosí, Chihuahua) que adopten estos principios, para que puedan compartir experiencias, aprendizajes y se retroalimenten en la definición de procesos de: desarrollo curricular; formación de docentes; estrategias de fortalecimiento, consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas de los diversos pueblos de México; desarrollo de materiales educativos; establecimiento de criterios de evaluación y procesos de acreditación adecuados a su misión. (Cfr. www.cgeib.gob.mx).

Los Indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales se presentaría como en otros proyectos y como en otros momentos históricos de México, cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo; del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional y, del Programa de Mejoramiento Profesional (PROMEP) destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación; proyectos de las universidades para su fortalecimiento y programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias, respectivamente. (Schmelkes, 2008: 331).

Nuevos modelos de comportamiento en la relación entre trabajo, producción y distribución de bienes, requieren procesos educativos flexibles y específicos. Las Universidades Interculturales en México, se plantearon en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica y los cambios estructurales de la economía nacional. Aspirar a un modelo educativo alternativo indígena, que responda a las expectativas de la población, implica desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les

asegure la construcción de su experiencia social e histórica.

Los procesos de transformación en la Educación Indígena, no son únicamente medidas técnicas, operativas, jurídicas o económicas; los procesos de cambio son procesos sociales irreversibles y se concretarán a partir del reconocimiento de la diversidad, la multiculturalidad y la pluralidad.

En las Universidades Interculturales no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no sólo en los propósitos declarados o en las razones de ser, encontraremos respuesta a la problemática socio cultural y educativa de los pueblos indios; habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones comunitarias y fundamentalmente las experiencias que caracterizan la vida escolar.

Destacar la forma en que se relaciona la educación con la sociedad y ponderar su contribución, alude a conceptualizar la educación intercultural en el marco de las Universidades y los Pueblos Indígenas. Las persistentes brechas sociales, incrementaron la proporción de personas que viven en la pobreza y la distribución desigual de la riqueza, dichas brechas se convierten en limitantes de productividad, y de crecimiento económico regional y demoran los procesos de democratización.

La situación en que se encuentra la educación en general y las universidades interculturales en lo particular, no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo, no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades; sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías, puede ayudar a combatir la desigualdad, el que la enseñanza pública fracase, las reproduce. (Cfr: UNESCO, 1997: 29-39).

En el debate para el logro del proyecto de las Universidades Interculturales, se plantea indispensable un escenario plural, de respeto a las diferencias y a la diversidad, pero sobre todo de participación con equidad que conduzca a la discusión, al diálogo y a consensos que tengan impacto en la justicia social para todos.

Es importante llamar la atención sobre la diversidad, porque es, un signo en el proceso de democratización de las universidades contemporáneas, porque es ella, la que promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados en el siglo pasado. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales. Las sociedades y universidades constituidas en América Latina a partir de las concepciones de la multiculturalidad y de la multiétnicidad, han evidenciado la falta de claridad de sus políticas sobre lo diverso. (Vid. Kymlicka, 1996).

Los sectores cultural y étnicamente diferenciados, han conquistado un papel, como actores del debate sobre las políticas públicas y sobre el destino de las instituciones. (Cfr: Kymlicka, 2003: 10).

La lucha por el reconocimiento de los derechos colectivos, se desprendieron de la especificidad cultural de los diversos pueblos, etnias, regiones, y comunidades, constituyéndose en el eje del desarrollo, mostrando un avance notable. La estructuración de las demandas, como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización de su cultura, permitió a los diversos grupos y a sus actores sociales, insertarse en los escenarios locales, regionales y nacionales.

No diferimos acerca de la idea de que la educación universitaria pueda impulsar el desarrollo, avance e integración de las comunidades indígenas a sus necesidades particulares, donde dichas necesidades se muestran necesarias para la conservación de su cultura a la que no somos ajenos, pues es en ella, donde encontramos nuestro sujeto histórico.

Lo que si ponemos en tela de juicio, es el proyecto de la Política Pública donde a través de su discurso sistemático, deja entrever muchas deficiencias a la hora de que este proyecto se lleva a cabo y la falta de proyectos particulares que se adecuen a las necesidades de las culturas de cada región geográfica, lo que hay son proyectos generales que se muestran pretenciosos y que no se sustentan bajo lógicas de integración y desarrollo propias de las culturas indígenas.

Pensar las Universidades Interculturales, exige la reflexión para la elaboración de políticas culturales y educativas, no solamente vinculadas con el desarrollo económico, sino que, contribuya a enriquecer el ámbito demo-

crático y de participación, entre los procesos de socialización, modernización y cultura.

Establecer el diálogo intercultural para generar mayores posibilidades al mismo, construir escenarios que lo favorezcan, al considerar el desafío de la percepción racional, frente a identidades que atraviesan las demarcaciones culturales; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes, con las que coexisten y se relacionan. Ver el mundo como un escenario de diálogo en donde la multiplicidad de culturas no se subordina, sino que en el plano de la relación intercultural, tratan de comprenderse.

Dentro de este marco de relaciones culturales, se construirán nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. Es así, como existirán las semejanzas, diferencias y discordancias y concordancias, construyendo nuevos ámbitos de interacción, donde el sentido de las prácticas colectivas se produce, reproducen y confrontan, a partir de nuevos esquemas de negociación y disputa económica, social y cultural.

