

ISSN:1870-6738

Matices

del Posgrado Aragón



Año 9 / enero - abril 2014 / No. 23

M^atices

del Posgrado Aragón

Año 9 / cuatrimestre 3 / enero-abril, 2014/No. 23

**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

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Enrique Balp Díaz
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Lic. Renato Dávalos López
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 Guadalupe Piña Orozco
Secretario Académico



Lic. José Francisco Salgado Rico
Secretario Administrativo

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

Lic. Alma Rosa Olvera Díaz
Jefa del Departamento de Difusión

Consejo Editorial FES Aragón

M. en I. Gilberto García Santamaría González
Director de la FES Aragón

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

Mtra. María Concepción Estrada García
Jefa de la División de Ciencias Sociales

Lic. Rosa Lucía Mata Ortiz
Jefe de la División de Humanidades y Artes

Lic. Simón López Álvarez
Jefe del Departamento de Presupuestos

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Jefe de la División de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías

Lic. Alma Rosa Olvera Díaz
Jefa del Departamento de Difusión

Lic. Guillermo Rugerio Viveros
Jefe del Departamento de Fomento Editorial

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

Consejo Editorial Internacional

Dr. Raffaele De Giorgi
Università del Salento, Italia

Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin
Universidade de São Paulo, Brasil

Dr. Jean Paraizo Alvez
Universidade de Brasília, Brasil

Dr. Héctor Pérez San Martín
Universidad Austral, Chile

Dr. Jean Francois Prud'homme
El Colegio de México, México

Comité Evaluador Internacional

Dra. Nivia Álvarez Aguilar

Universidad de Camagüey, Cuba

Dr. José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco, España

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Pasquale Luigi Di Viggiano

Università del Salento, Italia

Dra. Tatiana Díaz Arce

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dra. Ana María Figueroa Espínola

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Norbert Francis

Universidad de Arizona, Estados Unidos de América

Dra. Rocío Fuentes

The Collage of the Holy Cross, Estados Unidos de América

Mtra. Diana Gil Chávez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Dra. Nolfi Ibañez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Afranio Mendes Catani

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. 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

Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. José Luis Villena Higuera

Universidad de Granada, España

Consejo Editorial Nacional

Dr. Luis Arnal Simón

Coordinador Académico del Área de Humanidades y Artes
UNAM

Dra. María Concepción Barrón Tirado

Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa

Dr. Francisco José Trigo Tavera

Secretario de Desarrollo Institucional
UNAM

Comité Evaluador Nacional

Dr. Luis Álvarez-Icaza Longoria

Coordinador del Programa de Posgrado de Ingeniería
UNAM

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos

Coordinadora del Programa de Posgrado de Pedagogía
UNAM

Mtro. Alejandro Cabeza Pérez

Coordinador del Programa de Posgrado de Arquitectura
UNAM

Dr. Carlos Humberto Reyes Díaz

Coordinador del Programa de Posgrado de Derecho
UNAM

Dr. Arturo P. Huerta González

Coordinador del Programa de Posgrado de Economía
UNAM

Índice

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

Aportaciones

Democracia interna de los partidos políticos: su judicialización desde el paradigma de los derechos humanos

<i>Raúl Flores Bernal</i>	12
---------------------------------	----

Los otros destellos del diamante

<i>María Dolores Almazán Ramos</i>	46
--	----

Dossier: Perspectivas pedagógicas. Diálogos con la práctica, la filosofía, la institucionalización y la interculturalidad

Presentación

<i>Elsa González Paredes</i>	
------------------------------------	--

Notas para elaborar una propuesta pedagógica desde la filosofía de Hegel

<i>Elsa González Paredes</i>	
------------------------------------	--

Pedagogía del presente: una propuesta categórica del vacío para la formación

<i>Alejandro Rosado Arreguín y Elsa González Parede</i>	
---	--

El lugar del arte en la infancia. La educación artística como eje transversal en el mapa curricular de la primaria

<i>Alejandra Pazarán Martínez</i>	
---	--

La educación ambiental: la problemática de los residuos sólidos en el contexto de la escuela secundaria

<i>Alma Delia Lupercio Lozano</i>	
---	--

Institucionalización y subjetividad en la práctica docente

<i>Patricia Pérez Pérez</i>	
-----------------------------------	--

Saberes pedagógicos contruidos por el docente durante su formación permanente

María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Yolanda Jurado Rojas.....

La educación intercultural cambio o continuidad

Manuel López López y Elsa González Paredes.....

Acercamiento a la concepción pedagógica del Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón-UNAM y a una Pedagogía Intercultural

Sicarú Erendira Páez Torres.....

Los impactos de las últimas reformas y la resignificación de la historia en la identidad de los alumnos.

María Elena Valadez Aguilar.....

Debate

Mediocracia y sucesión presidencial en México

Hugo Sánchez Gudiño.....268

Autores

Semblanza de autores286

Lineamientos de la publicación.....292

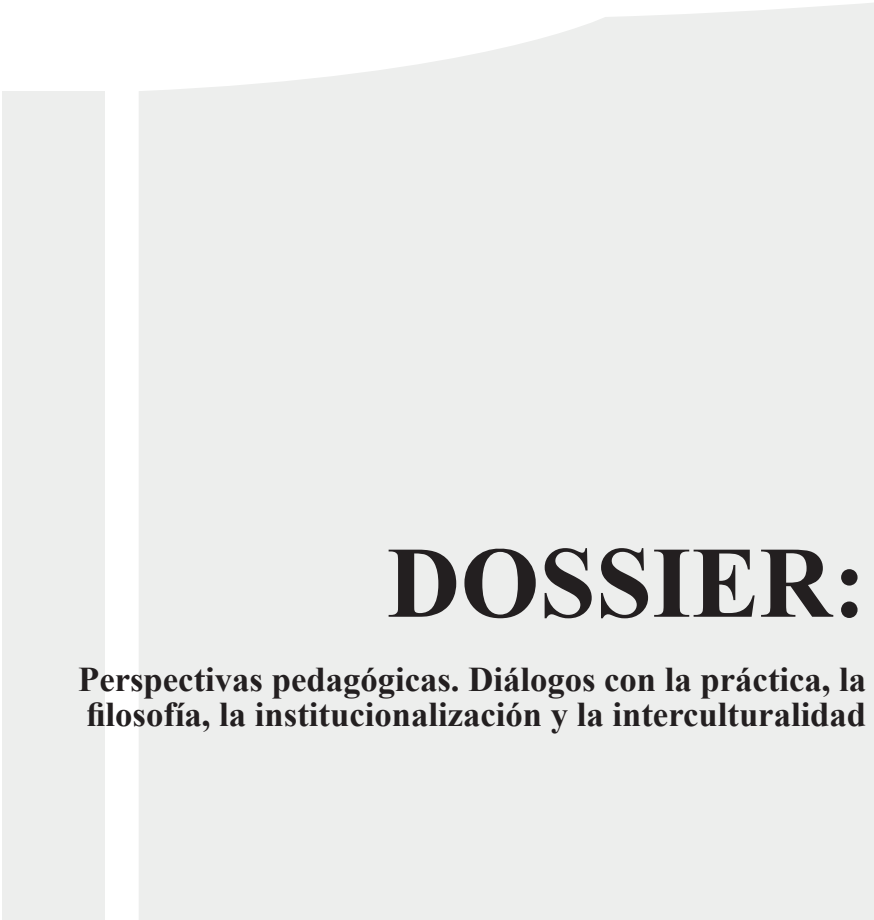
Publishing regulations.....295



EDITORIAL



APORTACIONES



DOSSIER:

Perspectivas pedagógicas. Diálogos con la práctica, la filosofía, la institucionalización y la interculturalidad

Presentación

La inmensa literatura existente acerca de la educación y la pedagogía es una muestra clara de que el mundo ha cambiado, que ha irrumpido en nuestras vidas dramáticamente con fuerte incertidumbre y que demanda nuevas respuestas. La comprensión de este mundo caótico urge a la pedagogía la necesidad de elaborar propuestas, que no ignoren la tradición teórico pero que sea capaz de replantear no sólo los temas recurrentes sino las problemáticas contingentes con actitud crítica pero sobre todo con fraternidad y esperanza.

Este libro representa a penas un pequeño aporte en esa magna pero gratificante tarea. Su principal propósito es contribuir a la discusión teórica sobre la pedagogía y la comunidad social poniendo a debate los problemas tratados por el pensamiento clásico, pero de igual manera las contrariedades actuales en torno a lo educativo.

Los materiales que comprenden este volumen abordan las problemáticas trabajadas en las investigaciones en curso tanto de los estudiantes de la maestría y del doctorado en peda-

gogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón como de investigadores del mismo. Los temas de esta obra invitan a repensar cuestiones cardinales sobre la formación, las prácticas educativas, las reformas políticas de la educación y el poder.

Los autores presentan puntos de vista teóricos muy diversos y provienen de distintas tradiciones del pensamiento pedagógico; sin embargo, todos ellos son sin duda especialistas en los temas que abordan, de donde se desprende la riqueza didáctica y no sólo analítica de la obra. Por los temas que plantean los capítulos fueron organizados en cuatro grandes bloques, el primero comprende los temas que se aproximan desde la mirada de la pedagogía y su vínculo con la filosofía y, comprende los siguientes trabajos:

Notas para elaborar una propuesta pedagógica desde la filosofía de Hegel

En este capítulo la filosofía ocupa el centro articulador de una pedagogía alternativa que mira al sujeto en formación como un ser potencial. La

dinámica de la reflexión está marcada por la filosofía racionalista de Hegel. La autora realiza un recorrido analítico conceptual de la obra del filósofo alemán con el ánimo de repensar el proceso educativo como una lógica estructurada en la razón que repose en el plano ontológico de la formación del ser. Cuestiona el carácter reduccionista de la educación y lo convencional del aparato crítico de la educación tradicional poniendo de relieve la formación como *bildung*, como una categoría que abraza lo cultural y que se encuentra en permanente diálogo con la categoría ordenadora de eticidad, para la autora “la educación desde la filosofía es la posibilidad de construir la sociedad en y por el reconocimiento del otro, por ella el sujeto se forma en el *ethos* y la intersubjetividad asumiendo, creando y recreando los valores e ideas sociales y políticas de la comunidad social en que nace.”

Se trata de una propuesta filosófico-político-pedagógica por medio de la cual se busca trabajar en el desarrollo la autoconciencia del sujeto garantizando la formación del acto lógico en plena libertad cuyo objetivo es la constitución de una comunidad social-ética-política.

Pedagogía del presente: Una propuesta categórica del vacío para la formación .

Es un capítulo de reflexión sobre la necesidad de redimensionar desde la formación, la incomplitud del ser humano. Los autores acuden a la filosofía idealista de Hegel para discutir las determinaciones del ser y el vacío como condición de formación del ser, dialoga con Gadamer sobre el devenir para ordenar los conceptos de la nada y el ser. Analizan de manera crítica las posibilidades de formación y la completud desde la mirada comprensiva de la filosofía pero teniendo en mente una pregunta problematizadora ¿Podría resignificarse el vacío como pedagógico?, si bien su objetivo no es ofrecer una respuesta, ensaya una reflexión para aproximarse: “callar para escuchar la voz del otro, en ese acto ético de silencio, se pone en juego, no sólo el respeto por el otro y el contenido del mensaje, sino lo que se va a apropiar para negar lo que se es, en ese no-ser (vacío), así en ese estado silente, se reconoce el sentido del cambio interno, para darle significado al movimiento del devenir infinito.”

El segundo bloque lo componen cuatro capítulos bajo la perspectiva de la práctica docente:

El lugar del arte en la infancia. La educación artística como eje transversal en el mapa curricular de la primaria

El capítulo nos invita a “repensar el papel de las artes en la escuela”. El arte considera la autora es una herramienta para dotar al niño de una visión particular de mundo, una visión creadora y abierta. Por medio de las teorías de desarrollo integral y la pedagogía establece diálogo con autores como Lev Vigotsky, Víctor Lowenfeld Berger y Luckmann, discute su posición realizando un análisis agudo del mapa curricular de la primaria y aunque observa su pertinencia en la aproximación la realidad educativa cae en la cuenta de que no son alcanzados por lo que presenta una propuesta alternativa para procurar la formación artística pues está convencida de que “a través del arte es posible desarrollar la percepción, la capacidad crítica y la imaginación, aprehender y analizar la realidad del medio ambiente que permita desarrollar la creatividad y que transforme la realidad que fue analizada.” Sin perder rigurosidad teórica oferta una propuesta didáctica, transversal, lúdica y atractiva acorde con el desarrollo integral del individuo.

La educación ambiental: la problemática de los residuos sólidos en el contexto de la escuela secundaria

La autora aborda sin duda uno de los graves problemas que afecta a la humanidad que es el deterioro ambiental; parte de que el reconocimiento del problema inicia por un desbalance biológico y físico-químico pero toma inmediatamente rostro socio-cultural en tanto patrones que generan, continúan, terminan y reproducen las formas de consumo que genera residuos de gran impacto ambiental. Además de plantear las medidas legales impulsadas por instituciones políticas y organismos reguladores, presenta a la educación como un elemento clave para el cambio.

Analiza la cultura de la sustentabilidad desde el funcionamiento cotidiano de la vida escolar tomando como ámbito empírico una escuela secundaria, desde donde, en el acompañamiento de autores como Gimeno y Pérez examina la forma en que organizan y ejercen sus funciones sustantivas las escuelas. Pone de relieve la valía de la experiencia con el ambiente en los espacios de formación de la vida cotidiana en la escuela. El eje que recorre su trabajo partir de que “la educación es un factor estratégico para modificar esta situación de

consumo irresponsable a partir de los conocimientos y experiencias que la escuela propone”. Recupera las voces de los actores enfatizando en la identificación de los significados asumidos por el docente con respecto a la educación ambiental y en la identificación de los conocimientos y prácticas culturales que los alumnos muestran respecto a las propuestas docentes.

Institucionalización y subjetividad en la práctica docente

Es una interesante investigación que se coloca del lado de la subjetividad, reveladora de los objetos pedagógicos de estudio y al mismo tiempo de la formación como investigador del investigador, sin disimular la autora expone su propio proceso y avatares en el arrimo a su objeto en cuestión. El objetivo de su investigación se centra en el análisis de la influencia de la subjetividad individual y la institucionalización de la docencia sobre la práctica que desarrollan los sujetos investigados, la distinción la realiza mediante el examen teórico de la subjetividad acude a Foucault, Castoriadis, Rodríguez Berger y Luckmann para revelar la subjetividad social como el colectivo de identidades que interactúan y se convierte en un espacio de reconocimiento del otro y un espacio de diferenciación con los otros; afirma que “la subjetividad

social, al igual que la subjetividad individual se debe leer en plural, pues los diferentes grupos o movimientos sociales son un ejemplo claro de las diferentes subjetividades sociales”, y que “la institucionalización, en tanto proceso concreto, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización; en cada establecimiento. No sólo en los establecimientos, en su espacio interior y de modo más profundo, en la mentalidad de la gente.” Con esta lectura aborda sus estudios de caso para revelar cómo no sólo la familia y el contexto forman al ser, sin que los imaginarios también influyen en el decir y actuar de los docentes, que la universidad es un espacio determinado por la asignación de roles que cobran sentido al depender uno de otro por las funciones que cada uno implica y pero que la asimetría ideáticamente los separa.

Saberes pedagógicos contruidos durante su formación permanente

La autora coloca en el centro de su investigación el proceso de construcción de los saberes pedagógicos del docente de educación básica como elementos necesarios para responder, desde las aulas, a algunos problemas de su comunidad;

fundamenta el proceso de construcción desde una perspectiva histórica y holística considera la formación inicial del docente, la incidencia de los planes y programas académicos y el modelo educativo que sustenta las decisiones de su práctica. El acercamiento a los profesores se realiza desde el enfoque cualitativo de la narrativa, y el análisis se aborda con el acompañamiento de la escuela crítica.

Otorga un lugar nodal a la formación como objeto de la pedagogía y a los saberes como parte producto de la relación del docente con el mundo. Discutiendo con Freire, Mercado, Gallego y Soliveréz el carácter pedagógico de los saberes docentes concluye “los saberes pedagógicos permiten analizar la realidad donde se está inmerso, establecer un dialogo con las características del grupo y del contexto, critica con fundamentos la realidad, pone en juego su creatividad para pensar de manera divergente la posible solución a los problemas de la comunidad, enfoca la reflexión sobre lo que siente, piensa dice y hace y su finalidad en beneficio de la interacción para la enseñanza, reconoce a los niños como seres históricos que pueden actuar para cambiar su futuro, priorizando el pensar en el otro, y cambiar la práctica para mejorar el desarrollo humanístico de los que intervienen en el contex-

to pedagógico, a través de la práctica docente.”

El tercer bloque está conformado por la visión de la interculturalidad y comprende los estudios:

La educación intercultural cambio o continuidad

A través de un diálogo con interculturalistas y pedagogos los autores nos adentran en el mundo de la educación intercultural, exponen como marco las difíciles condiciones de exclusión y discriminación que tienen que afrontar los indígenas en el México moderno y cómo éstas se ven reforzadas por los valores e ideologías del propio sistema educativo oficial. Con este trasfondo hacen un alto en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe creada a su decir “como una apuesta a las demandas del magisterio indígena con miras a una educación indígena intercultural bilingüe”, cuya misión era la de contribuir a la construcción de una “sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana.” Sin embargo, prontamente nos colocan de cara a la realidad, luego de un análisis de las políticas educativas en este renglón sostienen que

“la práctica docente de educación indígena es castellanizadora y no un modo de entender y abordar la educación para adaptarse pedagógicamente a las diferencias culturales de los niños. La Educación Indígena tiende a ser contemplada como una buena idea, pero sin mucho compromiso para ponerla en práctica; conceptualizada normalmente de forma bastante limitada y no integrada en el currículum escolar, y disfrutando, finalmente, de escaso valor práctico”.

Acercamiento a la concepción pedagógica del Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón-UNAM y a una Pedagogía Intercultural

Nuestra autora desde la interculturalidad se coloca en una dinámica diferente de la pedagogía occidental que como según afirma “se basa en la búsqueda de evidencias, que construye verdades absolutas, que elabora discursos basados en conceptos que dogmatiza los saberes predominantes junto con sus teorías, metodologías, formas, razones y conceptos, que privilegiando la instrumentalización pretende responder a la lógica del mercado neoliberal, pretensión y panorama que ubica a la pedagógica en un campo operacional difuso que contribuye a la pérdida identitaria de sus saberes y haceres”; a fin de problematizar el horizonte teórico de formación

de la licenciatura en pedagogía para determinar la pertinencia de la inclusión de la conceptualización intercultural.

De manera rigurosa mediante el análisis cualitativo recorre su objeto —el plan de estudios de la licenciatura— en tres niveles a) concepción pedagógica; b) concepción antropológica y; c) concepción cosmológica. Congruencias y divergencias son expuestas en el reconocimiento de las diversas racionalidades teóricas en la pedagogía.