Los cambios, implican una profunda redefinición del papel de los actores sociales y una mayor incorporación de los referentes culturales. Las identidades, se construyen en la relación entre lo individual y lo social, dentro de un marco histórico y simbólico; las transformaciones en lo referente a las identidades, se insertan en prácticas cotidianas a través de la familia, el trabajo, las condiciones objetivas de vida o a través de la identificación con imaginarios sociales.

En los procesos de globalización, las experiencias recientes en los ámbitos nacionales, enfatizan la presencia de procesos de identificación cultural, emanados de referentes étnicos, los cuales, pueden adquirir importantes connotaciones de resistencia. Éstos, nos hacen repensar la relación entre los procesos de globalización aludidos y las formas de creación y recreación de las identidades culturales, a partir de una mayor interacción global, lo que está produciendo importantes efectos sobre la construcción de un orden social significativo entre la población y la configuración de proyectos de civilizaciones.

Si las políticas públicas como la creación de la Universidades Interculturales, se generan con base en *lo social* y la mediación de los actores sociales se conforman en estrategias para conseguir propósitos a partir de

la democracia, el reconocimiento y respeto a la multiculturalidad pueden ser conseguidos a través de estas políticas. Las políticas en el ámbito de la cultura y la educación, deben reconocer a la multiculturalidad como espacio y proceso condensador de las permanencias de larga data y, al mismo tiempo, como productora de innovación, teniendo ambas, su origen en las diferencias y conflictos con la sociedad.

Asimismo, habría que redimensionar lo *público*, en el ámbito de la educación, para traducirlo en políticas que comprometan no sólo al Estado, sino a todos los actores sociales. Sin embargo, no se debe perder de vista que la *voluntad* del Estado, se proyecta a través de diferentes medios, hacia intereses específicos muy alejados de la creación, promoción y recreación de procesos que contribuyan al desarrollo de la diversidad.

A partir del planteamiento anterior, resulta importante destacar las grandes limitaciones de las políticas educativas y las Universidades Interculturales diseñadas por los Estados, tanto, desde el punto de vista de sus propios objetivos, como de la eficacia y eficiencia social con que se debieron alcanzar.

Asistimos a un fenómeno globalizador en el ámbito mundial, que una de sus características, es aleatoria al sistema educativo y de valores culturales de grupos, pueblos y naciones, su repercusión más sensibles, la encontramos en el imaginario social, donde subyace la idea de que se perdió vigencia al derecho de los pueblos a ejercer soberanía, en relación, con el control sobre su patrimonio cultural: bienes y recursos materiales, territorios, lengua, formas de organización social, conocimientos, creencias, vías de desarrollo y las lealtades necesarias que garantizan que el grupo se mantenga y se reproduzca.

Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos de las Universidades Interculturales, en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a *los otros*, a *lo otro*, *lo que no es nuestro*, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes, nuestra personalidad y nuestra expresión particular. Todas ellas, realidades socio-culturales surgidas en el complejo proceso histórico de nuestro devenir.

En este contexto, se realizan consideraciones en torno a las características de rezago, inequidad y exclusión que privan en los modelos educativos,

volviendo los ojos hacia sus costos y alcances, de ahí, parte la idea del desarrollo de la Universidad, como una alternativa al desafío históricamente no resuelto.

Hay una frontera que no se puede franquear en la condición multicultural y la educación intercultural. La apertura a la alteridad, es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura, sus valores y pretensiones de universalidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad.

Por ello, el multiculturalismo sólo tiene sentido como la combinación, en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas, que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural. (Cfr. Villoro, 1998:155-180), (Cfr. Torres: 2001: 218-274).

La interacción entre grupos discurre por tanto, sobre un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato cultural, que delimita el juego de relaciones entre grupos. Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo nacional, regional o local.

Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global. Así, con el proceso de dialogo, se incrementan los intercambios de todo tipo, lo que dinamiza a su vez, los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales. (Vid. García Canclini, Et. al. 1994).

La universidad, es un espacio en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento, es un espacio que se comparte e interacciona no sólo al interior de lo local, sino de lo regional, así como, relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intracomunitarios y con otras regiones que finalmente se da a nivel de intercambios a todos los niveles de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios, definen las relaciones que se establecen y las condiciones de las mismas, pero en general, son relaciones de subordinación y dominación debido a la estructura del sistema actual de intercambios

desiguales. “*Toda práctica cultural es una política con los imaginarios que nos hacen creer semejantes*”. (García Canclini, 2000: 107).

La distribución geográfica de estos pueblos, ha sido desigual a la luz de los diferentes momentos históricos que les ha tocado vivir. La diversidad geográfica, las formas históricas de poblamiento, los recursos naturales, la densidad y composición de la población, y el desigual grado de desarrollo económico, son los factores que determinan la formación de regiones particularizadas que con frecuencia se expresan en la consolidación de culturas regionales, con rasgos distintivos en muchos órdenes de la vida social. La diversificación regional ha sido empleada para explicar, no sólo las condiciones actuales de la economía y la sociedad nacionales, sino también y fundamentalmente muchos aspectos del desarrollo histórico.

Bibliografía

Adler, Larissa y Flores, Julia. (2002). “Los indígenas y el sector informal urbano” en Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe, INI-PNUD México.

Arrollo, Ramiro y Sánchez, Lourdes. (2000). “Zonas Rurales de Migración Indígena y Trabajo Jornalero” en Estado del desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. 1996-1997. INI-PNUD. México.

Bello Domínguez, Juan. (2007). “Mujeres indígenas, identidad y redes sociales” en Mujeres afectadas por el fenómeno migratorio en México. Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2007.

Bello Domínguez, Juan. (2007). Educación y Pueblos Excluidos. Ed. Senado de la República, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa, México.

Bello Domínguez, Juan. (2008). “Relaciones de Género, Indígenas y Educación en México”, en María Luisa Quintero y Carlos Fonseca (Coord), Investigaciones de Género. Aspectos Conceptuales y Metodológicos. Editado por la Cámara de Diputados y Miguel Ángel Porrúa, México. 2008

Bello Domínguez, Juan. (2009) “El EZLN y la Construcción de la Educación

Intercultural en México”, en Espacios Interculturales en la América Latina del Siglo XXI. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Uruapan, México.

Cabrera, Ma. de los Ángeles. (1992) Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria. Tesis UNAM. México. 1992.

CGEIB. (2006). Universidades Interculturales. Modelo Educativo, México.

Cisneros, E. (2000). “La formación de los Maestros Indígenas en el contexto intercultural de México” en Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

Consejo Nacional de Población. (1998). Índices de marginación por localidad, 1995. CONAPO, México.

“Diálogo Iberoamericano” 27/04/2002.
<http://dialogo.ugr.es/contenidos/abril02/27-cl-indig.htm>

Dirección General de Educación Indígena. (1990). Programa para la Modernidad de la Educación Indígena. México.

García Canclini, N. (2000) La globalización Imaginada. Ed. Paidós, México.

García Canclini, N. (1994) *De lo Local a lo Global. Perspectivas desde la Antropología*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.

Gigante, Elba. (2000). “Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad socio-cultural. Un recuento comparativo de Políticas Educativas” en Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

Hernández. E. (2000). “Condicionantes macroeconómicas de la evolución de la pobreza en México y Evolución de la distribución del ingreso de los hogares (1963-1989)” en J. Boltvinik y E. Hernández. Pobreza y distribución del ingreso en México. Siglo XXI Editores. México. 2000.

INMUJER. (2004). *El enfoque de género en la producción de estadísticas*

educativas en México. Ed. Instituto Nacional de las Mujeres. México.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina, Caracas, 2008.

Jorda, J. (2000). Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI 90. UPN, México.

Kymlicka, Will. (2003). La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Kymlicka, Will. (1996). Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías. Ed. Paidós. Barcelona, España.

Mato, Daniel. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina, Caracas.

ONU. (1997). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Resolución aprobada por la Asamblea General, 13 de septiembre.

Poder Ejecutivo Federal. (2001). Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. Oficina de Representación Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México.

Salinas, G. (1992). “Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural – bilingüe” en Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

Schmelkes, Sylvia. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos, en Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Ed. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela.

Secretaría de Educación Pública. (1989). *Programa Para la Modernización Educativa 1989-1994*. México.

SEP, (2002). Programa Nacional de Educación 2001-2006. Subprograma de Educación Superior, México.

Stavenhagen, R. (1996) “The challenges of indigenous Development” en *D. Iturralde and E. Krotz (eds). Indigenous people and Development: Poverty, Democracy and Sustainability*, Banco Interamericano de Desarrollo, Diciembre de 1996, citado por Plant, Roger. *Pobreza y Desarrollo Indígena: Algunas Reflexiones, Informe técnico*. BID. Washington, D.C. EUA. 1998.

Toledo, Víctor Manuel. (2002) “Ecología, indignidad y modernidad alternativa” en *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México. Segundo Informe*, INI-PNUD México.

Torres. Carlos. (2001). *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. Siglo XXI Editores. México.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México, UNESCO/Correo de la UNESCO. México.

UNESCO b. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 9 de octubre de 1998 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (1995). *Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. UNESCO, Paris.

UNESCO. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992) *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena*. Plan de Estudios (Documento de Trabajo) Mecanograma, México.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992). *Licenciatura en Educación*

Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo) Mecanograma, México.

Universidad Pedagógica Nacional. (1992). Taller debate sobre evaluación del Aprendizaje (Documento de trabajo) Mecanograma, México.

Universidad Pedagógica Nacional/Dirección General de Educación Indígena. (1990) Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena, (mecanograma). México.

Villoro, Luis. 1998. Estado plural, pluralidad de culturas. UNAM/Paidós México.

www.cgeib.gob.mx

www.cgeib.gob.mx

www.edomex.gob.mx/legistel/GctFra.asp

Sección
Bibliográfica

**Protección social inclusiva
en América Latina
Una mirada integral,
un enfoque de derechos.**

CEPAL-GIS-BMZ, Marzo, 2011.