El cuarto y último bloque lo constituye el capítulo orientado por el tema de las reformas educativas, a él pertenece la siguiente investigación:

Los impactos de las últimas reformas y la resignificación de la historia en la identidad de los alumnos

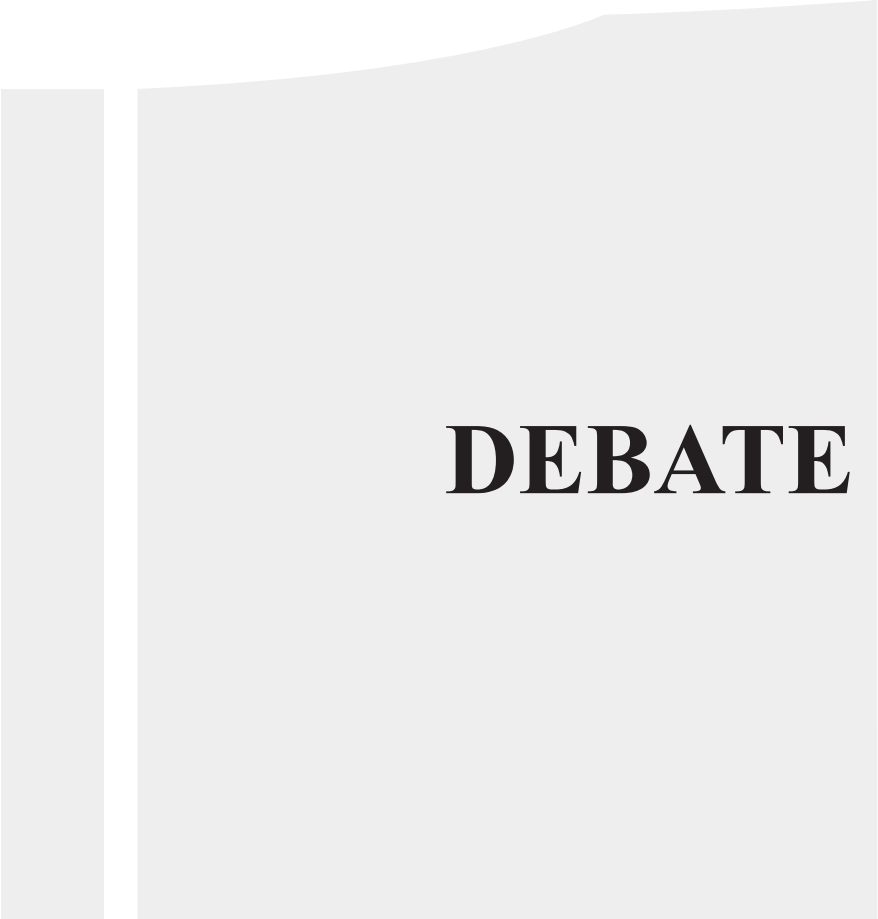
El tema de la Reforma Educativa es sin duda de gran actualidad este capítulo refleja contundentemente los efectos de la misma en la asignatura de historia, pero sobre todo en la conformación de la identidad. Desde la historia, la autora interpela los fines del discurso hegemónico que subyacen en los recortes temáticos de los planes y programas de estudio en la escuela secundaria, los que considera constituyen la con-

ciencia histórica de los mexicanos. En su exposición se hace acompañar de la interrogante ¿Cuáles son las repercusiones de las reformas neoliberales en la formación de identidad nacional de los jóvenes alumnos? Misma que va resolviendo a través de una serie de entrevistas que realiza a profesores del área y del nivel bajo las líneas de análisis:

- Los impactos de las reformas neoliberales en educación secundaria.
- La formación de la Identidad nacional como resultado de las reformas neoliberales en la enseñanza de la Historia.
- El punto de intersección son las voces de los maestros ante las reformas educativas.

Los autores de esta obra agradecemos profundamente a la Universidad Nacional Autónoma de México, a su Facultad de Estudios Superiores Aragón y al Comité Editorial de la Revista Matices de la FES Aragón por considerar esta obra digna representación de la investigación que en el posgrado de pedagogía se realiza.

Dra. Elsa González Paredes
docente investigadora del Posgrado
en Pedagogía de la FES Aragón,
UNAM.



DEBATE

ENRIQUE PEÑA NIETO Y EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES(SNI)-2014: TRANSPARENTAR LOS ESTÍMULOS Y RE-INVENTAR FORMAS DE EVALUACIÓN.

** Hugo Sánchez Gudiño*

Resumen

Al cumplir tres décadas de su fundación, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), piedra angular del Esquema de Evaluación del Sistema de Educación Superior en México, enfrenta una serie de desafíos, debilidades, retos pendientes, metas inalcanzadas, particularmente las propuestas dirigidas a mejorarlo y fortalecerlo. Al cumplir su primer año y medio de Gobierno, Enrique Peña Nieto marcó distancia de sus antecesores panistas frente al Conacyt, especialmente con el SNI. Los doce años de los Gobiernos panistas de la Alternancia (Vicente Fox y Felipe Calderón), evitaron modificar el Modelo actual con que opera el SNI. Sin embargo, la actual administración federal encabezada

por el PRI ya ha emitido su primer dictamen crítico: el SNI define metas laxas para alcanzarlas exitosamente y resulta complicado medir su impacto positivo para el país. Su Modernización y la Transparencia de Estímulos demandan una revisión completa del Sistema. Esta situación, impactará las políticas públicas de la Educación Superior, y por tanto a la Evaluación en su conjunto. Ofrecemos una radiografía breve de cómo ve el Gobierno Federal al SNI, así como algunos de los cambios urgentes y necesarios que requiere la Evaluación en este sistema.

Palabras Claves: Evaluación, Educación Superior, Ciencia, Investigación.

Abstract

In fulfilling its founding three decades, the National System of Researchers (SNI), a cornerstone of Scheme Evaluation System of Higher Education in Mexico, faces a number of challenges, weaknesses, cha-

*Profesor-Investigador de la FES-UNAM-Aragón y de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. Correo: hugosgudino@yahoo.com.mx

llenges remaining unreached goals, particularly the veins of opportunity should be seized and proposals to improve and fortalecerlo. Al their first year through Government and Enrique Peña Nieto PAN Setting distance from their predecessors against Conacyt, especially with SNI. Los twelve years of the PAN governments of Alternation (Vicente Fox and Felipe Calderon), avoided modifying the current model with the opera SIN. Sin however, the current government led by the PRI has already delivered its first critical opinion: INS defines lax to successfully achieve goals and it is difficult to measure their positive impact on the modernization and transparentation país. Su stimulus demanding a complete review of the National System of Researchers posed by government Peña Nieto. Esta situation will impact public policy in higher education, and therefore the evaluation as a whole. We offer a brief radiography see how the Federal Government to CONACYT (with emphasis on SNI), as well as some of the urgent and necessary changes required for evaluation in this system.

Keywords: Assessment, Higher Education, Science, Research.

INTRODUCCIÓN

“Sin el SNI no habría Ciencia en México, pero no sé si con el SNI la Ciencia en México es mejor” (Ruy Pérez Tamayo/2005).

El desarrollo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es fundamental para México. en la tarea de diagnosticar, evaluar críticamente y revisar su desempeño de impulso a la investigación, conviene destacar su rol en el desarrollo tecnológico, científico e incluso educativo superior de nuestro país, antes de plantear reflexiones sobre su problemática y propuestas para abordarlas.

¿De qué ha servido el conocimiento producido en tres décadas por los investigadores del SNI para tratar de evitar el proceso de avance del deterioro nacional?¹ La respuesta es que dichos conocimientos han sido poco utilizados para salir de la crisis civilizatoria de la República en la que se encuentra el país, pues el remolino de la realidad nacional avanza por una dirección y el desenvolvimiento de la ciencia local y

1 Cfr. Esteinou Madrid, Javier. “Hacia un nuevo Sistema Nacional de Investigadores que contribuya al desarrollo equilibrado del país” en Sistema Nacional de Investigadores/Retos y perspectivas de la Ciencia en México. México. UAM-Xochimilco. 2012. p. 160-161.

regional por otro muy distinto².

Esta valoración de la investigación para la solución de los grandes problemas nacionales es propia de la época que vivimos marcada por la globalización y el advenimiento de la economía y la sociedad del conocimiento. Se valoran fundamentalmente los reconocimientos internacionales a la productividad de los investigadores; los doctorados obtenidos en instituciones extranjeras; los artículos publicados en revistas de circulación internacional; las citas utilizadas por investigadores de todo el mundo; las conexiones y redes internacionales de los investigadores mexicanos³.

En el sistema de Educación Superior nuestras necesidades de inversión en ciencia y tecnología son ingentes y crecientes. Debido a ello, es necesario insistir en que la Investigación no es un lujo ni un aditamento secundario de la docencia, sino la salida que nuestro

país tiene para elevar el nivel de bienestar económico y social, así como para asegurar la estabilidad y soberanía indispensables para toda la nación; por ello debe destinar de manera creciente y sistemática Mayores Recursos a la Investigación y a la Educación Superior. Se debe dar asimismo, un gran apoyo en infraestructura y crear las condiciones para que un mayor número de nuestros académicos e investigadores con alto desempeño o potencial científico, tecnológico o humanístico, sobre todo los jóvenes, sean miembros del SNI y puedan desarrollarse en su seno como Investigadores Nacionales.

El SNI tiene un entorno económico difícil y al ritmo que va su proceso de crecimiento, en una década será todavía más difícil la obtención de un presupuesto suficiente que corresponda a sus necesidades de crecimiento y desarrollo. El diagnóstico actual del Sistema recupera los problemas ya conocidos: su número reducido de investigadores, la concentración del SNI III, la inequidad por género, el envejecimiento promedio de investigadores, el número de investigadores eméritos que es una élite muy pequeña, etc., todo ello nos lleva a considerar que existe la necesidad urgente de modificaciones normativas para eficientar el desempeño del Sistema Nacional

2 Cfr. Ruíz, Rosaura y Velázquez, Bruno. "Sobre el Sistema Nacional de Investigadores" en *El Universal*. México. D.F. 6-Mayo-2013. p.6.

3 Sánchez Gudiño, Hugo. "SIN-2012: Retos de las Políticas Públicas de Evaluación Académica en el Gobierno de la Alternancia" en *Matices del Posgrado Aragón*. No.20. México. d.F. Enero-Abril-2013. p.p.260-261.

de Investigadores⁴.

En la actualidad, el SNI cuenta con más de 18000 miembros, la mayoría son parte del personal académico de las Instituciones Públicas de Educación Superior y los Centros de Investigación del Estado. La evaluación permanente ha contribuido a mantener los referentes internacionales en cuanto a la calidad de los productos de investigación. La discusión y los debates sobre las diferentes formas de evaluar los trabajos de investigación en cada una de las disciplinas, desde las ciencias naturales hasta las humanidades y las ciencias sociales, también han sido benéficos. Sin embargo, la pregunta que cobra mayor relevancia en el periodo actual es ¿por qué la evolución favorable del SNI no ha producido efectos apreciables en el desarrollo económico de México?⁵.

A tres décadas de su creación y a un año y medio del Gobierno de Enrique Peña Nieto, resulta preocupante el diagnóstico del Consejo Nacio-

nal de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval), donde pone en tela de juicio la eficacia del SNI por sus metas laxas para alcanzarlas exitosamente y porque resulta imposible medir su impacto positivo para el país. Lo anterior nos lleva a múltiples desafíos que el SNI tiene ante sí, destacando: La Modernización de las actuales formas de Evaluación y la Transparencia de los Estímulos entregados a los Investigadores⁶.

Estas reflexiones y otras más constituyen los ejes del presente ensayo, pero aún más importante, es que las críticas al SNI deben ser el punto de partida para la construcción de soluciones, para la generación de propuestas y para la edificación de los instrumentos que harán posible encontrar las vías para asegurar un futuro deseable tanto para el Sistema como para la Ciencia, la Innovación y la Tecnología mexicana⁷.

OBJETIVO

Tomando como punto de partida

4 Cfr. Fernández Christlieb, Fátima. "Luces y Sombras del SIN" en Nexos. México. Julio-2009. (www.nexos.com.mx)

5 Vega y León, Salvador. "El Sistema Nacional de Investigadores y su impacto en el Sistema de Educación Superior" en Sistema Nacional de Investigadores: Retos y perspectivas de la ciencia en México. Op.Cit.p.p.191-192.

6 Ruíz Gutiérrez, Rosaura. "El Sistema Nacional de Investigadores" en Sistema Nacional de Investigadores: Retos y perspectivas de la Ciencia en México. Op.Cit.p.p.45-47

7 Didou, Sylvie y Gérard Etienne. El Sistema Nacional de Investigadores: 25 años después. México. ANUIES. 2010.

el Diagnóstico del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval) sobre el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), cuestionando su eficacia y demandando una urgente revisión de este así como de modificaciones estructurales del Conacyt, llevaremos a cabo un ejercicio analítico del modelo de evaluación del SNI a un año y medio del gobierno de Enrique Peña Nieto y sus impactos en las políticas públicas de evaluación en la educación superior, tomando como soporte los planteamientos del Coneval.

HIPÓTESIS

La Educación Superior y la Investigación que realizan las Universidades contribuyen a que los grandes temas de la Ciencia y la Cultura se incluyan en la Agenda Nacional. La Educación, la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Cultura son instrumentos para que los pueblos progresen y se alcancen mayores niveles de equidad social, y los recursos humanos, el conocimiento y la experiencia de las Universidades tienen la posibilidad de aportar al desarrollo y progreso del país.

El número de Investigadores por cada millón de habitantes en México es muy distante de lo que un país como el nuestro requiere y

debe haber. Anualmente, en Estados Unidos, se gradúan 51 mil Doctores, en Brasil 13 mil, en Corea 12 mil, en España 9 mil y en México sólo 3 mil. Los Recursos Humanos, el Conocimiento y la Experiencia de las Universidades tienen la posibilidad de aportar al desarrollo y progreso del país.

En el mundo estamos en una posición de media tabla en Educación Superior, Investigación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico: 55 de 148 en el Índice de Competitividad Global y 119 en calidad del sistema educativo.

Algunos de los problemas para avanzar en estas áreas han sido el número Limitado de Investigadores, la Baja Graduación de Doctores, la Concentración de la Investigación, la Escasa Participación del Sector Privado, las Limitaciones Presupuestales y la Falta de una Política Pública, que en los últimos años ha comenzado a cambiar⁸.

Frente a esta panorámica, a tres décadas de existencia del SNI y al Crítico Diagnóstico del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) en 2014 sobre lo “Ineficaz del Esquema de Apoyo a la Ciencia del

8 Cfr. De la Redacción. “Narro cuestiona déficit en ciencia” en *Excelsior*. México. D.F. 10-junio-2014. p.5

SNI”, durante el primer año y medio de gobierno de Enrique Peña Nieto, resulta urgente y necesario transformar al Sistema Nacional de Investigadores para ubicarlo como uno de los ejes estratégicos para el desarrollo nacional⁹.

En sus treinta años de existencia, los distintos análisis y evaluaciones sobre su funcionalidad coinciden en que es fundamental su transformación en dos direcciones: fortaleciendo la estructura de remuneraciones económicas a los Inves-

tigadores y el aprovechamiento de la sabiduría producida por sus académicos. El diagnóstico del Coneval y su retroalimentación por parte de la Comunidad Científica y Académica del SNI será favorable para la necesaria adecuación del Sistema al México global de la primera década y media del siglo XXI.

DESARROLLO

El Diagnóstico Crítico del SNI en el Primer Año y Medio de Gobierno de Peña Nieto

Al cumplir su primer año y medio como Jefe del Ejecutivo, Enrique Peña Nieto trazó tres líneas de acción sobre lo que le espera al Conacyt en el resto de su Gobierno: I) Primeramente, el pasado 20 de mayo de 2014, en los Pinos, se llevó a cabo la presentación de la Reforma en materia de Política de Ciencia y Tecnología, misma que modificó tres leyes: la de Ciencia y Tecnología; la General de Educación; y la Orgánica del Conacyt. En esta misma fecha, el diario Oficial de la Federación publicó el decreto correspondiente. En la ceremonia correspondiente hablaron el Presidente, el director general del Conacyt; la senadora Ana Lilia Herrera, impulsora de las modificaciones legislativas y el Secretario de Hacienda, cuya presencia parece justificarse por la cantidad de recursos aportados a este rubro

⁹ Hace casi dos meses venció el plazo para que la Cámara de Diputados nombrara a los integrantes del Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social (Coneval) y el 11 de junio de 2014 venció el plazo para que el Senado y la propia Cámara crearán la ley que permita independizarlo de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol). El Coneval fue creado mediante decreto presidencial del 24 de agosto de 2005 como un organismo público descentralizado de la Administración Pública federal, con autonomía y capacidad técnica para generar información objetiva sobre la situación de la política social y la medición de la pobreza en México. Entre sus funciones destaca la siguiente: Normar y coordinar la evaluación de la Política Nacional y las políticas, programas y acciones que ejecuten las dependencias públicas. / Robles de la rosa, Leticia. "Coneval autónomo se va a la congeladora" en Excelsior. México. D.F. 10-junio-2014. p.2.

del presupuesto de egresos de la Federación en 2014¹⁰;

2) En segundo lugar, encontramos que para 2014, el Conacyt ejercerá un presupuesto de 31 mil millones de pesos, 19 por ciento más en términos reales. En su página Web, la Presidencia recordó que el 29 de diciembre de 2013, el organismo público descentralizado del gobierno federal, integrante del sector educativo, cumplió su 43 aniversario de haber sido creado, mediante un decreto del Congreso de la Unión en 1970. De igual manera, se precisó que al iniciar el sexenio de Enrique Peña Nieto, el Conacyt tiene como meta consolidar un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que responda a las demandas prioritarias del país, que dé solución a problemas y necesidades específicos, y que contribuya a elevar el nivel de vida y el bienestar de la población¹¹; y 3) El Diagnóstico Crítico que sobre el SNI elaboró el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval), cuestiona la eficacia del Sistema Nacional de Investigadores. En la evaluación

correspondiente se menciona que los criterios mediante los cuales se fijan las metas de los científicos “no son explícitos”. No se puede determinar, destaca, si el resultado de los indicadores es producto de un buen desempeño del programa o de la definición de metas laxas¹².

Para Re-Pensar el SIN: el Debate

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval) puso en duda la eficiencia del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el programa modular de apoyo a los Científicos mexicanos, pues sospecha que define “metas laxas” para alcanzarlas exitosamente, incluso no es posible medir el impacto positivo del programa para el país¹³.