Autores:

*Simone Cecchini, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

*Rodrigo Martínez, Asesor Regional, en el marco del proyecto “Sustentabilidad de los programas de transferencias con corresponsabilidad” (GER/09/001) ejecutado por la CEPAL en conjunto con la *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ) y financiado por el Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania.

Estructura del texto:

El texto comprende un prologo; resumen y una introducción, así como seis capítulos, bibliografía y anexos.

Temática:

El texto que lleva a cabo la CEPAL en cooperación con el ministerio de cooperación económica y desarrollo de Alemania, tiene por objetivo entrelazar el desarrollo económico con el desarrollo social, para lograr una igualdad de oportunidades y establecer derechos básicos para todo ser humano, enfocados a la universalidad de derechos del ciudadano desde programas de transferencia con corresponsabilidad para la protección social, ya que dentro de las características económicas en América latina, se observa una región de contrastes por la desigualdad social y el acceso a servicios básicos de protección al poner énfasis en que estos sistemas de-

ben tener un carácter universal solidario en su financiamiento e igualitario, por lo que el análisis está en referencia directa con el establecimiento de políticas públicas de inclusión y de justicia social, en donde el Estado debe ser el principal impulsor de los instrumentos para el desarrollo económico y social en la medida que articula estos dos procesos.

El estudio establece que los programas de protección social deben focalizar los recursos únicamente a los más pobres, ya que de esta manera se hará de manera eficiente la gestión en la entrega de los recursos y, la transparencia contribuirá a la disciplina fiscal, por lo que la ayuda será estratégica y planificada para evitar clientelismo y fomentará la competencia, al generar el consumo de las clases más desprotegidas, en donde no sólo el mercado de servicios crecerá, también el mercado social será beneficiado, es decir, focalizar la ayuda a los pobres potencializa la diversificación de estratos específicos de inversión en el que también se debe de involucrar la libertad de elección del recurso proporcionado por el Estado para su gasto o inversión.

Establecer con claridad los objetivos en el destino del recurso para la seguridad social implica tener metas y obtener resultados que den cuenta de los recursos invertidos en el combate a la desigualdad de oportunidades, por lo que el establecer instrumentos de seguimiento que funjan como auditoria social deben dar claridad al proceso en la entrega de los recursos, pero también, que establezca una retroalimentación en información de demandas y condiciones que no satisfagan a los beneficiarios de los recursos públicos y, en ese sentido, la información que surja del seguimiento será de gran utilidad para corregir y reorientar el gasto a un mercado que propicie condiciones de cambio que garanticen el derecho universal de todo ciudadano: (mínimos sociales) nutrición, salud, educación y vivienda.

El estudio establece que la inversión al desarrollo del capital humano (educación, salud y vivienda), es un factor importante para el desarrollo económico y de bienestar, e indirectamente contribuye a fomentar la cohesión social, factores que redefinen el gasto social, ya no como un fondo perdido, sino como una inversión en el proyecto macro y microeconómico que permite el empleo y estándares de vida, con el que se hace viable la reducción en la desigualdad social que prevalece en América latina y el Caribe.

Punto fundamental de esta inserción e inclusión social debe llevarse a cabo en base a un gasto eficaz en los recursos sectoriales focalizados, para gene-

rar condiciones atractivas para el mercado, con una mano de obra certificada y capacitada para competir a nivel global.

Sin embargo, si el financiamiento focalizado no se articula con una cultura de evaluación, la gestión no será eficaz y los programas serán un compendio desarticulado que no mostrará en los indicadores mejoras en relación a las necesidades de satisfacer los derechos básicos para el desarrollo de América latina, por lo que la evaluación de los programas y de los resultados, constituyen la prioridad en el diseño de programas de protección social y de desarrollo en el capital humano.

Con la focalización y programas sectoriales para el desarrollo y seguridad social se busca que en América latina se reduzca la brecha de desigualdad, se brinde mayor oportunidad de desarrollo al invertir de manera estratégica en los derechos del ciudadano, que contribuyan a establecer un mercado laboral formal, que genere una red de protección social, un mercado competitivo y de un salario mínimo que permita erradicar la pobreza, o en contraparte, generar programas de crédito que faciliten el autoempleo, generen impuestos y bienestar social.

Cabe resaltar que los programas primeramente están dirigidos a la familia como protección social primaria para el bienestar, y se deben dirigir a una transversalidad que se complementen entre los diversos programas sectoriales y focalizados, pues el objetivo, es la seguridad de los derechos mínimos sociales, que entretengan el programa de desarrollo económico en bienestar del libre mercado, por lo que el éxito de estos programas debe ser transparente y redituable, que propicie las condiciones de desarrollo sustentable en la región, en la medida en que la sociedad tenga un piso mínimo de bienestar, aún en la turbulencia económica de crisis financiera, y este piso mínimo de derechos, contribuyan a la pronta recuperación de la economía como motor del desarrollo y de progreso que necesita de la ayuda complementaria del gasto fiscal como incentivo de respaldo ante el incesante y poco predecible desempeño del libre mercado; es la protección de seguridad social el paliativo indispensable en el desarrollo económico de bienestar.