El Diagnóstico destaca además que la población que potencialmente recibe los estímulos está definida de forma errónea, debido a que se incluye a personas que realmente no constituyen la población probable de ser beneficiaria de los servicios del programa. Cabe señalar que en el SNI existen cinco niveles

10 Pallán Figueroa, Carlos. “Reforma Trascendental en Ciencia y Tecnología” en Campus Milenio No. 561. Suplemento de Milenio diario. México. D.F. 29-Mayo-2014. p. 11.

11 De la Redacción. “Creció 19% presupuesto del conacyt para 2014” en La Jornada. México. D.F. 30-diciembre-2013. p. 34.

12 Ramos Pérez, Jorge. “Ineficaz esquema de apoyo a ciencia” en El Universal. México. D.F. 2-Enero-2014. p. 1

13 Ramos Pérez, Jorge. “A revisión, sistema de investigadores” en El Universal. México. D.F. 2-enero-2014. p. A5.

de investigador en los que los estímulos van desde 5 mil 906 pesos mensuales (tres salarios mínimos) hasta 27 mil 561 pesos (14 salarios mínimos vigentes). Asimismo, el presupuesto anual del SNI se incrementó de 2 mil 349 millones de pesos en 2008 a 2 mil 802 millones de pesos en 2012.

Finalmente, el indicador relativo al porcentaje de Investigadores evaluados con respecto a la población potencial “es cuestionable”. No pueden ser valorados debido a que los criterios mediante los cuales se fijan sus metas no son explícitos. Es decir, no se puede determinar si el resultado de los indicadores es producto de un buen desempeño del programa o de la definición de metas laxas para cada uno”¹⁴.

Enrique Cabrero, director general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) admitió que la Evaluación del Coneval es correcta, por ello anunció que el SNI está sujeto a revisión y que será modificado: “No hay indicadores que permitan a la sociedad saber cuál es el impacto de la ciencia y la tecnología”¹⁵.

El funcionario indicó que el Sistema ha sido una institución importante, pero considera necesario hacer una

revisión, ya que este 2014 cumplirá 30 años de creado. Cabrero, anticipó que el Conacyt alista un ajuste al SNI, no sólo para sus indicadores, sino para toda su reglamentación con el fin de poder evaluar bien a los científicos: “Ha sido una institución importante pero sí creo que ahora la realidad impone volver a visitar el SNI, estamos en otro México y necesitamos revisarlo al cumplir este año tres décadas de existencia. Tenemos que hacer una revisión”¹⁶.

LOS CAMBIOS EN EL SNI PARA EL 2015: Consideraciones Finales

1. Frente a los diversos desafíos que encara el Sistema Nacional de Investigadores en la segunda mitad de la segunda década del siglo XXI (cuenta con 19 mil 747 miembros en varios niveles), no hay que reprobar a dicho organismo como ha señalado la Auditoría General de la Federación del Congreso de la Unión en su diagnóstico sobre tal institución en el 2012, sino hay que enjuiciar a las directrices irresponsables de Estado que no ha formado una política de corto y largo plazo para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la nación. En este sentido, de ninguna manera se debe cancelar el SNI como lo han propuesto algunas fracciones políticas del Poder Legislativo, sino al

14 Ibidem.

15 Ibidem

16 Ibidem.

contrario es necesario reestructurarlo y actualizarlo urgentemente con nuevas propuestas que permitan refundar ampliamente el proyecto científico de México.

2. La creación de la carrera de Investigador Nacional ha sido un mecanismo utilizado por diferentes países para fomentar la consagración de la vida productiva de individuos habilitados a la investigación y, de esta manera, sustentar el avance científico y tecnológico que demandan los escenarios actuales para la sobrevivencia y la competitividad de las naciones. En América Latina, dicho avance se asocia a la conformación y consolidación de una planta de investigadores dedicados en forma plena y continua a dicha actividad. En México, el SNI constituyó la primera y más importante estrategia de política orientada a retener y garantizar la permanencia de los científicos en las instituciones del Estado ante la deplorable situación económica generada por la crisis de la década de 1980.

3. Fortalecer la carrera de Investigador Nacional, modificando el actual modelo donde el Investigador debe sortear un proceso burocrático, opaco y a veces innecesario que se funda en un sistema de puntos, una evaluación individualista y el reconocimiento de ciertas revistas científicas que privatizan el conocimiento;

4. Generar directrices científicas

mínimas que se deben producir en cada área del saber científico;

5. Con el fin de aprovechar la memoria intelectual del país, es necesario que el SNI junto con otras Asociaciones Universitarias, construyan un proyecto de rescate de los investigadores jubilados para incorporarlos en los programas universitarios, aprovechar su experiencia en la formación de las nuevas generaciones y que los estímulos recibidos se integren directo al salario;

BIBLIOHEMEROGRAFÍA

-Esteinou Madrid, Javier. "Hacia un nuevo Sistema Nacional de Investigadores que contribuya al desarrollo equilibrado del país" en Sistema Nacional de Investigadores/ Retos y perspectivas de la Ciencia en México. México. UAM-Xochimilco. 2012.

-De la Redacción. "Narro cuestiona déficit en ciencia" en Excelsior. México. D.F. 10-junio-2014.

-De la Redacción. "Creció 19% presupuesto del conacyt para 2014" en La Jornada. México. D.F. 30-diciembre-2013.

-Didou, Sylvie y Gérard Etienne. El Sistema Nacional de Investigadores: 25 años después. México. ANUIES. 2010.

-Fernández Christlieb, Fátima. "Luces y Sombras del SIN" en Nexos. México. Julio-2009. (www.nexos.

com.mx)

-Pallán Figueroa, Carlos. "Reforma Trascendental en Ciencia y Tecnología" en Campus Milenio No.561. Suplemento de Milenio diario. México.D.F. 29-Mayo-2014.

-Ramos Pérez, Jorge. "Ineficaz esquema de apoyo a ciencia" en El Universal. México.D.F. 2-Enero-2014.

-Ramos Pérez, Jorge. "A revisión ,sistema de investigadores" en El Universal. México.D.f. 2-enero-2014.

-Robles de la Rosa, Leticia. "Coneval autónomo se va a la congeladora" en Excelsior. México.D.F. 10-junio-2014.

-Ruíz, Rosaura y Velázquez, Bruno. "Sobre el Sistema Nacional de Investigadores" en El Universal. México.D.F. 6-Mayo-2013..

-Sánchez Gudiño, Hugo. "SNI-2012: Retos de las Políticas Públicas de Evaluación Académica en el Gobierno de la Alternancia" en Matices del Posgrado Aragón. No.20. México.d.F. Enero-Abril-2013.

-Ruíz Gutiérrez, Rosaura. "El Sistema Nacional de Investigadores" en Sistema Nacional de Investigadores: Retos y perspectivas de la Ciencia en México. México. UAM-Xochimilco. 2012.

-Saavedra, Diana. "Acusan Opacidad en el SIN" en Reforma. México, D.F. 24-Enero-2014.

-Vega y León, Salvador. "El Sistema

Nacional de Investigadores y su impacto en el Sistema de Educación Superior" en Sistema Nacional de Investigadores: Retos y perspectivas de la ciencia en México. México. UAM-Xochimilco. 2012.

Notas para elaborar una propuesta pedagógica desde la filosofía de Hegel

**Elsa González Paredes*

Resumen

El presente ensayo nos ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la educación desde la propuesta filosófica de comunidad ética-política de Hegel tomar como base su sistema lógico-ontológico que, aunque no se plantea en el ámbito propiamente pedagógico bien podría considerarse punto de partida para la construcción de una pedagogía del conocimiento que coloque en su centro la formación en tanto elevación de la conciencia, resultado de la relación complementaria teoría-práctica en camino a la constitución de una comunidad ética-política, donde la educación tendrá como obra esencial la creación de un pensamiento político que fortalezca la democracia. Hegel nos invita a pensar el oficio de la pedagogía desde la formación de sujetos históricos y críticos que en devenir van siendo y

en el mundo de la cultura en construyendo su segunda naturaleza estrecha relación con los otros.

Palabras clave. Pedagogía, razonamiento, bildung, comunidad ética-política, libertad.

Abstract

This essay offers us the opportunity to reflect on education from philosophical ethics-community proposal policy Hegel build upon its logical-ontological system, but does not arise in the educational field itself could well be considered a starting point for the construction of a pedagogy of knowledge that places at its center training as consciousness raising, the result of the complementary theory and practical way to the establishment of an ethical-political community relationship, where education will play an essential building political thought to strengthen democracy. Hegel invites us to think about the craft of teaching since the formation of historical and critical subjects who are still in the

* Dra. en Antropología por la ENAH y docente investigadora en el Posgrado de Pedagogía en su Facultad de Filosofía y Letras de la FES Aragón de la UNAM.

making and building their second nature in the world of culture closely with others.

Introducción

Centrar la noción educativa en la enseñanza de saberes significa colocar la formación en una mirada puramente descriptiva, pues si bien Émile Durkheim insistió en el aspecto socializador de la educación, esta no se reduce a enseñar a los estudiantes los conocimientos necesarios para desempeñar las tareas profesionales que habrán de cumplir en la sociedad, sino de la asimilación conceptual del mundo; de un mundo y sistema social específico determinado por una ideología definida. De lo anterior se desprende que la función de la escuela es fundamentalmente filosófico-político-pedagógica en ella se forman los cuadros profesionales que habrán de diseñar y hacer funcionar las estructuras económicas, culturales, políticas y sociales de esa sociedad específica.

La filosofía deberá ser la mirada guía de la educación, a través de ella el sujeto se afianza en los valores morales y éticos, se determina y crea su propia conciencia. La educación desde la filosofía es la posibilidad de construir la sociedad en y por el reconocimiento del otro, por ella el sujeto se forma en el ethos y la intersubjetividad asumiendo, creando y recreando los valores e

ideas sociales y políticos de la comunidad social en que nace. De este modo la filosofía abre interrogantes al sistema de educación emanado de la globalización ¿podrá la educación institucionalizada generar las condiciones reales para que el sujeto pueda desarrollar su capacidad de juicio deliberativo y pueda asimismo valorar el peso del contenido que debe guardar respecto de las acciones que le demandan emprender? En este orden la filosofía en el terreno de lo educativo puede plantearse como una mediación que nos permita establecer la relación hombre mundo, no sólo desde la teoría, sino creando compromisos concretos y así visualizar un rumbo donde los diferentes actores educativos vean reflejadas sus aspiraciones, necesidades e intereses. Se trata de construir una reflexión que recoja las experiencias, conocimientos, capacidades y necesidades socioexistenciales que permitan la creación de una comunidad ética.

En este sentido la lectura de la propuesta filosófica de Hegel ofrece elementos fundamentales para crear una comunidad ético-política que él llama Estado desde la perspectiva de la formación en el sentido amplio de cultura lo cual implica considerar en un primer momento el desarrollo de la conciencia del sujeto, la formación del en sí como un acto lógico de autorreconocimiento

para dar paso, a través de un encuentro dialéctico a la constitución subjetiva yo-no yo-otro en la autoconciencia del para sí que lo lanzará en otro momento, al reconocimiento intersubjetivo que conforma el espíritu como punto culminante del desarrollo de la sociedad.

El razonamiento especulativo como formación

En un mundo de exclusión y crisis social ¿sigue siendo la educación un bien social responsabilidad del Estado? En medio de posibilidad de justicia en un entorno de alta inequidad social ¿es posible reproblematicar la figura de la moral bajo los principios de libertad e igualdad en un contexto de hegemonía de mercado donde las políticas públicas se encuentran en franca retirada a causa de las llamadas crisis del Estado de bienestar caracterizado por la exclusión; es decir, ¿existe alguna posibilidad de plantear cuestiones normativas en relación a la equidad en una sociedad altamente inequitativa y excluyente como las sociedades complejas de la modernidad? Más allá del malestar de los sujetos es importante puntualizar que se trata de destacar la afectación del proyecto de vida de cada ciudadano, así como la conservación del orden social y la generación de la riqueza, es decir, poner en tela de juicio el papel de la educa-

ción como problema de Estado es un hecho que se sigue de la libertad y la igualdad como una posibilidad de acceso a los bienes sociales.

Se hace necesario el planteamiento de cuestiones de justicia, equidad, libertad, igualdad que permita la elevación racional de bienes o proyectos de vida. Esto significa una urgencia analítica de las relaciones éticas y la educación como ámbito problemático de principios normativos a partir de lo cual puedan definirse las libertades básicas y la noción moral de persona que tome como punto de partida la cooperación social equitativa y razonada lo que implica respeto a las normas morales y cívicas de una parte, así como del replanteamiento de la relación entre ética y educación teniendo como fin el desarrollo moral, la buena ciudadanía, el bienestar individual y colectivo la autonomía personal y el desarrollo del pensamiento crítico que haga posible la igualdad, libertad y la justicia que el contrato social tiene que resguardar como principio fundamental de una sociedad democrática.

Ante los proyectos de vida de una sociedad democrática cuál es el papel del Estado como garante y posibilitador de una idea de justicia como equidad. El Estado nacido del neoliberalismo clásico optó por la neutralidad y la no intervención en

los proyectos de vida, ni en la definición de la vida buena para los ciudadanos; sin embargo como quien mantiene a resguardo el contrato social es responsable de garantizar los principios democráticos de la igualdad de oportunidades y libertades básicas. La educación de este modo es una tarea moralmente necesario porque sin ella estos principios serían irrealizables; sin embargo se abre aquí la disyuntiva cuál es el nivel de conjugación educación y justicia; y qué tipo de educación se encuentra implicada en esta relación.

Asumiendo la postura del liberalismo político podría decirse que la idea de libertad es sustraída de las leyes del mercado y asociada a una idea de justicia que compromete a la educación como principio de distribución. La educación aparece entonces como una idea de justicia distributiva (Rawls:1997) de carácter normativo ligada a la idea de desarraigar la ignorancia y la barbarie de los pueblos para poder dotar a los individuos de la capacidad de acceso a los bienes y beneficios de orden económico creados por el mercado haciendo posible una doble universalización: la del acceso al mercado y la del desarrollo del propio mercado; sin embargo es ahí donde se produce la ilusión, pues ¿cómo puede existir una distribución equitativa de los bienes socia-

les atendiendo a las necesidades e intereses de un modelo económico libre que tolera índices de competitividad salvajes?

La educación queda reducida al terreno de lo individual y abandona a sus propias posibilidades cada sujeto es responsable del desarrollo de las capacidades que le permiten competir en el mercado laboral y alcanzar los bienes prometidos por el Estado de bienestar. La condición relacional, es decir, intersubjetiva de los hombres queda así reducida a una moralidad basada en la contingencia del conocimiento. No queda más que un sujeto etéreo frente a un mundo sensible irracional al que hay que ordenar desde un no lugar especulativo.

En Hegel los modelos políticos que atienden a una autoridad soberana, a la ética como principio y a la fuerza de la ley no son suficientes para generar una comunidad ético-política –Estado- perfecta, fuerte y duradera con el cual enfrentar los ímpetus de la modernidad marcados por su dimensión práctica y dirigidos hacia la causa final con una pérdida importante de lo ético donde la vida en común orientada hacia el buen vivir no está más acompañada de la inmanencia racional, causa y finalidad de la práctica. Así conocimiento, libertad y naturaleza se escinden, el trabajo y todo producto

de lo humano quedan reducidos al mero sentido de la utilidad, es decir, a mercancía, desvinculado de lo fundamental que es la propia actividad humana excluyendo su valor como fin en sí.

La educación asume una acepción liberal que emana de una normatividad que no es otra que la postulación de un derecho universal abstracto que obliga al Estado contractual a ofrecer igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades sociales, pero sin plantear ni promover la generación de ideas creativas que den a luz nuevas y más justas formas de distribución de bienes sociales y de conocimiento.

El criterio normativo que viene dado por la normatividad separa ética de política y a la política de la educación. La política educativa avanza hacia supuestos de igualdad, libertad, equidad y justicia como una forma de hacer factible la democracia, y la cooperación social y, crear así en el orden del discurso la racionalidad normativa de las bases morales del Estado de bienestar.

Lo anterior invita a un replanteamiento de la relación entre ética, política y educación no como mero acto discursivo, sino como propuesta dialéctica que vincule estas dimensiones y disminuya la distancia entre lo fáctico y lo normativo. Una

mirada hegeliana nos sugiere que la educación es mediación y como tal tiene de sí un estatuto lógico-ontológico¹ que tiende a la autonomía de lo que es el Ser en la constitución de sus diferentes momentos. Hegel plantea abordar la formación para la transformación de la sociedad de su

1 En la Enciclopedia filosófica para el curso superior Hegel nos aproxima de pronta manera a la lógica ontológica exponiendo brevemente sus tres elementos fundamentales: La primer cualidad de la lógica ontológica es el Ser, a él dedica Hegel su primer apartado “1. El comienzo de la ciencia es el concepto del ser, inmediato, sin determinación. – 2. Este es, en su carencia de contenido, tanto como la nada. La nada, en cuanto un pensar de aquella vaciedad, es por tanto ella misma, por su lado invertida, un ser y, por su pureza, lo mismo que aquél. 3. Por tanto, no hay diferencia del mismo, sino lo que se da es, con eso, solamente el poner de ellos en cuanto distinguidos, y el desaparecer de cada uno en su contrario, o es el devenir puro.” (Ver §16-32:27) En un segundo momento la lógica nos lleva a la Esencia como lo perteneciente a la autodeterminación y contiene los momentos de la esencialidad y de la inessentialidad en sí. Lo esencial es lo perteneciente a la autodeterminación, pero lo inessential es el momento de la existencia indiferente. Ver (Ver §33-47:33-37) Concretándose en la realidad en cuanto posibilidad de ser-en-sí o la esencia de su existencia. Lo real mismo es la unidad de su posibilidad y de su existencia. (Ver §48-53:39)

tiempo desde una lógica especulativa propone analiza y eleva a plano filosófico la vida humana y sus formas estructurantes concretas como lo muestra en la conclusión del siguiente extracto:

“El gran contenido de la historia universal es racional y tiene que ser racional; una voluntad divina rige poderosa el mundo, y no es tan impotente que no pueda determinar este gran contenido”. Y, puesto que la libertad “no tiene por principio la voluntad y el albedrío subjetivo, sino el conocimiento de la voluntad universal”, de modo que “el sistema de la libertad es el libre desarrollo de sus momentos”, “la historia universal es el progreso en la conciencia de la libertad - un progreso que debemos conocer en su necesidad. Y lo que media entre razón y libertad es la política, que armoniza y equilibra las múltiples formas de vida reduciéndolas a las totalidades concretas que son los Estados, por lo que “el Estado es la razón en la tierra”, “...la absoluta totalidad ética no es sino un pueblo” (1982, :§17-18).

La nueva arquitectura del conocimiento filosófico que plantea el filósofo alemán bien podría actualizarse hoy día y refrescar la visión de lo educativo, repensar la formación escolar desde una lógica ontológica que articule su corpus en la filosofía de la naturaleza, de la historia del arte, de la religión y de la propia historia de la filosofía. El sistema racional que Hegel construye nos

permitiría comprender e interpretar la realidad, es un sistema de determinaciones de voluntades libres por principios, leyes e instituciones racionales que articulen y posibiliten la autoconciencia y la autodeterminación de la realización particular efectiva en los momentos del derecho, la moral y la eticidad donde se expresa la voluntad libre racional universal, o sea, el Estado.

El sistema hegeliano es el desarrollo de la conciencia individual con todo el dramatismo concreto de su devenir, el juego de tensiones que la cruzan, la colocan en posiciones de incertidumbre y escepticismo, pero también de imposibilidad y desgarramiento frente al reconocimiento de su propia finitud. El constructo analítico del que se vale para ascender al concepto como verdad emanada del razonamiento especulativo es la comprensión del ser.

Un todo que se manifiesta en cada uno de sus momentos particularmente en la articulación de todos ellos como sistema. El filósofo no asume una posición deontológica, pues no es su intención prescribir cómo debe ser la realidad, sino que traza un horizonte ontológico de comprensión del ser, un sistema de pensamiento que inicia por colocar al saber en posición procesual que deviene razón. A diferencia de otros filósofos idealistas coloca al saber

como instrumento, modifica el objeto a conocer y lo presenta en su pureza; no sitúa al sujeto como el portador de la verdad, pues si es un medio la verdad es alterada por su mediación.

En una mirada dialéctica la mediación es desconstrucción (negación) y reconstrucción (negación de la negación) que al mismo tiempo es autorrealización y autodeterminación. Esta mirada permite pensar la educación como instancia normativa ético-política real y no como ficción que se sustrae del contrato social.

La constitución subjetiva y la lucha por el reconocimiento

El sujeto se hominiza en el proceso autonómico de origen rompiendo el vínculo con la naturaleza, arroja su animalidad en la constitución de lo que Hegel llamó su segunda naturaleza; es decir en su forma de hacerse hombre. Esto significa que la subjetividad no se define como un a priori, desligado de toda experiencia posible, es el resultado de la experiencia y la acción, sino que se educa, se forma; es el resultado primero, de lo que la naturaleza le enseña a través de la experiencia, de la certeza sensible que pasa por la percepción hacia lo inteligible. Se trata de aprender a ser sujeto, reconocimiento del ser en sí y trascenderse a sí mismo en el ser para

sí del segundo momento por medio del conocimiento de sí, del arribo a la autoconciencia a la conciencia de sí y llegar a ser para sí en la libertad; es en la experiencia de la libertad donde se forma la subjetividad como cogito, como conciencia, como razón.

La conciencia es libre pero todavía no lo es para sí, este transitar de la conciencia natural a la conciencia para sí, lo realiza Hegel a través de un análisis categorial fenomenológico por medio del que hace las distinciones y explicaciones conceptuales que abrirán la posibilidad racional de la voluntad libre, en el momento epistemológico del entendimiento y su elevación al razonamiento donde la voluntad determinada en forma y contenido contingente toma conciencia de su finitud inteligente buscando retornar a sí, a su propio pensamiento para superar los fines de sus determinaciones en forma y contenido para convertirse en verdadera voluntad libre, infinita, autoconsciente, en concepto. “El concepto es lo libre (das Freie) como la potencia sustancial existente para sí, y es totalidad, en tanto que cada uno de los momentos es el todo que es el concepto y es puesto como unidad inescindible con él; así el concepto en su identidad consigo es lo determinado en y para sí” (2006, §160:173).

La educación por lo tanto es la experiencia de lo otro, pero también y sobre todo es acción del sí mismo, es deseo y anhelo de libertad que sólo es posible en la libertad del ser. Es aprender a ser sujeto en la acción sobre sí mismo, creación de la conciencia libre que pasa por la lucha por el reconocimiento. Este proceso de emancipación del sujeto singular atento de sus propios intereses es empujado a una lucha por el reconocimiento, proceso relacional que marca una fuerte socialización que hace que, al mismo tiempo que los individuos que devienen conciencias autónomas atentos a sus pretensiones subjetivas generen conciencia racional y sentimiento identitario de su comunidad subjetiva.

El proceso de formación intelectual que resulta de las operaciones conceptuales y categoriales es que cada sujeto asume una conciencia de la totalidad, en este sentido la teoría política del filósofo alemán asume el carácter analítico de la formación del individuo para la sociedad, bajo una idea intersubjetiva procesual del hombre.

Son los momentos de la conciencia los que dan forma a las relaciones éticas del Estado, las que constituyen la cresta referencial de su filosofía “el absoluto”. Para Hegel el proceso de formación del espíritu

se encuentra en la conciencia humana. Este curso es desarrollado con absoluta elocuencia en Fenomenología del espíritu; sin embargo el análisis filosófico que recoge la formación del espíritu subjetivo es ampliado hacia la experiencia de la conciencia individual donde el individuo puede participar, donde la conciencia tiene conocimiento de su propio actuar, de este modo Hegel da cuenta del otro momento de la constitución del espíritu que es el de la autoobjetivación.

La formación de la autoconciencia. El bildung

Autoconciencia y autoobjetivación son dos momentos del mismo proceso relacional ético de la formación del espíritu, y es en la Filosofía Real donde expone la secuencia intelectual operativa para analizar la dimensión práctica del individuo en el mundo, lo hace echando mano del concepto de voluntad. El proceso formador de la voluntad es la autoexperiencia, la realización objetiva de las propias intenciones esta formación, resalta Hegel inicia con la experiencia instrumental del sujeto donde se conecta internamente con el trabajo, su herramienta y el producto. El trabajo permite el apartamiento del Yo pues exige las energías y la disciplina para la elaboración del objeto, que para Hegel es la realización de la obra,

produciendo en él la interrupción de la satisfacción inmediata, por ello la voluntad es el elemento diferenciador entre espíritu humano y su pura existencia del animal, mediante él da cuenta de la experienciación del sentimiento de carencia y es esta insatisfacción la que le obliga al acto de la autorreflexión. En la obra la herramienta es sólo una mediación. El hombre se construye no sólo categóricamente, sino que el propio contenido de su construcción es el resultado de su hacerse y, al mismo tiempo el camino instrumental que le permite tomar conciencia de su hacer. El hombre tiene la facultad de autocrearse.

La educación es la formación del sujeto racional que se guía no por la experiencia sino por las leyes de la razón como a priori de toda experiencia posible (busca), pero orientada a la comprensión de los objetos concretos, es decir que no se limita al análisis especulativo de las esencias. Formarse como sujeto es tomar conciencia de sí y de lo otro, moverse entre la teoría y la práctica, entre la razón observadora y la acción realizativa, tomar decisiones y evaluarlas éticamente.

La tarea de la educación a decir de Durkheim es construirlos principios autónomos del sujeto más allá del puro reconocimiento de la racionalidad del orden social establecido,

sino como sugiere Carlos Cuellen consiste en liberar al “espíritu de sus relaciones, en las relaciones de poder, riqueza e información, para apropiarse de la certeza de sí mismo como conciencia moral, generadora de comunidad ética efectivamente real” (2004:47).

Este es el principio de la conciencia moral que Hegel fundamenta como *bildung* que no es sino el proceso de formación de la conciencia social en dimensión histórica, el proceso de formación en la perspectiva hegeliana se da bajo la lógica dialéctica, esto es, por la contradicción y su superación. Lo que genera este movimiento formativo es propiamente la acción que es el acto individual separado de la armonía universal o moral social determinada que en sí mismo y en primera instancia es transgresión por naturaleza, niega la moral social establecida pero al mismo tiempo, y como superación de este momento, es construcción subjetiva opuesta a las relaciones de poder cuyo origen es la libertad y la acción autónoma. Es así como el mundo espiritual se confirma por medio de la alienación y el extrañamiento que conforma el contenido de la cultura (*bildung*), Hegel maneja el término cultura en su sentido amplio como proceso de formación que cruza el orden de lo político y lo moral que inicia en la familia, prosigue en la sociedad civil y se desa-

rolla ampliamente en el Estado, el uso como proceso formativo que le da a este concepto contiene la figura de una teoría pedagógica, considera que la educación es un espacio privilegiado para realizar este trabajo de formación de constitución de la conciencia autónoma. Ya en sus discursos como rector del Gymnasio en Nuremberg se aprecia esta posición, en su discurso del 14 de septiembre de 1810 podemos observar la preocupación por marcar el paso al pensamiento moderno

si un Instituto de enseñanza presupone la disciplina de las costumbres, la formación de las mismas es, por el contrario en conexión inmediata con su cometido fundamental, la enseñanza, en parte un efecto indirecto, pero en parte también un resultado directo. Nosotros todavía estamos acostumbrados, ciertamente, desde una época pasada de la representación, a separar la cabeza y el corazón y a considerar el pensamiento y el sentimiento, o bien como se denomina esta diferencia, casi como dos realidades independientes e indiferentes entre sí; de esta forma el influjo de la enseñanza sobre el carácter aparece lejano o casual (1991:93).

Tenía claro que sólo mediante la formación el individuo podía llegar a la conciencia de sí y este camino no podía ser el de la educación empírica “El trabajo teórico, me convenzo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico;

si se revoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece la misma”, (1991:25) en su desempeño directivo se afana por cohesionar los intereses de la ciencia y la actividad del espíritu. Se debe educar para la autonomía y todas las prácticas sociales deben estar atravesadas por la razón “la educación para la autonomía exige que la juventud sea acostumbrada tempranamente a consultar el sentimiento propio a cerca de lo que conviene el entendimiento propio, y que se deje a su arbitrio una esfera, entre sí y en relación con personas de mayor edad, en la que ella misma determine su conducta” —discurso del 2 de septiembre de 1811-. (1991:107) La idea de educar pasa por considerar la voluntad y arbitrio como momentos necesarios para formar el carácter del espíritu libre.

El lenguaje también es parte de la cultura y como tal nos permite una aproximación al mundo ético como alienación del mundo espiritual del Yo, a través del lenguaje el Yo se universaliza. El lenguaje como parte de la cultura, entonces, permite comprender el devenir universal que se convertirá en la conciencia espiritual de la cultura humana en un momento histórico específico donde el individuo es cultivado y formado en la esencia espiritual por medio de la alienación de su ser na-

tural. Este proceso de cultivamiento no es sólo un proceso armonioso, es también dolor y desgarramiento.

En el mundo moderno Hegel considera que mediante el cultivo del individuo que se revela en el contrato social como voluntad general elevada al plano universal, este momento histórico se caracteriza por la extrañeza, todo está fuera del individuo, por ello, siguiendo la lógica de Hegel, Hyppolite (1974) sostendrá que así como en la lógica al mundo reflexivo de la esencia sucederá el concepto; es decir, el sí mismo en su desarrollo autónomo, a la necesidad de la libertad, así también el fin del mundo de la cultura será la emergencia de un sí mismo libre en tanto que universal.

La educación es mediación normativa por ella la formación subjetiva es a un tiempo formación del potencial político del ciudadano donde ética y política constituyen el lugar posible para la negación y la resistencia de políticas educativas hegemónicas que hace de la ética un mero objeto con valor del cambio, moneda corriente de un mercado salvaje, inequitativo y clasista.

Bajo la categoría de *bildung* Hegel nos ofrece la posibilidad de pensar en una pedagogía crítica y problematizadora capaz de formar en la libertad y la autonomía bajo el am-

paro del razonamiento, pero en pleno ejercicio de reconocimiento del otro. Producir ciudadanía reconciliada, lo que él llama *eticidad*, relación intersubjetiva, superación del conflicto, diferencia reconciliada.

Formar en la eticidad como paso de la comunidad social a la comunidad política

Deberes, derechos, principios constituyen las determinaciones que organizan y estructuran una comunidad política, este sistema de determinaciones conforman el concepto de libertad en Hegel y se encuentran articulados en las esferas del derecho, de la moralidad y de la eticidad. Es el lugar en que la voluntad libre racional universal se objetiva, es decir, se da existencia como mundo ético.

La eticidad es entonces el “sistema racional de las determinaciones de la voluntad libre”, la estructura orgánica de la comunidad política o Estado racional. El concepto de eticidad en Hegel es fundamental para explicar por qué este momento es el nivel superior donde el hombre desarrolla su plena libertad. Es ahí donde la educación debe incidir, en la formación del hombre, visto este más allá de su estructura biológica o racional como sujeto de razón y sentido que en su actuar

genera experiencias de simbolización y relaciones de cultura² en un mundo intersubjetivo donde la ética es colocada en el terreno de la subjetividad formal que da cuenta del comportamiento desde las normas ordenadas por la conciencia en general de una comunidad, donde comparten los valores, las ideas de esa comunidad, como comunidad determinada. La educación genera comunidad por ello Hegel ha de insistir en la determinación política como elemento fundamental para la creación de la misma.

Sin política no hay justicia y sin justicia no existe un verdadero Estado. La actividad política sólo alcanza su grado racional cuando tiene por objeto la permanente configuración del sujeto en el Estado según el concepto de lo justo, de acuerdo con determinada idea formal del orden, es decir, del Derecho. La política es una esencia y el hombre está avocado a la vida estatal (1982:117-118). El hombre hade ser formado en la eticidad colocada como la voluntad libre racional que articula la realidad política y social con la moral como el espacio donde se concreta esta voluntad. “La eticidad es la Idea de

2 Luc Ferry y Jean-Didier Vincent en su obre ¿Qué es el hombre? Editada por Taurus, nos ofrecen una visión ampliada del hombre desde la perspectiva filosófica abriendo interrogantes y provocando reflexiones en el terreno de lo educativo.

la libertad, como bien viviente que tiene en la conciencia en sí su saber y su querer, y por medio de su obra, su realidad, así como éste en el ser ético tiene su fundamento que es en sí y por sí y el fin motor; la Ética es el concepto de libertad convertido en mundo existente y naturaleza de la conciencia del mismo” (2002, §142:150).

El resultado no puede ser otro que la conformación de una ciudadanía crítica que trasciende su singularidad mediante la negación propia, en el reconocimiento del otro, y son estas formas de reconocimiento público las que constituyen el espacio educativo que es necesariamente ético y público. Pues de acuerdo con la lectura que Paul Ricoeur hace de Hegel el reconocimiento sobreviene con las relaciones del derecho. El derecho es reconocimiento recíproco por medio de él se articulan los seres como seres autónomos, por él se instaura la comunidad política (2013:230).

A través de este juego de intersubjetividad sujeto-objeto Hegel busca darle vida a un sistema de comprensión del todo como un proceso viviente que absorbe, que estructura y desestructura al ser humano. Se trata de un sistema en movimiento que tiene como punto de inicio un momento especulativo, un momento de exterioridad y como fin un

momento de autocomprensión. Es un sistema que fundamentalmente vincula la especulación a la vida cotidiana y a sus estructuras, a veces superponiéndose a ellas y otras generando procesos estructurantes a los que suma las propias formas de vida cotidiana.

El filósofo está empatando el proceso de conocimiento con el mundo de la realidad empírica.

En la propuesta hegeliana la forma y el contenido toman un carácter relacional. La forma se finca en el reconocimiento del otro, es conocimiento, autoconocimiento, pero también autorreflexión y ejercicio racional en la toma de decisiones mediante las que los individuos se relacionan, acciones racionales que se convierten en costumbres y hábitos que se universalizan, lo pueden hacer porque el universo normativo racional que rige instituciones, leyes y al propio aparato de gobierno forman la unidad ética del espíritu que tiene con fin último la subjetividad que se sabe y se piensa en sí misma; la autoconciencia libre.

La constitución moral del individuo y la conformación de una comunidad ética-política

El proyecto hegeliano es de carácter normativo y descansa en la pluralidad humana y en la necesaria diná-

mica de transacciones intersubjetivas. La propuesta de Hegel sugiere un primer momento la constitución moral del individuo, sin embargo se extiende a la posibilidad de constituir una comunidad solidaria, una comunidad ética que a un tiempo sea una comunidad política. Filosóficamente el concepto de Estado queda establecido como una comunidad ética-política de sujetos libres; su conformación racional consiste en la unificación de estos momentos y la realización efectiva de los mismos.

Su esencia se encuentra en lo universal y racional de la voluntad, su función es promover el desarrollo de los individuos como hombre, como personas que interactúan en una realidad compleja donde todo es y no es a un tiempo pero que busca el bienestar, esto es, hacer del derecho una realidad verdadera donde se despliegue lo individual de sí y a la vez su lado universal, esto es intersubjetivo que ocurre en la familia en un primer momento, continúa en la sociedad civil –en la escuela- y al final orienta su ánimo hacia la sustancia universal, es decir, a la comunidad política que es el Estado.

Se trata de que el individuo realice sus necesidades particulares pero no los antepongan al espíritu universal, sino de que el individuo devenga en el infinito universal porque su obje-

tivo es el bien común de la comunidad política mientras que la sociedad civil donde se realizan los fines particulares es sólo un momento de la totalidad, antes bien el interés del todo promueve el desarrollo del interés particular unificando sus intereses.

La eticidad está en la esencia de la comunidad no le es ajena, es por la racionalidad objetiva que los individuos se conocen y se reconocen. Se encuentra en la libertad subjetiva formada en la comunidad como manifestación del *bildung*, en ella se enlazan el conocimiento, los ideales que constituyen y dirigen la vida de la comunidad.

El pensamiento abstracto posee, por consiguiente, un frescor vivo; nosotros lo percibimos en su ingenuidad, unida con el sentimiento personal y con la individualidad de las circunstancias de las que surge; él posee, por consiguiente, la claridad y la inteligibilidad peculiares.

Así como la forma posee esta plenitud de lo concreto, así también posee el contenido, y ciertamente él concierne a la vida humana en general y sobre todo a la vida pública. Lo que según la índole de los tiempos recientes se ha sustraído a nuestra intuición y a nuestra participación, las pasiones, los hechos y los esfuerzos de los pueblos, las grandes relaciones que constituyen la cohesión del orden civil y moral sobre la que reposa la vida de los Estados, la condición social (el interés) y la activi-

dad de los individuos” (1991:119).

En el sistema ético racional de Hegel los individuos no actúan por su cuenta, su libertad es vinculante, los hombres actúan desde la ética orientados por los lazos morales políticos del universal, es por eso que el hombre alcanza su libertad en el objetivo racional universal.

La fundación de la conciencia de sí y para sí en la libertad

Teniendo como pretensión filosófica articular y justificar desde una perspectiva ética-política la síntesis racional de los momentos de la individualidad y la universalidad, es decir, de la subjetividad autónoma y la comunidad ética-política, Hegel analiza categorial y fenomenológicamente el desarrollo de la voluntad o conciencia libre desde su naturalidad hasta la voluntad racional libre. La libertad para Hegel es la condición irrenunciable que nos permiten interrelacionar como sujetos con derechos y obligaciones fundamentales que determinan nuestras concepciones, actitudes, acciones, formas de organización política de sujetos libres que por el sólo hecho de serlo están de manera natural sometidos enjuiciamientos éticos, y por lo tanto críticos y racionales del absoluto universal.