Recomendación

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con

ayuda del ministerio para el desarrollo económico de Alemania, emprende un análisis económico pormenorizado de los procesos de desarrollo en materia de derecho del ciudadano en materia de seguridad social, al contraponer los esfuerzos en materia de focalización y segmentación en las políticas de apoyo para la erradicación de la desigualdad y la pobreza. El análisis es un compendio de análisis comparativo entre las naciones de América latina y del Caribe que han emprendido una ruta crítica para reducir la pobreza. Las experiencias que rescata el documento muestran la eficiencia con la que las políticas de seguridad social pueden contribuir a la erradicación de la pobreza con programas claros y transparentes que brinden ayuda.

La pertinencia de estudiar a detalle la propuesta de la CEPAL, consiste en tener un acercamiento al programa de desarrollo económico sostenible que se articula al desarrollo regional, al impulso de políticas económicas y de protección a los derechos mínimos de seguridad social en el que los recursos se dirigen en dos vertientes como metas: inversión al desarrollo del capital humano y a la mitigación de la pobreza. Por lo que todo análisis económico serio, tiene que partir de la evidencia en los resultados en el combate a la pobreza, con metodologías particulares que permiten la comparación entre los indicadores de efectividad y eficacia, así como el costo que representa para el fisco. Relación inexorable entre una inversión o el despilfarro en recursos públicos.

Israel Cruz Cabello.

Autores

Semblanza de Autores

Concepción Barrón Tirado

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente de la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la misma universidad. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación/UNAM. Sistema Nacional de Investigadores II. Líneas de investigación: Didáctica, currículum y formación profesional y mercado de trabajo.

Claudia Beatriz Pontón Ramos

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente de la licenciatura y del posgrado de pedagogía de la misma universidad. Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación/UNAM. Sistema Nacional de Investigadores I. Línea de investigación: Filosofía y Teoría de la Educación.

Margarita Rojas Maldonado

Grado académico: Maestría en Administración Educativa (1992-1994) y actualmente candidata a Doctora (2007-2010), estudios realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291, Tlaxcala (1986-1990). Apoyo técnico pedagógico en el Depto. de Educación Preescolar (1992-1995 y de 1999 a 2001). Subjefatura de Operación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (1995-1998). Directora Técnica en diversos planteles de Educación Preescolar (2002 -2006). Función actual: Supervisora de Educación Preescolar Zona Escolar 08, Nativitas, Tlaxcala, (2006-2012).

Verónica Vázquez Zentella

Doctorante en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Brenda Peña Barragán

Egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de la licenciatura en Pedagogía. Cuenta con estudios de maestría con especialidad en educación y diversidad cultural. Desde el 2005 ha colaborado para el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) como asesora educativa, desempeñando actividades de capacitación, formación y sensibilización en materia de derechos humanos y no discriminación dirigido al sector público, privado y organizaciones de la sociedad civil. Ha participado en actividades de difusión para programas de Radio Educación y Radio UNAM, como ponente en España dentro del XV Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe (FIEALC), así como en encuentros y simposios internacionales sobre los diversos escenarios de desarrollo de la investigación en educación indígena. Ha sido docente de educación básica y realizado actividades a distancia para la formación y actualización docente. Actualmente labora para el Conapred, en la gestión educativa y como tutora en línea.

Sonia Isabel Franco Cuervo

Licenciada y Maestra en Pedagogía con Mención Honorífica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores Aragón; becaria dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Recibió el segundo lugar a la mejor ponencia en modalidad de cartel en el “Primer Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras”; asimismo, reconocimientos como mejor docente y labor pedagógica en la zona escolar P-189 de Nezahualcóyotl, Estado de México. Ha participado como ponente en congresos internacionales con diversas temáticas sobre investigación, e impartido cursos y talleres relativos al aprendizaje y enseñanza en el Estado de México, Sinaloa y el Distrito Federal, dirigidos a directivos, docentes y estudiantes. Publicó en coautoría el libro de poesía *Giros de llave* presentado en la Universidad del Valle de México. Su experiencia laboral ha sido principalmente en gestión y docencia en Educación Básica y Media Superior. Actualmente cursa el Doctorado en Pedagogía en la UNAM, y desarrolla investigación con temáticas sobre diagnóstico pedagógico, trabajo docente, estrategias de aprendizaje y enseñanza y trabajo colaborativo.

Karim García Bejarano

Egresada del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Becaria dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT; Licenciada y Maestra en Pedagogía con mención honorífica por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Ha participado como ponente en Congresos de Investigación Educativa, nacionales e internacionales con temáticas diversas, se ha desempeñado como ayudante de profesor de carrera de investigación pedagógica, didáctica general y teoría curricular; impartiendo cursos de formación docente para profesores de educación primaria, diseñando y reestructurando cursos y diplomados; y como docente a nivel básico. Se especializa en investigación sobre gestión para la educación básica.

Fernando Aguilar Fernández

Egresado del Programa de Posgrado en Pedagogía, en la FES Aragón de la UNAM. Labora en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) del Departamento de Educación Especial, de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM). Brinda asesoría a profesores de grupo y apoyo, directores de escuela y padres de familia de escuelas de educación básica regular, para orientar el proceso de eliminación de barreras a la inclusión de alumnos en situación de discapacidad.