Sin embargo, esta libertad inde-

terminada y voluntariosa Hegel la identifica con la libertad inmediata³ del fanatismo, y en el orden político podríamos decir de lo ideológico causante de la destrucción del orden social vigente. Se trata de la voluntad sin límites dirigida a satisfacer sus inclinaciones y deseos.

En un segundo momento la experiencia de la conciencia reconoce y acepta la existencia de contenidos y objetos a su libertad indeterminada como negación de la misma, mediante ordenamientos, estructuraciones, instituciones, en ese momento el Yo deja de ser encuentro de sí consigo mismo; ahora es algo diferente del Yo universal, se particulariza, busca su propio contenido; de manera que al hacer a un lado la inmediatez de su voluntad concentra sus fuerzas en la realización y la satisfacción del fin o contenidos deseados.

Primera y segunda experiencia de la voluntad contradictorias mediante las que el sujeto se afirma en sí mismo y se niega a la vez en su libertad

3 Es la libertad como arbitrio, como simple impulso satisfecho sólo momentáneamente sometido todo el tiempo a la búsqueda de la satisfacción. Carencia permanente atada y sometida al impulso, a la apetencia; por lo tanto no es libre depende de los objetos precisos y cambiantes del impulso. Ver Hegel, Fenomenología del espíritu, Cap. 3, 138 ss.

al determinarse como particularidad externa y extraña. Se trata de dos momentos de identificación y extrañamiento simultáneos. Empero el paso de la voluntad indeterminada (universal) a la voluntad determinada (particular) es el momento lógico de la voluntad que no llega al momento de la unidad articulada; para ello hace falta un tercer momento, el de la síntesis de lo universal y lo particular.

La verdadera libertad habría de alcanzarse en la unidad de lo objetivo y lo subjetivo, el contenido general y las determinaciones internas; la forma social tomaría así el tono de la forma universal. Pero un problema aún por resolver para llegar a la forma universal era cómo hacer coincidir la voluntad libre y su realización a través de los contenidos expresamente determinados, esto es, cómo llegar a la voluntad concreta y no quedarse en la abstracción del “en sí”; cómo puede la conciencia llegar a “ser para sí”.

Este proceso metodológico seguido por Hegel es ilustrado por Pierre Jean Labarrière de la siguiente manera:

Toda realidad está constituida por un 'juego de fuerzas' (contradicción/repulsión) que se manifiesta por un intercambio tal de las determinaciones en cuestión que 'la homonimia' llega a repelerse, en

tanto que los términos 'no-homónimos' se atraen recíprocamente. Así se relacionan en el orden físico los polos contrarios de un circuito eléctrico o de un campo magnético; así en el dominio del Espíritu, "Yo, lo homónimo de mí mismo; pero lo así diferenciado sentado desigual, no es de modo inmediato, por el hecho de estar diferenciado, ninguna diferencia para mí".

Estas afirmaciones, continúa Labarrière, se clarifican cuando hayamos visto que es constitutivo de la conciencia de sí afirma lo que ella es en relación con lo que no es y que sin embargo, no es nada distinto de ella: otra conciencia de sí. (1985:101-102).

De la interpretación del filósofo francés se sigue que la realidad como relación hombre-mundo radica en la contradicción lo que en Hegel es la "reconciliación de los contrarios" en un juego de relaciones y autonomía desde la diferencia negadora de las conciencias entre sí, es el hecho de la relación fundadora por la que cada conciencia de sí sólo es reconocida por otra conciencia de sí. De este modo la conciencia llega a ser autoconciencia de sí porque ya no se deja seguir por la apariencia del fenómeno. Vale la pena hacer un alto para ilustrar aquí la forma en que llega Hegel a este estado superior de la conciencia

La idea absoluta es el único objeto y contenido de la filosofía. Por cuanto contiene de sí toda determinación y su esencia consiste

en volver a sí a través de su autodeterminación o particularización, tiene diferentes configuraciones, y la tarea de la filosofía es reconocerla en éstas. La naturaleza y el espíritu son, en general, diferentes maneras de representar su existencia; el arte y la religión son sus diferentes maneras comprenderse la idea absoluta, pues su manera es la más elevada de todas, el concepto. Por consiguiente ella comprende en sí como las de la finitud real, e ideal, así como las de la infinitud y santidad las comprende y se comprende a sí misma (1968:725).

Por la reflexión es que el objeto se ha convertido en vida, plena libertad realizada en la intersubjetividad dialéctica, el Estado.

La cultura como campo de formación y reconocimiento

El trabajo de la conciencia de sí que Hegel realiza expresa que el conocimiento sólo puede ser universal, que no hay conocimiento sin reconocimiento, lo que significa que el movimiento de la razón es histórico. En otro términos podríamos decir que la sustancia tiene como contenido ético la vida que se le presenta a la conciencia espiritual como mundo inmediato donde todo forma parte de todo, del ser, la familia, las costumbres, la educación, el cuerpo social del poder de la ciudad.

La sociedad moderna que encuentra

Hegel es la sociedad de los individuos singulares que realizan sus intereses mediatizados por el mercado y los individuos no libres, lo que impide la formación de una comunidad social viva por ello reconoce necesario pensar la realidad desde un sistema categorial distinto al derecho natural y a la moral formal con los que se ha venido ordenando la comunidad social, pues no es suficiente, para ello indagar en los procesos y las formas fundamentales que integran a la comunidad social inclinándose por el desarrollo de una individualidad, Hegel lee en la modernidad la necesidad del reconocimiento individual, recoge el sentido del Yo pero no lo deja en la carencia de su aislamiento singular, sino que lo coloca en el espacio de la eticidad para hacer del individuo un ser completo con ello genera una nueva comprensión que a decir de Eduardo Álvarez se irá abriendo paso al momento de la escisión, no sólo con el objeto, sino también como división interior al Yo, es consustancial a la subjetividad y expresa la inquietud que impulsa el movimiento del espíritu (2010:106).

Se trata de una individualidad cada vez más autónoma y reflexiva, exige del individuo el desarrollo del pensamiento, para poder conocer o reconocer las mejores razones posibles entorno a un asunto, reconociendo las razones argumenta-

tivas más indicadas para emitir un juicio bien analizado, evaluando y criticado. Así el desplazamiento y la implicación de lo singular en la esencia espiritual es la constitución de la persona con conocimiento intersubjetivo de su capacidad jurídica, es el paso de la eticidad natural a la absoluta, el momento que puede servir de fundamento a la moral.

Cuando en los conflictos sociales un delincuente lesiona a las personas en su derecho, rompe la eticidad natural, en ese momento obliga a la emergencia de una disposición a reconocerse recíprocamente como común que son en la eticidad racional –ante el derecho y la moral éticos-, no obstante reconociéndose al mismo tiempo como personas plenamente individualizadas. Sugiere Axel Honneth, Hegel no sólo quiere mostrar cómo las estructuras del reconocimiento elemental son destruidas por actos de alienación negativa de libertad: quiere mostrar también que sólo por tales actos destructivos pueden crearse las relaciones éticamente maduras de reconocimiento, bajo cuyo presupuesto puede desarrollarse después efectivamente una “comunidad de ciudadanos libres” (1997:36). Es pues el conflicto como un dispositivo social que obliga al reconocimiento.

El modelo de reconocimiento de

interacción social permite la constitución de esta comunidad se afirma bajo el movimiento dialéctico entre la intuición y el conocimiento que ofrecen como análisis una forma reflexiva de relaciones recíprocas que se coloca por encima del reconocimiento cognitivo-formal ofreciendo el carácter afectivo que de acuerdo con el esquema de estadios de reconocimiento de Honneth se encontrarían en el momento del reconocimiento del individuo en la familia y que en coexistencia con el modo cognitivo-formal del momento del espíritu determinado por la sociedad civil, permitirán el modo de conocimiento reflexivo donde la intuición deviene afecto racional, solidaridad que se concreta en el Estado.

Hegel, como sugiere Honneth ensancha la esfera de realización del espíritu subjetivo objetivamente hasta la relación de los sexos; y el momento sistemático que tal ampliación supone ha de verse en que, con la relación de interacción sexual entre hombre y mujer, debe introducirse una condición constitutiva de la conciencia en sí de una persona jurídica. (1997:51) Con el trabajo el Yo se reconoce como sujeto cosificado de acción, mientras que el contenido de la relación sexual (hombre y mujer) le permite a cada Yo saberse de sí en el otro reconocerse en su pareja, porque

cada cual desea el deseo del otro y es asimismo el objeto anhelante del otro que es igualdad en el deseo pero confrontación en el reconocimiento;

El amor se hace objeto de sí mismo con la misma inmediatez, cobra movimiento, está satisfecho, es la unidad de los extremos que antes era el impulso. Este amor satisfecho, distinto de los caracteres es lo tercero, lo producido. La unidad se divide en neutros con respecto al término medio, son con ser diversos. —cita 3 al margen- División del amor en los extremos que son; su término medio se les enfrenta como un ser abstracto en el que cada uno muestra al otro su amor convirtiéndose en la alteridad, en la cosa. También el trabajo por el otro es satisfacción permanente del ansia. La cosa cobra el significado del amor- (§211:172-173).

Esta relación sólo se desarrolla hasta una relación de verdadero amor en el devenir de un conocimiento intersubjetivamente compartido de los dos, cuando cada uno ha tenido la experiencia de saberse en el otro se ha alcanzado el objeto deseado, el ser reconocido por el otro, confirmado en él.

Detrás de la experiencia morosa del reconocimiento hay una exigencia velada de reciprocidad y esta es la parte sustancial que le interesa a Hegel, el reconocimiento amoroso en la función de formación de la

autoconciencia para la intersubjetividad; sin embargo Hegel es cuidadoso, pues el amor como elemento de la eticidad es depositado en el marco y la estructura jurídica –la familia, el matrimonio, la propiedad– ya que reconoce que el amor como formación individual se coloca de manera negativa a distancia del interés social. El destino del amor no es el placer meramente subjetivo, ni el erotismo individual sino la penetración racional del sentimiento de solidaridad cuya función es dar fuerza social para la integración de la comunidad.

Conclusiones

Toda concepción pedagógica es un punto de partida para la determinación de ser del hombre, por medio de este proceso el hombre abandona su primera naturaleza para constituirse, la tarea de la filosofía es concebir formas humanas por las que el hombre pueda reconocerse esencialmente libre y pueda incidir en el mundo. Por ello la pedagogía no puede sino ir de la mano de la filosofía, ésta es quien dispone las claves –sistema de ideas y valores– para el camino –enseñanza y creación de saberes– que ha de trazar la pedagogía. En tanto que por este vínculo la tarea de la pedagogía será procurar la formación en aquellos conocimientos que están directamente relacionados a las actitudes

fundamentales frente a la vida y propiciar su cuestionamiento.

Hegel nos sugiere pensar en una formación ética como una educación para la autonomía fundamentada en la libertad, en la capacidad de transformar la naturaleza y reconocerse como señor y autor de la naturaleza cultivada, en volcarse la conciencia fuera de sí enfrentarse a todo lo que ella no es pero siempre retornando a sí como autoconciencia que no sólo conoce el mundo y lo domina, sino que también se coloca en la posición de crear formas de ser y de construir una comunidad social política y más ética.

En la visión de eticidad del filósofo de Stuttgart la pedagogía tendría que replantearse radicalmente los conceptos cardinales de formación y de acompañamiento desde la lógica racional, pensar en la escisión y el conflicto que es desgarramiento. Tiene que superar el sentido de acumulación pasiva de saberes que se validan a sí mismos y preparar la individuo para la vida real en la esfera precisa de su propio contexto y cultura como el medio en lo cual el hombre adquiere validez y realidad. Hace falta un poco de idealismo cargado de filosofía como acompañamiento de una pedagogía que se disponga a construir experiencias orientadas a la autoafirmación del tipo de hombre que habrá de confor-

mar una cultura con creencias, valores, saberes y prácticas específicas generadoras de vínculos y núcleos identitarios propios, caracterizado por concepciones particulares que le permitirán descartar otras formas culturales y adherirse a las propias en el reconocimiento de que estas acciones son claramente políticas por ello la acción educativa además de ser pedagógica tendrá que pensarse como abiertamente política.

Fuentes de consulta

- Álvarez, Eduardo. La autoconciencia: lucha, libertad y desventura en Félix Duque (Ed.) Hegel. La odisea del espíritu, Madrid, Ediciones Pensamiento, (2010) pp. 85-109.
- Cuellen, Carlos. Perfiles políticos de la educación, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Hegel, G. W. F. El sistema de la eticidad, Edición preparada por Dalmacio Negro Pavón y Luis González-Hontoria, Madrid, Editora Nacional, 1982.
- Hegel, G.W.F. Ciencia de la lógica, traducción de Augusta y Rodolfo Mondolfo, prólogo de Rodolfo Mondolfo, Argentina, Solar/Hachette, 1968.
- Hegel, G.W.F. Escritos pedagógicos, España, FCE, 1991.
- Hegel, G.W.F. Filosofía del Derecho, traducción de Angélica Mendoza de Montero, México,

Juan Pablos, 2002.

- Hegel, G.W.F. Filosofía Real, traducción e introducción de Arsenio Ginzo, España, FEC-UNED, 2006.
- Honneth, Axel. La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales, traducción de Manuel Ballester, Barcelona, Crítica, 1997.
- Hyppolite, Jean. Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel, traducción de Francisco Fernández Buey; Barcelona, Ediciones Península, 1974.
- Labarrière, Pierre-Jean. La fenomenología del espíritu de Hegel. Introducción a una lectura, traducción de Guillermo Hirata; México, FCE, 1985.
- Rawls, John. La teoría de la justicia, México, FCE, 1997.
- Ricoeur, Paul. Caminos del reconocimiento. Tres estudios, México, FCE, 2013.

Pedagogía del presente: Una propuesta categórica del vacío para la formación

**Alejandro Rosado Arreguin*

**Elsa González Paredes*

Resumen

El objetivo del este trabajo, es evidenciar la presencia de la categoría de vacío en la formación de lo humano, tres momentos lo constituyen: El primero a manera introductoria, se argumenta desde Hegel, la idea de vacío para entenderlo como no-ser desde la perspectiva atomista, a través del vínculo del devenir. En el segundo momento, se comprende que el ser sólo se posibilita en este no-ser, a partir de la inacababilidad que representa el devenir, en cuyo caso garantiza un movimiento dialéctico entre el ser y no-ser, que culmina en un momento que Gadamer reconoce como Formación. En el tercer momento, nos evocamos a

evidenciar la síntesis de la unificación del concepto de formación y el vacío, para proponerlo como una categoría de análisis en el sentido pedagógico que puede adquirir la construcción de proyectos de vida.

Palabras clave: Vacío, movimiento, nada, inacabado, devenir.

Abstract

The aim of this work is to demonstrate the presence of the category of void in the formation of the human, three moments for this is: The first introductory way, the argument from Hegel, the idea of vacuum to be understood as non-being from the atomistic perspective, through the bond of becoming. In the second stage, we understand that being only possible in this non-being, from the unfinalizability representing the future, in which case ensures a dialectical movement between non-being being and which culminates in a moment that Gadamer recognized as Training. In the third stage, we evoke to demonstrate the synthesis of the unification of concept for-

* Licenciado y Maestrante (tesis) del Programa de Posgrado en Pedagogía en Aragón UNAM. Docente frente a grupo SEP. Profesor de la licenciatura en Pedagogía del CEDVA plantel Ecatepec.

*Dra. en Antropología y docente investigadora en el Posgrado de Pedagogía en su Facultad de Filosofía y Letras de la FES Aragón de la UNAM.

mation and void, to be proposed as a category of analysis in the sense that you can purchase educational building life projects.

Introducción

Hablar del vacío en la actualidad conlleva a superar el terreno de la física y la materia para trascender el concepto mismo a lo filosófico, el vacío pensado desde la pedagogía, nos obliga a redimensionar desde la formación, la incomplitud del ser humano.

La formación del ser y no ser, surge en la escuela griega con la filosofía atomista, donde se postulaba al átomo y el vacío como el principio que da origen al orden de cosas en la naturaleza, así de esta manera, el átomo (ser) se movía en el espacio que contenía el vacío (no ser). “...pero el vacío está determinado como el puro no ser, siendo esto solamente lo que constituye el límite de aquellos.” (Hegel, 278).

En la filosofía de nuestro tiempo¹, Hegel (2011) en Ciencia de la ló-

gica, hace un trabajo excepcional al referirse a ello “...en cuanto que convierte esa determinidad de lo uno y del vacío en principio de todas las cosas, que reconduce la infinita variedad del mundo a esta simple oposición y osa conocerla a partir de ella, igual de fácil le es al reflexionar representador el representarse aquí a los átomos y allí, a lado, al vacío.” (276).

Lo uno (átomo) a lado del vacío, sitúa la base de todo un desarrollo posterior, en la configuración filosófica que explica la naturaleza dialéctica de la realidad, donde Hegel establece “El uno y el vacío constituyen el ser para sí en su estar.” (277) Es en esta posición donde se encuentra el vacío como condición para la formación en el ser.

Condición que se hace más clara, cuando en sus primeros momentos, el principio atomista, superando esta simple exterioridad, también especulaba de forma más profunda, en cuanto que reconocían al vacío como el origen del movimiento, el cual Hegel (2011) consideró que:

... el vacío sea la fuente del movimiento no tiene el sentido, de poca monta, de que algo sólo pueda moverse en un vacío y no en un espacio ya lleno; si tal se entendiera, el vacío sería solamente la presuposición o condición, no el fundamento del movimiento, de igual modo que se supone también

1 Al referirme de nuestro tiempo, hago referencia a que desde el surgimiento de las obras de Hegel, siguiendo una línea Kantiana y hasta nuestros días, no se ha gestado una teoría o sistema filosófico que profundice en la constitución de lo existente (dialéctica) como el pensamiento hegeliano, que continua vigente.

al movimiento mismo como algo presente, mientras que lo esencial: el pensar en un fundamento, es olvidado. (276)

Vacío que es condición y no fundamento del movimiento (del ser), aquí Hegel (2011) no hace más que situar dicho fundamento correctamente, mismo que no está en el vacío, sino en el devenir. “En cambio, el modo de ver según el cual el vacío constituye el fundamento del movimiento contiene el profundo pensamiento de que en lo negativo en general yace el fundamento del devenir, de la inquietud del automovimiento.” (276).

Hegel reivindica la idea del movimiento en el vacío, no porque sea su fundamento, sino porque el vacío es parte de una complejidad del devenir, donde el vacío sólo es condición y la verdadera razón del movimiento del ser, se deposita en el devenir, mismo que, en el razonamiento dialéctico niega al ser, por ende queda representado como lo negativo, pero lo negativo en el devenir es la nada, es lo infinito, cuestión que se tratará en los posteriores párrafos.

Con este preámbulo, damos inicio al desarrollo del tema, que insta de conocer en la profundidad que se merece, el concepto de devenir, ¿qué función tiene en la formación? ¿Cuál es su relación con la forma-

ción y el vacío? ¿Cómo se ordenan los conceptos de nada, movimiento, ser, devenir? ¿Qué sentido adquiere cada uno de ellos para la formación?

Esta apertura categorial y conceptual, permite la discusión y el diálogo con Hegel y a la postre con Gadamer. Hablar del devenir, implica abordar dos conceptos que lo ordenan: La nada y el ser. Importante relación que sin su entendimiento, no es posible alcanzar una comprensión profunda del devenir.

Pero en este recorrido conceptual-categorial, existe la necesidad de ir definiendo el concepto mismo de formación, así como la idea de inacababilidad y su relación con el vacío, para abordar esto, se asumirá el concepto del devenir en primera instancia, desde su entendimiento sensible y común, para ir evidenciando los conceptos ordenadores que lo definen, hasta lograr su comprensión.

Dialéctica del vacío como condición del ser desde su inacababilidad: construcción filosófica del concepto en Hegel y Gadamer. Ser inacabado que se posibilita en el no-ser (vacío)

No se habla de un vacío evidente que parte de la materia, sino de aquel que da-lugar a la compli-

tud del hombre, en el terreno de las ideas y el pensamiento, de lo cognoscitivo-intelectual. Dicho de otra manera y en palabras de Paulo Freire (2003), "...los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos." (19).

El vacío entendido desde el fundamento que nos confiere la idea atomista, lo define como un no-ser, opuesto al ser (el uno); también se establece que vacío es condición del movimiento, por lo que en definitiva, lo que se mueve es el ser, por tanto, el vacío es condición del ser.

El vacío pensado desde la inacababilidad o incompletion del hombre, se encuentra en lo que le falta por acabar, lo que todavía no-es, ya que el vacío es un no-ser. Explicado de otra manera, el hombre es ser, el vacío es la incompletion, ya que el hombre inconcluso, contiene parte de su conclusión, pero a su vez, lo inconcluso que está siendo, es por efecto del vacío, por lo que todavía no-es.

Desde la dimensión del vacío como condición del ser, la incompletion en el hombre le da el rasgo definitorio, ya que significa en el sujeto un espacio para contener más formación, pero a su vez ya hay formación contenida, esto hace inacabado o inconcluso al sujeto, dicha condición le

permite seguir completándose en la parte no contenida, vacía.

Para entender el concepto de formación de manera concreta, recurrimos a Ferry Gilles (1997) el cual acentúa que la formación es "...la dinámica de un desarrollo personal." (54), Para lo que en términos de vacío, le es propio, ya que todo lo relacionado con los movimientos internos del sujeto, en aras de llenar esa incompletion, contribuye a un desarrollo personal y a seguirse acabando.

El vacío como un no-ser que es condición de ser, posibilita formación en el inacabamiento, mismo que contiene la idea de un continuo llenado como condición del ser, espacio que potencializa cabida para seguir siendo acabado, pero de forma inconclusa infinitamente.

Si no existiese la dimensión del vacío como condición del ser, no cabría la posibilidad de continuar formando-se, ya que es el vacío el que da espacio a lo que viene a él y que apropia, pero lo que le viene, en algún momento de la historia social, va a contener formación, de hecho, todo está en constante formación. "El mundo de la vida es un mundo permanentemente indeterminado, en movimiento." (Freire, 20)

Ser y no-ser: movilidad para la formación

Al respecto, Paulo Freire también habla de la interminación del mundo y la vida², pero acota una diferencia importante entre lo que es la inacababilidad del hombre y lo que representa la del mundo y los animales. “Los árboles o los otros animales también son interminados, pero no se saben interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados.” (Freire, 20).

Por esta razón la consciencia de saberse inacabado, es la que permite discernir dicha formación propia del hombre, mismo que al ponerse de pie y liberar las manos, construye su mundo, esculpe su sociedad y le da forma, se forma a sí con el mundo.

En el transcurso de comprender el mundo y buscar una posición en él, el hombre le da lectura inteligible, precediendo a la escritura y lectura, aprehendiéndolo de forma tal que, comenzó a través de la curiosidad, un proceso de búsqueda constante. Se busca lo que no se tiene o se

2 Formar es un término que abarca una amplitud enorme, y que connota la creación y desarrollo de todo lo existente, en este momento sólo se aborda lo que interesa, que es la formación del hombre desde la dinámica de desarrollo personal.

quiere completar, característica de un vacío que induce a llenar lo que le falta, “...el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda.” (Freire: 22).

Si para Hegel, el vacío es condición del movimiento, la búsqueda entonces va a constituir un elemento importante del no-ser, como condición de la propia inacababilidad del ser. Movimiento constante de búsqueda, implica la idea de movilidad interior, pero por otra parte, no siempre la inmovilidad va a ser negativa. “Cuando digo inmovilidad me refiero a la inmovilidad que hay en la movilidad. Uno puede ser profundamente móvil y dinámico aun estando físicamente inmóvil y a la inversa.” (Freire: 22) Hay un movimiento del mundo y la sociedad que no cesa, acción del devenir y los acontecimientos históricos no lineales, pero existe el movimiento interno de cada sujeto, es por el momento, el que nos incumbe.

Todo movimiento social del devenir histórico natural (externo), tiene estrecha relación con el vacío como condición del hombre, ya que el mismo acontecer social permite elementos mediadores para la formación, “...uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación.” (Ferry: 55).

El movimiento interno del suje-

to, incorpora esas mediaciones de forma discriminatoria para su desarrollo personal, la zona de acomode está en el vacío, lugar de inacabamiento. Por mediación Ferry entiende que “Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo...” (55).

Son las nuevas experiencias, lecturas del mundo, las otras personas, las circunstancias, nuevos pensamientos, movimiento de ideas, de conocimiento, lo que el devenir nos depara, en un acontecer social que es móvil y no se detiene, con lo que el vacío como condición del ser, entra en acción desde su fundamental función, que es la de dar cabida a toda esa nueva apropiación interna que incorpora para sí el sujeto.

El resultado entre el movimiento (externo) del devenir social y el vacío como condición del ser (movimiento interno), es la formación, por eso se puede comenzar a hablar de una relación dialéctica entre ambos movimientos, ya que el vacío (no-ser) recoge lo que el ser apropiación de ese devenir y lo incorpora a su dinámica de desarrollo personal (pasa de no-ser a ser), lo que como ya vimos, Ferry reconoce como for-

mación en el sujeto³.

A su vez, dicha dinámica de desarrollo personal no se termina en el ser inconcluso, por su propia naturaleza inacabada que es no-ser, o bien, lo que es lo mismo a vacío, el cual es condición del movimiento del ser, pero el fundamento del movimiento está en el propio devenir para seguir trayendo al propio sujeto lo que le falta.

Ante un perpetuo movimiento del devenir histórico, la búsqueda obedece a un acto de curiosidad, mismo que el propio sujeto selecciona lo que le falta, pero nunca se sabe lo que ha de venir, es ahí cuando identificamos que el devenir se caracteriza por la incertidumbre.

Ser y no-ser en el devenir

En los párrafos anteriores, se ha establecido un fundamento en la idea de vacío como no-ser, que representa lo inacabado del ser, por lo que siendo inconcluso, se abre espacio para la formación, esto posibilita una búsqueda en los sujetos, dada en el devenir socio-histórico que se deja ver desde la idea de movimien-

³ La connotación de sujeto, lleva consigo un tratamiento reflexivo, que por el momento, no es de interés profundizar, ya que se pretende hablar del ser desde su contrario, no-ser; no por esto queda a un lado el Ser, como humano.

to: externo (dinámica social) en su relación dialéctica con lo interno (desarrollo personal), pero se caracteriza por la incertidumbre.

Al referirnos a incertidumbre en el devenir, no es más que, aquello que aún no existe, pero que va a existir, porque esperamos que sea, pero como aún no es, sólo como proyección de posibilidades, entonces hablamos aún de nada.

El término nada, es prioritario para definir el concepto del devenir, lo que obliga a recurrir a G.W.F. Hegel, en su pensamiento dialéctico, puesto que el concepto de nada lo trabaja excepcionalmente, pero no es fácil discernir su razonamiento, ya que es uno de los más complejos, pero que aún sigue vigente.

“Nada, la pura nada; ella es simple igualdad consigo misma, perfecta vaciedad, carencia de determinación y contenido...” (Hegel: 226) concepción directa del pensamiento hegeliano sobre la nada, donde al referirse a vaciedad, se puede interpretar falta de, vacío, o bien como continúa en la cita, carencia de contenido.

Desde este sentido, nada puede confundirse con el concepto de vacío, mismo que está dado al principio del presente escrito y se concibe como no-ser, pero desde el análisis

solitario del concepto de nada, no hay gran aportación, ya que por lo contrario, la nada debe pensarse, desde lo que Hegel (2011) llamaría: desde el ser.

A diferencia del vacío, tal y como se ha venido trabajando desde la incomplitud como no-ser, mismo que sí puede ser contenido, pero sin ser llenado, la existencia de la nada, aunque parezca una paradoja, se coloca como una condición para el vacío y es parte de lo que define al devenir. “...así tienen el uno y el vacío a la nada por suelo común, o más bien, simple.” (Hegel: 275)

La nada es la plataforma del vacío, o condición que lo posibilita. Tratando lo anterior, primeramente hay una pregunta respecto a la paradoja que surge, ¿cómo hablar de la existencia de la nada? Si se supone que nada en sí misma, no contiene nada y, por tanto, no existe.

Problema al que Hegel (2011) da solución, ya que la metafísica de antaño afirmaba que: la nada es nada. “Cuando la metafísica posterior, la cristiana especialmente, rechazó la proposición: <<que de nada se hace nada>>, afirmó entonces con ello una transición de nada a ser...” (227)

En esta vieja tautología de que nada es nada, el devenir no tendría cabi-

da ni significación, ya que la nada no contiene nada, no posibilita la relación devenir-nada y rompe todo vínculo entre ambos conceptos. Pero en la parte última de lo citado, se habla de una transición de nada a ser, importante elemento de reflexión, para lo que nada, en tanto es condición del vacío, sigue siendo no-ser, o en términos dialécticos, la negación del ser.

Transición que permite el acto mismo del devenir, esencia del movimiento interno del no-ser al ser, inconclusión que posibilita formación. Hegel (2011), lejos de ver la nada como un concepto solitario, la define desde quien la piensa y la intuye, es decir, desde el ser y sólo en su estrecha relación, “Lo que el devenir contiene no es que nada siga siendo nada, sino que pase a su otro, al ser.” (227).

Es entonces así cuando la nada cobra sentido con el ser, de echo ambos pasan a ser una constante alienación, ya que la nada que está contenida en el devenir y éste llega, se contiene en el ser, es decir, nada pasa al ser, y así a ser, y entonces así el ser pasa a ser parte de la nada. “El puro ser y la pura nada es lo mismo. Lo que es la verdad no es ni el ser ni la nada, sino el hecho de que el ser, no es que pase, sino que ha pasado a nada, y la nada a ser.” (Hegel: 226).

Aquí comienza la complejidad que refería del pensamiento Hegeliano, pero también en esto radica la riqueza del método dialéctico, paradojas que se crean a partir de la unidad de los contrarios. Recordemos que Hegel llama método dialéctico a la sucesión de triángulos que representan el movimiento complejo de nuestra realidad, misma que se constituye desde lo que se ha conocido como: tesis, antítesis y síntesis. Hay una analogía en la introducción de su obra Fenomenología del espíritu (1966) donde ilustra desde su posición filosófica, la importancia de la naturaleza dialéctica en la realidad, cuando dice:

El capullo desaparece al abrirse la flor; y podría decirse que aquél es refutado por ésta; del mismo modo que el fruto hace aparecer la flor como un falso ser allí de la planta, mostrándose como la verdad de ésta en vez de aquélla. Estas formas no sólo se distinguen entre sí, sino que se eliminan las unas a las otras como incompatibles. (8)

Son momentos necesarios del recorrido dialéctico en el fluir del devenir, donde el capullo es negado por la flor, ya que lo hace desaparecer, por lo tanto, lo contradice en su estar ahí, pero a su vez el fruto llega para negar a la flor, ya que la hace desaparecer y ésta muere para que el fruto emerja.

De la misma manera el movimiento dialéctico que se da en la nada y el ser, representa la contradicción de la nada en el ser, de tal forma que llegada la nada pasa a ser, y ser pasa a ser nada, ya que como bien lo ilustra el movimiento dialéctico, existe una unidad de los contrarios, que es donde convergen nada y ser, creando la paradoja.

“La dialéctica en su conjunto presenta en Hegel (...) estas tres fases: 1º la unidad inmediata del concepto; 2º el enfrentamiento del concepto consigo mismo; 3º el restablecimiento de la unidad del concepto consigo mismo, al ser superada la contradicción.” (Bloch: 117).

Antagónicos que conforman la unidad de los contrarios, el ser como unidad inmediata del concepto, es negado ante la llegada de la nada, es el enfrentamiento del concepto consigo mismo, por eso Hegel afirma que el ser es nada.

Pero la superación de la nada, misma que es negación, está en el ser que está siendo en transición y restablece la unidad del concepto consigo mismo, así la nada ha sido negada nuevamente por el ser, esto representa la negación de la negación.

De forma más clara, la superación de los contrarios está en la negación

de la negación, es decir, la nada negó al ser, por tanto paso un no-ser, pero en esta transición del devenir “El no ser contiene la referencia al ser, no es por tanto la pura nada, sino la nada tal como está ya en el devenir.” (Hegel, Ciencia de la Lógica: 226) Misma referencia que al contener al ser, está siendo a la vez ser y nada.

Esto es más complejo si no se lee con la estructura del pensamiento dialéctico, ya que te permite pensar desde la unidad de los contrarios y no por separado, sólo así se entiende su diferencia cuando Hegel (2011) en Ciencia de la Lógica menciona “... pero justamente con igual inmediatez desaparece cada uno dentro de su contrario.” (226).

Están siendo un inmediato desaparecer del uno en el otro, sin duda alguna, hay una inmediatez que se disuelve en una nueva unidad de los contrarios, cumpliéndose el movimiento dialéctico de ser y nada.

Ser y nada, elementos que permiten argumentar la idea del devenir, dicho lo anterior, se puede concluir con lo que Hegel (2011) concreta “... el devenir; un movimiento en donde ambos son diferentes, pero mediante una diferencia disuelta con igual inmediatez.” (226).

Una vez situado el concepto del de-

venir, desde los elementos ser y la nada que conforman su dialéctica, al igual que el vacío y la idea de movimiento⁴, veamos el concepto de formación en Gadamer, puesto que en dicha concepción, sigue apareciendo el vacío como categoría, con un rigor preciso en su resignificación.

Dialéctica del vacío en la formación (bildung) y el proyecto de vida

Desde la concepción alemana, Gadamer (1993) nos trae la idea del Bildung, que se traduce como formación, tiene una estrecha relación con la cultura del hombre como resultado de dicha formación. “Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esa cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto.” (38).

Enuncia que sería un error tratar de traducir la palabra Bildung como cultura, ya que la cultura en castellano, está relacionada con un conjunto de costumbres en una civilización que determinan la personalidad de los individuos cultos, para lo que en definitiva, Bildung está dentro del campo de aprendizaje-enseñanza y competencia personal de lo que se apropia en la cultura, más no es la cultura en sí.

No obstante, Bildung lleva implícita una connotación interesante en su significado “...misteriosa duplicidad con la que Bild acoge simultáneamente <<imagen imitada>> y <<modelo por imitar>> (Nachbild y Vorbild).” (Gadamer 40) Con esto el razonamiento dialéctico desde la idea del vacío como no-ser, toma parte protagónica en su razón de ser.

Es una interpretación que traspasa la simple acepción de formación como apropiación cultural, denota una Imagen imitada como lo que está siendo, es decir, el ser (lo uno); y en el modelo por imitar, lo que aún no es (no-ser). Desde esta última posición, está entendido el vacío, por lo que no deja de estar implícito, en la constitución de lo que Gadamer llama formación.

La imagen imitada (Nachbild), representa al sujeto formado en el presente (ser), la imagen a imitar, representa esa posibilidad en el futuro que será, pero que aún no es (no-ser), o bien, que está dando-dándose⁵. El vacío como no-ser, posibilita esa inacababilidad, ya que es condición de ese movimiento que trasponla a estos dos contrarios, es decir, los encuentra en el devenir dentro este espacio de formación⁶.

5 Expresión que se utiliza para expresar el movimiento de la realidad dinámica, véase Conocimiento y sujetos sociales (Zemelman, 1997).

6 Ver gráfico 2

4 Véase gráfico 1

Contrarios que constituyen el devenir, son fuente de formación al generar un resultado llamado Bildung o formación, se puede decir que “Responde a una habitual traspolación del devenir al ser el que Bildung (como también el actual Formation) designe más el resultado de ese proceso del devenir que el proceso mismo.” (Gadamer 40).

Queda claro que en la anterior cita, Gadamer es puntual al señalar que Bildung (formación) es: <el resultado de ese proceso del devenir>, no es formación (Bildung) el proceso mismo, sino su resultado⁷.

Y cuál es el resultado del devenir, sino lo que traen los acontecimientos sociales, la historia, la cultura misma, una vida llena de símbolos, significados, mismos que le dan un sentido en nuestro estar ahí. Significados que le dan razón de ser al no-ser, que está eyectado frente de sí, para dar cabida a un proyecto de vida⁸.

Devenir dotado de elementos que lo hace posible: la nada y el ser. Nada que como soporte o condición de vacío (no-ser), llega para negar al ser, dicho de un modo dialéctico, momento en el que ser que es imagen imitada (Nachbild), en la inmediatez que implica la disolu-

ción del ser y nada, se confluye con la imagen a imitar (Vorbild) no-ser (vacío), y sintetizan en este proceso, un nuevo resultado llamado formación.

El no ser como vacío, es en potencia el lugar donde se le permite a la imaginación redimensionar nuevos proyectos de vida, la búsqueda para seguir acabándose en el devenir infinito “...la experiencia de la finitud nos lleva con la misma fuerza a la búsqueda de lo posible, fuera de los límites de lo ya terminado, en la imaginación y la definición de un proyecto, y en una tentativa de realización creadora.” (Honore: 12)

En esta dialéctica de formación, de manera objetiva se prevé a un sujeto como unidad, que se confronta en el vacío con su no-ser, segundo movimiento dialéctico que niega al ser ahí dándole una nueva forma, esto dar lugar a el tercer momento dialéctico, la superación de ambos, un nuevo ser emerge como resultado de la contradicción superada, síntesis de todo proceso de formación.