Ricardo Azamar Cruz

Licenciado en Letras Españolas por la Universidad Veracruzana (UV) y Maestro en Pedagogía por la UNAM con énfasis en Educación y Diversidad Cultural. Cursó los seminarios del núcleo básico de Crítica Cultural y Estudios de Género en el PUEG, así como otros relacionados con la perspectiva de género y educación. Imparte las materias de Semiótica, Redacción y Mitos y Cosmogonías en la Facultad de Letras Españolas de la UV, donde también coordina la Comisión de Lengua. Ha publicado artículos relacionados con la construcción de las masculinidades y la crisis de las masculinidades. Actualmente cursa el primer semestre del doctorado en el Programa de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM.

Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza

Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Imparte las experiencias educativas de Planeación y evaluación educativa, además de Taller de Trabajo Recepcional. Tiene la Maestría en Educación y es estudiante del Doctorado en Educación en la División de estudios de posgrados de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Irma Piña Pérez

Es Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es Profesora de Carrera Titular “A” en la División de Estudios de Posgrado de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Es docente en el pregrado y el posgrado y asesora pedagógica en la elaboración de material educativo del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Correo electrónico: ipina2@yahoo.com.mx

José Alfredo Torres

Doctor en filosofía por la UNAM; Maestro en pedagogía por la misma universidad. Ha publicado Educación por competencias, ¿lo idóneo?, Falacias, Educación no violenta: Bartolomé de las Casas, utopía vigente. Profesor del Posgrado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Hugo Sánchez Gudiño

Profesor-Investigador de la FES-UNAM-Aragón y de la FCPyS de la misma Universidad Nacional. Lic. en Periodismo; Maestro en C. de la Información; y Dr. en Ciencia Política. Miembro del SNI. Autor de una veintena de libros entre los que destacan: Prensa y Poder en el sexenio de MMH (2004), A 25 Años del Informe MacBride (2006), Génesis, Desarrollo y Consolidación de los Grupos de Choque en la UNAM (2006), Campañas, Partidos y Candidatos–Elección 2006 (2007), Entre Fox y Una Mujer Desnuda-Ascenso y Descenso de un Presidente Mediático (2008), Globalización y Cibersociedad (2009), Comunicación y Democracia: Re-

flexiones sobre el Nuevo Escenario Mediático y Legal de los Medios de Comunicación en México(2010), Pasado, Presente y Futuro de los Partidos Políticos en México (2011), y Comunicación Política en México/Retos y Desafíos ante el proceso de democratización global (2011). Miembro de Comité Tutorial de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)-Ciencias Sociales-UNAM; Miembro del Comité Tutorial del Programa de Doctorado en Pedagogía (Div. Est. Posgrado e Inv.)-FES-UNAM-Aragón; Miembro del Comité Tutorial del Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con Orientación en Comunicación (DEP-FCPyS-UNAM). Dictaminador de la Rev. Mex.de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS-UNAM). Miembro de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC); Miembro del Seminario Interdisciplinario de Comunicación e Información (SiCi)-UNAM; Miembro de la Red de Historiadores de la Prensa y el Periodismo en Iberoamérica; Miembro de la International Association for Media and Communication Research (IAMCR); Miembro y Vice-Coordinador del Grupo de investigación “Comunicación Política” para América Latina de la Asociación Latinoamericana de los Investigadores de la Comunicación (ALAIC). Ha ejercido el periodismo desde hace 20 años en Excélsior, El Día y Quehacer Político, entre otras publicaciones. Actualmente es el Coordinador General de Matices del Posgrado Aragón, publicación multidisciplinaria cuatrimestral de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón-UNAM.

Argelia Hernández Cortés

Maestra en Pedagogía y Licenciada en Comunicación y Periodismo, por la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM. Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Ha impartido talleres de escritura y lectura en preescolar y primaria, además ha colaborado en el diseño de estrategias para el programa en animación a la lectura y escritura del Colegio Sagrado Corazón. Actualmente es profesora en secundaria y ha publicado en la Red Durango de Investigadores Educativos y Revista Matices, referente al área de investigación de la redacción científica, educación y tecnología, estrés y bienestar subjetivo.

Jesús García Reyes

Licenciado en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de

la UNAM. Maestro en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente estudiante de Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. jgarcia8207@gmail.com

Juan Bello Domínguez

Doctor en Sociología por la UNAM. Profesor de Pedagogía en la FES Aragón y en la licenciatura de Sociología. Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales. Autor de libros y artículos especializados en Diversidad Cultural, Educación y Pueblos Indígenas en México y América Latina. Ha participado en coloquios, congresos y seminarios nacionales e internacionales.

Israel Cruz Cabello

Maestrante en el Programa de Posgrado en Pedagogía en la línea de investigación: Gestión y políticas educativas con el proyecto: El proyecto educativo neoliberal y la fragmentación del sujeto. Una aproximación al pensamiento del afuera, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM y Licenciado en Pedagogía en el mismo recinto.

Lineamientos de publicación

Matices del Posgrado Aragón

* Los textos se dirigirán a nombre del Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, Dr. Daniel Velázquez Vázquez.