Esta síntesis representa una nueva unidad de contrarios, pues en su propia existencia contiene la negación, ya que el devenir le depara un nuevo no-ser, para que en ese movimiento infinito, supere tantos no-seres como le sean necesarios hasta su finitud como consciencia. El movimiento del mundo en el devenir, conlleva a una intencionalidad en

7 Ver gráfico 3

8 Ver gráfico 4

el ser para el no-ser "...la comprensión del movimiento por el cual el hombre está en el mundo, tiene un punto de vista sobre el mundo, elabora un <<proyecto>> y se <<compromete>>." (Honore: 12).

La categoría de vacío como no-ser, juega un papel trascendental, puesto que es un contrario que marca el cambio, al negar lo que está afirmado como ser, ya que impone en un devenir el compromiso para sí (proyecto de vida) de lo que era, en relación a lo que es o va a ser, en el no-ser.

El vacío para la formación será, aquel que contiene el resultado que hay entre lo que soy y lo que voy a ser, es lo que habrá entre lo que se es y lo que se será, o bien, es el resultado de lo que fui entre lo que estoy siendo.

Formación desde la lectura del vacío, implica no sólo desarrollo interno y trabajo de sí, a través de mediaciones, sino llenar el vacío para completar lo que le falta al hombre, construir su proyecto de vida, el cual es indispensable en esa búsqueda de darle razón de ser al no ser (vacío).

"Nosotros consideramos que una teoría de la formatividad es una teoría de la creación y de la elaboración de un proyecto." (Honore: 13) No

puede haber formación sin la proyección del ser en el devenir de su no-ser (vacío), el proyecto de vida se encuentra en terrenos del devenir, se cumple sólo cuando el no-ser (vacío) adquiere un significado que comprometa al ser, en ese proyecto. El Ser (sujeto) que se proyecta en el no-ser, se piensa en términos de lo que no-es, para lograr lo que cree que quiere ser. Así se adquiere una dirección en ese inmenso devenir, que le da sentido, bajo una razón de ser, lo que no se es aún.

El sentido pedagógico aparece en la formación, en tanto que, el vacío contribuye a que se gesten apropiaciones en el Ser (sujeto) de ese no-ser, que no pueden pasar inadvertidas por la pedagogía, tales como: la aprehensión de realidad, su visión del mundo, su forma de vivir, su desarrollo interno, su crecimiento humano, su proyecto profesional, su proceso educativo (enseñanza-aprendizaje), entre otros.

¿Podría resignificarse el vacío como pedagógico? Es un reto grande, pero ya no lejano, puesto que es evidente, la función que tiene el vacío como una categoría que fundamenta la formación y que, inexorablemente trastoca la dimensión pedagógica para la constitución de los sujetos desde su inacababilidad, logra así tomar del devenir todo lo que le depara.

El vacío-pedagógico, es una categoría que se comienza a evidenciar en campos educativos. “El silencio-pedagógico conlleva que los estudiantes y los profesores realicen un trabajo sobre sí mismos, progresivo hacia el llenado del vacío-pedagógico que es infinito, que aunque es un trabajo sobre sí mismos de carácter individual, jamás es aislado, el llenado de sí requiere siempre de las otredades.” (Escamilla: 26)

Callar para escuchar la voz del otro, en ese acto ético de silencio, se pone en juego, no sólo el respeto por el otro y el contenido del mensaje, sino lo que se va a apropiar para negar lo que se es, en ese no-ser (vacío), así en ese estado silente, se reconoce el sentido del cambio interno, para darle significado al movimiento del devenir infinito.

La implicación del vacío-pedagógico en el campo educativo, tiene una connotación innovadora y contundente, ya que permite reconfigurar el lenguaje de la formación, para brindar herramientas conceptuales que enfoquen ángulos epistémicos no considerados aún por el saber pedagógico.

“El vacío pedagógico, es un acto de auto-reflexión que el sujeto realiza, en un acto de intimidad consigo mismo, sobre su estar en su tiempo/espacio, encontrándose a sí mismo, no como un mero sujeto que vive

las circunstancias cotidianas, sino como un sujeto hacedor de la historia.” (Escamilla: 26).

Nuevas realidades del devenir histórico, bajo la categoría de vacío-pedagógico, da sentido a la formación desde la inacababilidad del ser, para lo que en un contexto global, la obra de Lipovetsky: La era del Vacío (1986), caracteriza el presente posmoderno, desde una descripción que incumbe el manejo categórico del vacío.

Uno de los retos actuales del pedagogo centrado en la formación, es tratar de comprender cómo se está configurando el vacío en la modernidad, más aún, en este nuevo movimiento llamado posmodernidad, que sin entrar en debate de lo uno y lo otro, tienen sus implicaciones en el proceso de formación.

El proyecto de modernidad, es parte del terreno de juego en el que el devenir se mueve, no puede ser ignorado dentro de la idea del vacío (no-ser), ya que incide en lo que constituye a ese devenir: la cultura, sociedad, historia, lo político, la economía, entre tantos, de tal suerte que, el vacío como parte de ese terreno de juego que encierra el proyecto moderno, cumple su función en el ser.

Tema que se deja para otra ocasión,

ya que es de amplio tratamiento. A manera de reflexión, me permito concluir con la siguiente cita, respecto a lo que significa el vacío-pedagógico en el sujeto: "...implica capacidad de decisión y optar por un proyecto de vida que posibilite ir llenando su propio vacío-pedagógico, provocándose un permanente replanteamiento frente al mundo." (Escamilla: 26).

Fuentes de consulta

- Bloch, Ernest. Sujeto-Objeto. El pensamiento de Hegel, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, [traducción de Wenceslao Roces, edición original].
- Escamilla, Salazar Jesús. "El silencio-pedagógico", Facultad de Estudios Superiores Aragón, Revista Planeación y Evaluación Educativa, vol. 15, núm. 43, 22 de Octubre de 2007, pp. 21-30.
- Freire, Paulo. El grito manso, México, Siglo XXI, 2003.
- Ferry, Gilles. Pedagogía de la formación, Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- Honore, Bernard. Para una teoría de la formación, Madrid, España, Narcea, 1980.
- Gadamer, Hans-Georg. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, 1993, Título original: Wahrheit und Methode Traunjeion,

[traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito ©J.C.H., Mohr (Paul Siebeck) Tübingen, Quinta edición, 1975].

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Ciencia de la Lógica. La lógica objetiva, Vol. I, Universidad Autónoma de Madrid, Adaba, 2011, [traducción de Felix Duque, título de la obra original, Wissenschaft der Logik. Erster Band: Die objektive Logik, primera edición (1812/1813)].
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenología del espíritu, Madrid, FCE, 1966, Título original: Phänomenologie des Geistes, [Traducción de Wenceslao Roces, Ricardo Guerra, Primera edición, 1807].
- Zemelman, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente, México, Colegio de México, Jornadas 11, 1997.

Gráfico 1. Acomode de categorías y conceptos

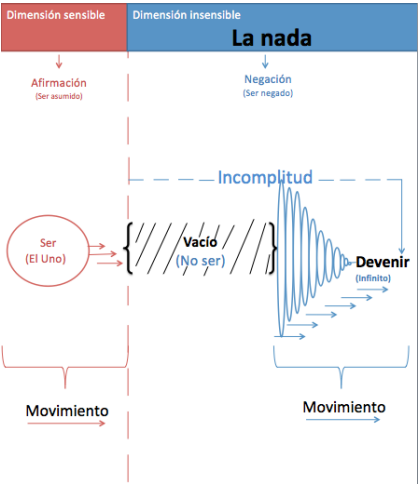


Gráfico 3. Avance del Ser hacia el vacío

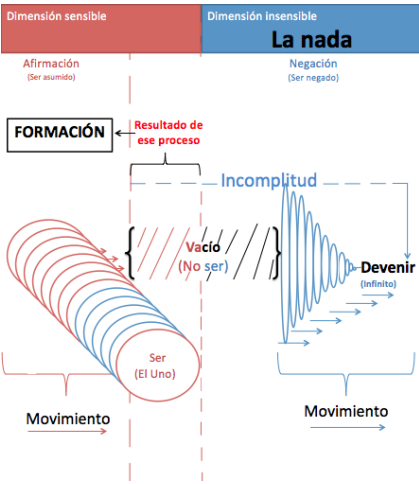


Gráfico 2. Duplicidad del Bildung

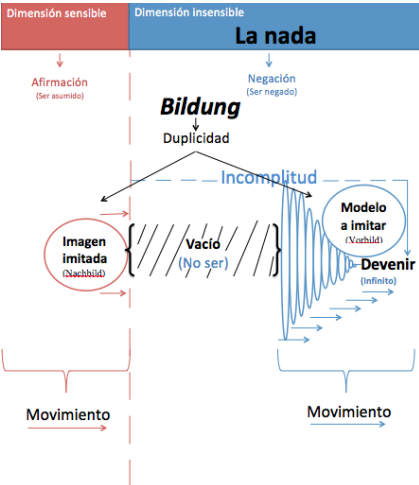
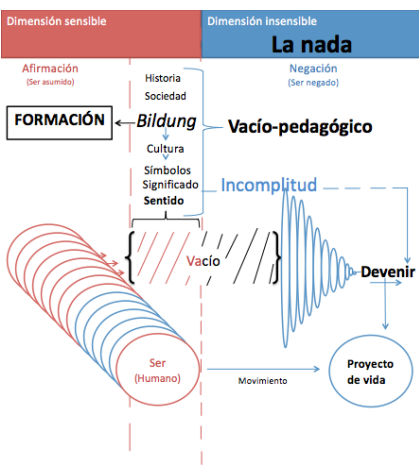


Gráfico 4. Llenado del vacío-pedagógico



El lugar del arte en la infancia. La educación artística como eje transversal en el mapa curricular de la primaria

**Alejandra Juliana Pazarán Martínez*

Resumen

En esta investigación se analiza el desarrollo del pensamiento creativo del niño de quinto grado como parte de su formación integral a través de la materia de educación artística ya que así es posible desarrollar la percepción, la capacidad crítica y la imaginación, para transformar la realidad. En las políticas educativas de nuestro país se marcan puntos que muchas veces no se cumplen o no se toman en cuenta, es el caso de las artes que no hay cabida en la práctica docente de nivel básico. Se hace una propuesta de intervención fundamentada en teorías de desarrollo integral, psicología del arte y construcción de la realidad, de Agnes Heller, Lev Vigotsky, Víctor Lowenfeld y Berger y Luckmann, respectivamente; y mediante ejercicios donde figuran diversas artes

como: la música, la danza, la pintura como: la música, la danza, la pintura, la literatura y la plástica; esto sin perder el carácter interdisciplinario de las artes.

Palabras clave: creatividad, arte, niño, integral, curriculum.

Abstract

In this research the development of creative thinking of fifth grader as part of their overall education through arts education is analyzed as this is possible to develop perception, critical capacity and imagination to transform reality. In the educational policies of our country marked points that often are not met or are not taken into account in the case of the arts that have no place in teaching basic level. A proposal for intervention based on the theories of integral development, psychology of art and reality construction, Agnes Heller, Lev Vygotsky, Victor Lowenfeld and Berger and Luckmann s respectively; and through exercises which include various

* Mtra.en Pedagogía (FES Aragón) y Lic. en Comunicación (FES Acatlán). Desde julio de 2013 a la fecha: Secretaría Técnica del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón.

arts such as music, dance, painting, literature and plastic; this without losing the interdisciplinary nature of the arts.

Introducción

A través del arte es posible desarrollar la percepción, la capacidad crítica y la imaginación, aprehender y analizar la realidad del medio ambiente que permita desarrollar la creatividad y que transforme la realidad que fue analizada. El propósito de un programa de educación artística en la escuela, de nivel básico por ejemplo, no es precisamente lograr que el niño se convierta en artista, plantearlo de esta manera sería equivalente a decir que se enseña la escritura para que el niño se vuelva escritor, sin embargo, existe una creciente falta de interés de parte de las políticas educativas e incluso de la práctica docente a tomar en cuenta la educación artística como parte del mapa curricular desde una perspectiva transversal que coadyuve al desarrollo integral del individuo.

El arte es una herramienta educativa para dotar al niño de una visión particular del mundo: una visión creadora y abierta. Pero lamentablemente esto ya no es factible y las razones posibles por las cuales la educación artística es casi nula en las escuelas es quizá por la falta profesores formados en la ense-

ñanza de las artes; la falta de disposición de un horario, puesto que se multiplican las clases de español o de matemáticas y sólo dejan una hora a la semana para la educación artística; falta de motivación para dar esta clase; y en muchos de los casos los contenidos de la materia están excesivamente atrasados, los métodos que se utilizan son repetitivos, poco imaginativos y rígidos.

De tal modo, en ocasiones, cuando una escuela cumple con el currículum y organiza clases de música, bailables para el día del niño o manualidades para el 10 de mayo, la enseñanza es casi contraproducente. En vez de estimular las habilidades de los niños, despierta en ellos poco interés y aburrimiento. Por esta razón, se hace una propuesta de intervención que permitiría, con las limitantes antes mencionadas, evidenciar la transversalidad de la materia de educación artística en el currículum de la educación básica para que, a través de ella, se desarrolle el pensamiento creativo del niño de 5to. grado como parte de su formación integral y la construcción de su realidad. Y ¿por qué manejar la educación artística desde un plano transversal? La propuesta tiene la finalidad de tomar en cuenta elementos del Programa de quinto grado de primaria que posibiliten la práctica de dicha materia, por ejemplo, si se destina una hora a la

semana y los docentes ante el grupo no pueden trabajarla por diferentes motivos, la transversalidad de la educación artística, tal como se plantea en esta propuesta, posibilitaría la función de la misma en otras asignaturas.

La valorización que se hace desde lo pedagógico, tomando en cuenta los planes y programas de estudio, el libro del maestro y el libro de educación artística de quinto grado de primaria para que la propuesta en lo futuro se tome en cuenta no sólo para poner en práctica la materia sino para enriquecer las otras del mapa curricular, que cabría esperar no sólo fuera del grado analizado sino de todos los del nivel básico.

Las políticas educativas sin espacio para el arte

Una primera aproximación al discurso educativo oficial de nuestro país se realiza al revisar el artículo 3°. Constitucional que menciona “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”; siguiendo con esta línea, la Ley Federal de Educación en su artículo 7°. Establece que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y demás instancias autorizadas se sujetarán a una de las finalidades como “contribuir al desarrollo integral del

individuo para que se ejerzan plenamente sus capacidades humanas... “favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos... “impulsar la creación artística y propiciar la adquisición de los bienes y valores de la cultura universal...”. En estos documentos oficiales se reitera el valor de la educación artística y del impulso que debe tener la educación para el desarrollo integral del individuo, mismo que se cumpliría en los hechos y no sólo en el discurso de políticas educativas que no se siguen en concreto.

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se reconoce la necesidad que tiene la educación artística de especificar sus contenidos, mejorar su calidad y lograr una mayor cobertura, aun cuando en la práctica docente, según el sondeo primario de esta investigación no se lleve a cabo. Y lo más relevante: eleva la educación artística en el currículo de la educación básica al nivel de la formación científica, matemática y humanística, se menciona que “la educación artística es fundamental para la educación integral de todas las personas, pues les permite apreciar el mundo, expandir y diversificar su capacidad creadora, desplegar su sensibilidad y ampliar sus capacidades expresivas y comunicativas; propicia el desarrollo de

procesos cognitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y síntesis...” mismas capacidades que además se relacionan con el quehacer de materias como las matemáticas, el español, las ciencias naturales y obviamente las sociales, se necesitaría entonces de una propuesta de educación artística que se mueva de forma transversal dentro del mapa curricular de educación básica, misma que se tratará de presentar en esta investigación.

La finalidad de la educación primaria según el Plan de Estudios de Educación Básica (2009) es mantener “el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores”, el desarrollo integral del niño parte de esta finalidad casi como el legado de la paidea griega que la define desde un desarrollo holístico e integral del hombre, donde el objetivo central era el enseñar a vivir mejor con el desarrollo de la virtud y la cultura. Una educación no centrada en los oficios particulares sino en la gestación del ciudadano modelo y el hombre libre; que habrá de confirmarse con el análisis del desarrollo del pensamiento creativo del niño a partir de la educación artística.

Los objetivos planteados en el pro-

grama de educación artística viéndolos desde un marco teórico con base en autores como Lev Vigotsky o Víctor Lowenfeld parecieran idóneos, pero lamentablemente no son alcanzados, en el día a día de la práctica docente ya que no se da la clase de educación artística, y si no se cumplen ¿de qué forma se desarrolla el pensamiento creativo del niño? ¿Cómo se da un acercamiento a las artes? Y ¿cómo se descubre y experimenta el arte en actividades cotidianas? Tal vez llevando al pie de la letra el programa de educación artística tampoco se cumplan estos objetivos totalmente por tal razón la investigación pretende realizar una propuesta que indague en cómo la educación artística puede desarrollar el pensamiento creativo del niño no como parte del mapa curricular sino como parte de la formación integral y la construcción de la realidad del niño.

Se comprende que las habilidades antes mencionadas se desarrollan con mayor eficacia a través de la educación artística y aunque este desarrollo no se debe únicamente a esta materia se reafirma entonces la línea de las “competencias” en el ámbito de la educación (donde se evalúa y se le da mayor importancia a las matemáticas y español), pero no desde la finalidad de “ofrecer una educación integral (que se tendría que enseñar a vivir mejor con

el desarrollo de la virtud y la cultura)” sino visto desde un modelo neoliberal que va dejando secuelas, al menos, en minimizar áreas como la educación artística que fomentaría la reflexión y la crítica tal vez a este modelo que urge de más niños/adolescentes/adultos/humanos técnicos competentes y menos sentido de lo humano, de la formación integral del alumno, de una verdadera educación para la Vida.

Una alternativa para el problema, primer paso, las metas

En la formación integral del niño, como parte de la investigación se desarrollaría el pensamiento creativo a través de prácticas de la educación artística dentro del salón de clase, prácticas que debieran estar acorde a lo que hacen los niños diariamente. Agnes (1991) menciona que los puentes entre la reproducción individual y la reproducción social están dados por las objetivaciones de la vida cotidiana y el sentido más alto de éstas consiste en alcanzar lo genérico o, en otros términos, en ir del simple individuo particular al “hombre entero”, aquel que es capaz de poner en práctica todas sus capacidades creativas como ser humano.

Haciendo una revisión del libro de educación artística de los libros de texto de la SEP que corresponden al

quinto grado de la educación primaria básica, me doy cuenta que esta materia está tratada desde esa visión de la educación artística como el conjunto de las bellas artes, mismas que una a una se ven por tema de forma limitada y, como si fuera parte de un juguete para armar, acompañado siempre de una especie de “instructivo” donde se dice paso a paso (incluyendo tamaños, formas, colores) como llegar a hacer tal o cual cosa (como manualidades) ya sea en el plano musical, teatral o plástico, dejando de lado el interés del niño por uno u otro color, limitando su imaginación sin reforzar el pensamiento creador que provee los medios con los cuales los niños desarrollan su imaginación, incrementan su capacidad de acción, de experiencia, de redefinición, de estabilidad y que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres como la nuestra. Se plantea entonces como objetivo general de esta investigación: diseñar y aplicar una propuesta de intervención para la materia de educación artística en quinto grado de primaria y analizar el desarrollo del pensamiento creativo del niño a fin de conformarla como parte de su formación integral.