* Los autores deberán entregar sus trabajos en **archivo electrónico** procesado en el programa WORD, con carácter Times New Roman, número 12 con interlineado doble. Asimismo, en forma impresa en dos copias en formato tamaño carta. No se aceptarán documentos de texto escaneados, excepto gráficos, fotografías e ilustraciones.

* Las fotografías, gráficas, ilustraciones, etc. Deberán presentarse en escala de grises (sin excepción), de preferencia trabajadas en Adobe Photoshop, con 300 pixeles por pulgada y revisando que la calidad de impresión sea buena y legible.

* Las colaboraciones deberán ser inéditas y originales. El envío o entrega de un trabajo a **Matices del Posgrado Aragón** compromete al autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones en español. Si se aprobara el texto, el autor cede automáticamente los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autoriza su difusión impresa y electrónica.

* El autor deberá incluir su currícula resumida (máximo 2 líneas). Así como su semblanza curricular (de 10 a 15 líneas) para incluirla en la sección *Autores* de la misma revista.

* Las colaboraciones, salvo las reseñas bibliográficas deberán incluir:
- **Resumen-abstract.** Un resumen breve en donde se expresen las ideas sintácticas del discurso, sus alcances, aportaciones e importancia. Se deberá entregar en los idiomas español e inglés (entre 5 y 10 líneas).
- **Palabras clave.** Presentar máximo 5 palabras que el autor considere clave en el desarrollo y entendimiento de su escrito.

* Las modalidades de trabajo a presentar son las siguientes: ensayo, (ex-

tensión máxima de 30 cuartillas); artículo (máximo 20 cuartillas); y la reseña bibliográfica (máximo 4 cuartillas) estará encabezada por la descripción bibliográfica de la obra: nombre del autor, título del libro, editorial, lugar y fecha de edición y número total de páginas. Deberá incluir la imagen de la portada del libro (escaneada).

* El aparato crítico es la forma de incluir las citas y referencias en el texto, las cuales deben presentarse en el sistema bibliográfico utilizado por la Modern Language Association of America (MLA Citation Style). Cuando las citas sean de cuatro o menos líneas se escribirán entre comillas. Si la cita es de más de cuatro líneas se escribirá fuera del texto con sangría de 10 espacios; todas las citas llevan punto final.

* Las **fuentes de consulta** se incluirán al final de cada texto por orden alfabético a doble espacio.

* La **bibliografía** será presentada de la siguiente manera: apellidos y nombre del autor (si no hay autor se escribe el nombre de la obra), título de la obra, subrayado, lugar, editorial, año de edición y páginas consultadas.

* Las referencias de enciclopedias se escribirán de esta forma: Autor del artículo (si lo tiene). “Título del artículo o del tema entrecomillado”. Título de la Enciclopedia, subrayado. Editorial. Año.

* Cuando es el capítulo de un libro: Apellido y nombre del autor. “Nombre del capítulo entrecomillado”. Nombre de la obra subrayado. Editor. Editorial. Año y páginas consultadas.

* La **hemerografía** incluye: en ***Revistas**: Apellido y nombre del autor. “Título del texto entre comillas”, nombre de la revista, subrayado. Volumen o número. (Año entre paréntesis). Número y páginas consultadas.

* En ***Periódicos**: Apellido y nombre del autor. “Título del artículo entrecomillado”. Nombre del periódico, subrayado. Número o volumen. Mes, año y página consultada.

* **Internet**: Apellido y nombre del autor. “Título entrecomillado”. Nombre de la sección, subrayada. Año. Nombre de la institución. Fecha de consulta y página electrónica completa.

* **Artículo de periódico o de revista en internet:** Apellido y nombre del autor. “Título del artículo o ensayo entrecomillado”. Nombre de la sección, subrayada. Fecha en que se elaboró la página (update). Día, mes, año. Institución u Organización responsable de la página. Dirección electrónica. Fecha de acceso.

* Es necesario que todas las colaboraciones presenten los datos generales del autor: número telefónico y correo electrónico, para contactarlo acerca de cualquier asunto relacionado con su texto.

* El Comité Editorial de la División de Estudios de Posgrado e Investigación, puede considerar la aceptación y publicación de los textos tal como se presentaron, solicitar correcciones o cambios para adaptarse a los lineamientos generales de la revista, o ser rechazados. Asimismo, la fecha de su publicación estará sometida de acuerdo a la temática y espacio del número.

* Las colaboraciones publicadas son responsabilidad del autor o autores.

* Para mayores informes sobre rubros específicos de presentación de las colaboraciones, por favor llamar al Área Editorial de Posgrado-FES Aragón: 56.23.08.73, 56.23.08.74 o al correo electrónico: **posarag@unam.mx**

Publishing Regulations

Matices del Posgrado Aragón

* The authors will submit their documents to the Manager of the Division de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM, Dr. Daniel Velázquez Vázquez.

* The documents should be processed in an electronic file, processed in program Word, in font New Time Roman, size 12 double-spaced. As well as two copies in printed version (letter size). Scanned documents will not be accepted, except graphics, pictures and illustrations.

* The pictures, graphics and illustrations should be worked on Adobe Photoshop, 300 DPI, on grey scale and checking out the print quality to be good and readable.

* Every text will be unpublished and original. Submitting a paper or document to ***Matices del Posgrado Aragón*** requires the author not to subject it simultaneously to the consideration of any other publications in Spanish. If the text were approved, the author gives the patrimonial rights automatically on his work and authorizes its printed and electronic diffusion.

* The author will include his brief curriculum (two lines at most); as well as his curricular summary (from 10 to 15 lines) in order to include it in the section of Authors of the same magazine.

* The collaborations, except the bibliographical reviews will include:

- **Summary-abstract.** A brief summary where the syntactic ideas of the speech are expressed, their reaches, contributions and importance will surrender in the Spanish languages and English (between 5 and 10 lines).

- **Key words.** Present a maximum 5 words that they are a key to the author's consideration in the development and understanding of their writing.

* The presented papers can be incorporated as follows: essay (maximum 30 sheets); article (20 sheets as a maximum extension) or bibliographical

review 4 sheets as maximum, it will be headed by the book report including: author, title of the book, editorial, place and date of edition as well as the total number of pages. It will also include the image of the cover of such book (scanned).

* The critical apparatus is the form of including the quotations and references in the text; this should be presented in the bibliographical system used by the Modern Language Association of America (MLA Citation Style). When the quotations are of four or less lines will be written in quotation marks. If the quotation is of more than four lines it will be written outside of the text with an indentation of 10 spaces; all the appointments have a full stop.

* **The bibliographical references** in the text will be included at the end of each text in alphabetical order. **The bibliography** has to be presented as follows: author's last name and name (if there is no author, the name of the book has to be written, the title of the document underlined, the place, editorial, year of the publication of the work as well as the number of the pages consulted. The references from encyclopaedias will be written as follows; Author of the article (if mentioned). "Heading of the article or topic, in quotation marks". The title of the Encyclopaedia, underlined. Editor. Year. When it is a chapter from a book: Last name and name of the author. "Name of the title in quotation marks". Name of the book, underlined. Editor. Edition. Year and consulted pages.

* **The Newspaper and Periodical Library** includes:

* In **Magazines**: The author's last name and name, "title of the article in quotation marks", name of the magazine, underlined. Volume or number. (Year, in parentheses). The consulted pages.

* In **Newspapers**: The author's last name and name, "title of the article in quotation marks", name of the newspaper, underlined. Number or volume. Year, month and pages consulted.

* In **Internet**: the author's last name and name, "title, in quotation marks", name of the section, underlined. Year. Name of the Institution. Date of consulting and the complete electronic link.

* **Article in a Newspaper of Magazine**: The author's last name and name,

“title of the article or essay, in quotation marks”, name of the section, underlined. Date of the last updating. Day, month, year. Institution of Organization responsible of the publishing. Link. Date of consulting.

* It is required for all the collaborations to present the author’s general data; including phone number, e-mail, so to contact him regarding any matter related about his text.

* The Editorial Committee of Post grade can consider the acceptance and publishing of the texts as they were presented, or request corrections or changes in order to adapt them to the guiding principles of the magazine, or else be rejected. Likewise, the date for its publication will be restricted to the topic and to the space of the volume.

* The published collaborations are the author or authors’ responsibility.

* For further information on specific items or presentation of the documents; please contact the Editorial Area of Postgrade at FES-Aragon: 56.23.08.73, 56.23.08.74 or electronic mail: posarag@unam.mx

La docencia: entre la calidad y la innovación educativa / *Concepción Barrón Tirado, Claudia Beatriz Pontón Ramos*

La evaluación en la práctica docente de las educadoras: un estudio de caso / *Margarita Rojas Maldonado*

Educación intercultural: diseño y validación de un e-caso de enseñanza dirigido a estudiantes de Licenciaturas en Educación Preescolar / *Verónica Vázquez Zentella*

El cuento: una estrategia para la constitución de ambientes sin discriminación / *Brenda Peña Barragán*

El diagnóstico pedagógico: una alternativa innovadora en la creación de comunidades de práctica / *Sonia Isabel Franco Cuervo*

Significaciones discursivas de primaria: la narrativa como estrategia / *Karim García Bejarano*

El liderazgo académico sostenible en organizaciones que aprenden a movilizar hacia la innovación / *Fernando Aguilar Fernández*

La construcción de las masculinidades y feminidades emergentes en el espacio heterotópico del aula / *Ricardo Azamar Cruz*

Los desafíos de la buena práctica docente universitaria en el contexto de la globalización / *Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza*

Relevancia de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la construcción de las competencias profesionales / *Irma Piña Jiménez*

El abandono de la ética en la universidad pública / *José Alfredo Torres*

Bolonia: cibernsiedad y educación superior en el siglo XXI / Reflexiones para un debate de largo aliento / *Hugo Sánchez Gudiño*

Técnicas de la escritura de un artículo y ensayo: la redacción científica y los procesos de redacción / *Argelia Hernández Cortés*

Cultura ciudadana de los estudiantes normalistas: estigma y discriminación hacia las personas con discapacidad / *Jesús García Reyes*

Las universidades interculturales: ¿proyecto educativo o buenas intenciones? / *Juan Bello Domínguez*

Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos / *Israel Cruz Cabello*



ARAGÓN
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

Universidad Nacional Autónoma de México
División de Estudios de Posgrado e Investigación