Para ello es importante tratar de matizar las vertientes y las bifurcaciones de la materia de que está hecha la vida diaria: la historia viva, en el

momento de ocurrir, desde el saber cotidiano hasta el saber no cotidiano y los elementos que los componen (Agnes, 1991), prácticas que recaen un tanto en la recreación, en el juego pero sobre todo en la creación de cosas nuevas a partir de lo ya dado, es decir, tratar de darle un sentido nuevo a sus juegos de video, plasmar un dibujo a través de la música que escuchan, ejemplificar con experiencias las lecturas a su alcance teniendo como materia principal: la imaginación.

En este sentido esa reconstrucción, entonces de la realidad que daremos a partir de las artes se construye socialmente y se deben analizar los procesos por los cuales esto se produce, ya que de forma individual se subjetiva lo que socialmente se presenta en esta realidad, según Berger y Luckmann (1986). El primer concepto es el de Realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes, donde el Conocimiento es la certidumbre de que los fenómenos son reales y poseen características específicas. Según Vigotsky (1982) “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” modifica su realidad, esa realidad que el niño va construyendo día a día y que si lo dotamos de

cierto empuje o motivación, el caso de la educación artística, el desarrollo tanto del pensamiento creativo como de otras habilidades estaría fomentando además la reconstrucción de su realidad.

Para Vigotsky (1982) la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Y es precisamente esta complejidad la que constituye el obstáculo principal en el estudio del proceso creador y suele conducir a falsas conclusiones respecto a la propia naturaleza del proceso y su carácter como algo desusado y completamente exclusivo, “llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (Vigotsky, 1982). ¿Cómo hablar de la muerte y plasmarlo en un dibujo? desde el trabajo de campo, se realizó un dibujo pero a partir de figuras incompletas, la finalidad era completarlas para entender la comprensión del concepto de “totalidad” en el niño, una de ellos, Arlette, se notaba renuente a seguir el dibujo por lo que lo dejó a un lado, al preguntarle por qué no tenía ganas de dibujar, contestó de manera poco expresiva que no tenía ganas porque estaba deprimida, al preguntarle cómo era eso,

le pidió a uno de sus compañeros respondiera por ella, *“es que murió su abuelita la semana pasada...”* (Lalo), si quieres dibuja algo que le gustara a tu abuela, la niña no quiso, sin embargo dibujó 3 estrellas, una más grande que la otra. Conceptos como la muerte deben ser mejor y mayormente expresados mediante las artes ya que *“es perfectamente comprensible que los momentos críticos (o los más emocionantes) de la vida humana, las épocas de ruptura o de íntima reconstrucción de la personalidad, sean especialmente ricas en reacciones”* (Álvarez y del Río, 2007) que facilitan la comunicación de las mismas mediante otras formas de expresión (la artística por ejemplo).

La afectividad entonces tiene una enorme importancia en el desarrollo del pensamiento creativo del niño, temas como la muerte, la alegría, la amistad, la relación con los padres y profesores son referentes también para la creación, la participación, para la expresión misma del niño. En este sentido, la educación en su forma generalizada se entiende como un proceso de socialización del individuo en el que desarrolla su personalidad para su formación integral. Si nuestro objetivo es la formación del pensamiento creativo a través de la educación artística vista como *“un proceso continuo de desenvolvimiento de la capaci-*

dad creadora puesto que todo niño trabaja (en su propio nivel) para producir nuevas formas con una organización única, con innumerables problemas menores para adaptar el tema a nuevas superficies” (Lowenfeld, 1980), dibujos, cuentos y hasta bailes *“inventados”* pues *“esa música qué es, yo creo que se baila como tango pero como con algo más movido”* (Jesús haciendo referencia a la polka escuchada en una sesión de música) pueden ser parte cercana al niño siempre y cuando se le presente, siempre y cuando se le haga de su conocimiento para que a partir de él pueda crear y recrear algo nuevo desde su imaginación, desde lo que conoce en su vida cotidiana y a la vez llegue a gustarle o no, a sentir o valorar dicha creación. Según Lowenfeld (1980):

“El arte se ha interpretado tradicionalmente relacionándolo sobre todo con la estética y este concepto ha restringido en algunos casos la posibilidad de que el arte se use en su sentido más amplio. En la educación artística lo más importante debe ser el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, sus reacciones frente al medio. El desarrollo del pensamiento creativo debe ser un proceso continuo en cuyo desarrollo la educación artística debe desarrollar el papel principal, ya que es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de experiencias sensoriales”.

Es donde nos damos cuenta del valor del afecto en relación a lo que hacemos, si nos gusta la escuela, si la extrañamos cuando estamos de vacaciones; si al tocar algún instrumento nos sentimos de alguna u otra manera, es ahí donde la afectividad resalta como motor para el desarrollo del pensamiento creativo. La educación artística tiene la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa. El propósito sería el desarrollar algunas habilidades especiales de modo que se pueda comprobar que se han enseñado y no de intentar utilizarlas como producciones materiales y el arte desempeña un papel importante en la educación de los niños, ya que el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el cual el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, como siente y cómo ve.

Es así como a partir de la educación artística se desarrollaría el pensamiento creativo que según Lowenfeld (1980) “es un comportamiento constructivo, productivo, que se

manifiesta en acción o realización, para el cual la mejor preparación es la creación misma. Hay varios factores implícitos en cualquier proceso de creación, entre ellos, los factores ambientales, los valores sociales y la personalidad del propio alumno”, el pensamiento creativo, entonces, tendrá un desarrollo favorable también a partir de dónde vive, los valores que le transmite su familia y la personalidad del niño, a lo que Vigotsky consideraría que a partir de la libertad, la construcción y reconstrucción del niño será más favorable.

La creación de un niño, por ejemplo el dibujo, refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético e incluso, el desarrollo social. A partir de la propuesta de intervención que se sugiere en la metodología de esta investigación para el posible desarrollo del pensamiento creativo, conllevará al desarrollo de las capacidades que, por sí mismas, ya las tiene el niño o el ser humano, sin embargo tomarán y se desarrollarán con un rumbo específico, su formación integral y su construcción de la realidad. Un niño que es afectivo o emocionalmente libre y que no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora, se siente seguro para afrontar cualquier problema que derive de sus experiencias. La

experiencia artística es realmente suya y la intensidad de su compenetración proporciona un factor de desarrollo emocional o afectivo.

A partir de estas posibilidades en el desarrollo de las distintas capacidades no se esperará con esto que los niños sean desde inicio “muy creativos”, capaces de modificar cuanto texto, imagen o material que se les ponga en frente, tampoco se debe esperar que por el sólo hecho de que imaginen cosas puedan, en todo caso, desarrollar de forma favorable su pensamiento creativo y haya una construcción de su realidad. No es posible intentar que los niños de 7 años compongan verdaderas redacciones. El niño no podrá redactar hasta que posea no sólo un acervo de ideas bastante rico sino una colección de expresiones mayor.

El método natural de Freinet en lectura como en escritura es primero expresión-comunicación. Por el método natural, el niño lee y escribe bien antes de estar en posesión de los mecanismos de base, porque accede a la lectura por otras vías complejas que son las de la sensación, de la intuición y de la afectividad en el medio social que penetra, anima y alumbra el medio escolar. “La esencia de nuestra pedagogía, es introducir en los procesos de expresión de los niños el elemento afectivo. De hecho, este elemento

de afectividad se introduce por sí mismo, por una ingenuidad de admiración que es como una función natural de la infancia. Nos bastaría con saber acogerla. Pero es posiblemente la cosa más difícil” (Freinet, 1979). De esta forma, tal vez, aplicado no sólo a la lectura y escritura sino a las artes en general, para que después si llegará a ser posible estas artes se vean de forma natural, se puedan crear cosas desde la cotidianidad en su casa, con sus amigos en la calle, con lo que los niños puedan ver y recrear y crear algo nuevo.

¿Cómo lo hacemos? Ese será el tercer paso

Dentro de la investigación, la propuesta de intervención tiene la finalidad de atender pedagógicamente una situación problemática de la cual previamente se ha realizado un diagnóstico y se han señalado objetivos. Se conjugan los protagonistas del problema para proponer estrategias y actividades encaminadas a atender una dificultad que se ha detectado (Fierro, 1995). Para el caso de la presente investigación se plantean estrategias para el desarrollo del pensamiento creativo del niño que quinto grado de primaria, previendo que, mediante el diagnóstico realizado por la observación, la materia de educación artística en la Escuela Primaria “Aquiles Serdán”

pasa desapercibida dentro del horario de clases más no del currículo escolar.

Por otra parte y a partir del marco teórico de la presente investigación, los ejercicios de educación artística en esta etapa buscan el desarrollo del pensamiento creativo del niño, estos ejercicios se construyen a partir de las definiciones (vistas anteriormente) que hace Víctor Lowenfeld (1980) sobre: Desarrollo emocional o afectivo, Desarrollo intelectual, Desarrollo físico, Desarrollo perceptivo, Desarrollo social, desarrollo estético y Desarrollo creador; por lo que (ver Tabla 1. Ejercicios):

Tabla 1. Ejercicios

EJERCICIO	ESTRATEGIA
4 y 6, Música y Danza	El sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación, utilizarlas para expresar ideas y sentimientos (desarrollo emocional, social, físico)

2, 3 y 5; Plástica, Había una vez y Lectura en voz alta	El uso de materiales e instrumentos diversos para adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos (desarrollo creador, perceptivo y estético)
1 y 3, Quién soy y Había una vez	Observación y análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana (desarrollo intelectual, social)
4, 5 y 6; Música, Lectura en voz alta y Danza	Búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad
6, Danza	Conocer manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos (desarrollo creador, físico)

Las estrategias construidas a partir

de la teoría de la capacidad creadora de Víctor Lowenfeld (1980) junto a la teoría de la psicología del arte y la imaginación de Lev Vigotsky (1996) son la base para la propuesta de intervención aquí presentada, donde el resultado esperado será el desarrollo del pensamiento creativo del niño, que en el menor de los casos haga frente a lo postulado por las políticas educativas o principalmente al programa de educación artística de 5° grado de primaria.

“Es necesario considerar que una propuesta institucional se lleva a la práctica por medio del trabajo de los maestros. Son ellos y sólo ellos, quienes pueden crear las condiciones que permitan materializar un proyecto de forma educativa. Esto implica que comprendan las características del proyecto institucional así como las finalidades a las que tiende. Pero a la vez, significa que los docentes encuentren en el programa una posibilidad de expresar su saber y su dimensión intelectual, su concepción de la formación y las elecciones que al respecto realizan, su formación en el ámbito pedagógico y la manera como desean efectuarla. Es decir que, llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones: contextuales, institucionales psicopedagógicas y de los sujetos de la educación” (Díaz Barriga, 2009).

En este sentido, ya revisado el Libro del maestro en la asignatura de Edu-

cación Artística y el libro del alumno de la misma, es tarea del docente llevar a la práctica el programa haciendo una interpretación del mismo de forma creativa, un programa opera en la realidad escolar sólo a partir de la actividad intelectual del docente; si al revisarlo observo que no es posible aplicarlo puesto que según los supuestos vogotzkianos se debe motivar al niño a crear algo a partir de lo afectivo, a partir de las catarsis, a partir de la discusión, yo como docente puedo hacer una interpretación que no tendría que caer en la fidelidad del texto sino en el objetivo del mismo, es así que si tampoco hay el tiempo para llevar a cabo la materia de educación artística en la práctica diaria escolar, se buscan espacios que comprendidos en las otras asignaturas se refuerzan a través del arte y sólo así el docente cambiaría la práctica de esa materia. La idea de la propuesta de intervención es la práctica de la materia de educación artística desde un punto de vista transversal dentro del mapa curricular del 5to. grado de primaria, con el fin de desarrollar del pensamiento creativo del niño como parte de su quehacer cotidiano, como parte de ese objetivo fundamental de la educación que es la de la formación integral, no sólo con materias que lo hagan competente para el mercado laboral en un futuro sino con materias humanísticas que lo hagan repensar y reflexionar de

todo aquello que le rodea, proponer un cambio en la práctica docente donde se piense en el alumno no como el “empleado” de una empresa al que habrá que evaluar constantemente de forma técnica, sino que se piense en el alumno como un ser humano que necesita adquirir conocimiento, sí, pero también necesita desarrollar habilidades y capacidades que lo hagan tal vez una mejor persona, más íntegra, más humana.

Final feliz y la transversalidad del arte

Los niños por sí mismos hablando en una forma coloquial son “un estuche de monerías”, por sus mínimos conocimientos de acuerdo a su edad, están ávidos de aprender, de hacer, de crecer, de vivir, de sentir..., éste último se conformó como factor importante para la expresión artística. Si el objetivo primordial de la presente investigación es el análisis del proceso del desarrollo del pensamiento creativo del niño, por tanto este apartado de la investigación llevará el análisis precisamente así como un proceso, es por ello que primero me interno en ese mundo donde al hacer un análisis de aquello que los niños son capaces de crear a partir de ciertos objetos y de sus propios afectos, su mundo puede ser más que grande, infinito. La creatividad, menciona Vigotsky (2006), radica en dar forma a

un material y organizarlo artísticamente, el concepto de su contenido es totalmente innecesario cuando analizamos una obra de arte desde la perspectiva de su argumento, es decir y para efectos de esta investigación de acuerdo a los datos recabados en campo, ese proceso por el cual el niño es capaz de crear algo.

¿Cómo imaginar el color del viento, el color del silbido del tren, el color del canto de los pájaros, el color de una nota musical? Con la imaginación sólo es posible y ¿cómo desarrollarla si en ninguna materia del mapa curricular de quinto grado de primaria y tal vez de todos los grados no existe ninguna actividad si quiera relacionada con esta tarea? Esta propuesta tiene la finalidad de eso y más ya que no sólo quedaría para los objetivos de la materia de educación artística sino de todas las demás. Y no sólo para saber el color de las cosas que no lo tienen sino para poder realizar operaciones mentales donde además ejercitan su capacidad de abstracción, percepción y desde luego la imaginación.

En el caso de la lectura, si bien para leer un cuento a niños hay que dar la entonación adecuada, cambio de voz por los personajes y hacer lo más expresivo posible, esta sesión al final no tuvo los mismos resultados de mantener o captar la atención de todos niños, Vigotsky

(2006) menciona que “la catarsis no es la simple liberación de unas tremendas atracciones afectivas que, mediante el arte, se desprenderían de sus cualidades negativas. Más bien es la resolución de cierto conflicto estrictamente personal”, si el niño no está acostumbrado a la lectura, la formación de este hábito en sus años posteriores será aún más difícil y como lo mencioné anteriormente este gusto y el desarrollo del hábito no se definirá a partir de una sola sesión de lectura en voz alta, el niño debe desprender las cualidades negativas de la lectura para dejar de pensar que es “aburrido leer” y no mantener los libros tanto de casa como de la escuela como adornos, así la catarsis tendría que manifestarse poco a poco y esto resultaría si se aplicarán sesiones como ésta desde el primer grado.

La interacción que permite el arte con el mismo arte se manifiesta una vez más a través de la afectividad, qué tan cerca o tan lejos se sienten de la lectura los niños, se condicionan dichos sentimientos por la cercanía que se tiene con la lectura. No se podrá crear un hábito de la lectura si el niño no está acostumbrado a ello, es por eso que el presente trabajo propone un cambio en la práctica de la materia de la educación artística para que no quede relegada del mapa curricular de la educación primaria básica y pueda

servir tal vez para otras asignaturas como español e incluso historia.

Quizás las creaciones de los niños no sean “arte” de la forma en que nuestro referente común nos ha indicado siempre, las artes vinculadas a las bellas artes, a la gran pintura, enormes esculturas, obras de teatro y demás; para el propósito de esta investigación y como se ha venido refiriendo a las concepciones de Vigotsky (1996) y Lowenfeld (1980) sobre el arte lo que importa aquí es el proceso para llegar a la creación de algo nuevo y en ese sentido las imágenes antes mostradas reflejan concepciones simbólicas que tiene el niño a partir de otros referentes, para llegar a crear un “algo” de plastilina sobre la libertad primero tuvo que haber una reflexión acerca del significado de tal palabra, ¿cuántas palabras complejas habrá en todos los libros de texto de la primaria?, ¿cuántas y de qué forma el docente ante el grupo utiliza palabras como esta?, ¿cómo se explican?, ¿se explican, se analizan, se reflexionan? Si a través de una plática que los llevó a una reflexión de qué es la libertad los niños pudieron crear las figuras antes mostradas, se podría reforzar la tesis de ofrecer al alumno la materia de educación artística pero vista también desde la vida cotidiana, desde lo que el niño escucha, ha visto, o sabe que está ahí pero que no lo ressignifica por-

que no se analiza, no se reflexiona, el preguntarnos el porqué de las cosas nos lleva a generar o por lo menos buscar nuevos conocimientos y esta ya es una forma de creación, se desarrolla el pensamiento creativo tal vez y sólo tal vez para poder, en un futuro, ver el mundo de manera diferente.

Conclusiones

De todas las políticas existentes en México, destinadas ya sea al plano económico, a lo social, a la salud o a cualquier ramo que exige la sociedad para su desarrollo, tienen o marcan puntos que muchas de las veces no se cumplen, que debieran tener una revisión más o que ni siquiera se toman en cuenta; este es el caso de las artes en las políticas educativas de nuestro país, sabiendo que la educación artística desarrolla capacidades como la reflexión, el análisis o la imaginación, la pregunta queda en el aire ¿por qué no hay cabida de las artes en el curriculum de la educación primaria básica? Las políticas existen, los rubros en la constitución y demás sobre arte y lo que es capaz de desarrollar existe pero en la práctica por lo revisado en este trabajo nos damos cuenta de que no. Aplica esa frase que dice “del dicho al hecho, hay mucho trecho” y yo no diría “trecho” sino barrera.

Hacer una intervención no es un trabajo sencillo, a veces las resistencias a que se logre el objetivo de la misma se ve limitado por las personas con quienes hacemos dicha intervención, por el ambiente o por la no continuidad del trabajo realizado. Podemos afirmar que los resultados fueron sorprendentes, la educación artística debe formar parte importante dentro del currículo escolar para fortalecer, apoyar y desarrollar capacidades como la reflexión, la crítica, el análisis o la imaginación como lo vimos en todos los ejercicios realizados en la intervención.

No se pretende cambiar de tajo la práctica docente, sin embargo, si se puede reflexionar sobre el papel de las artes en la educación básica y que estas, por lo menos si no se toma la mínima hora destinada del mapa curricular, por lo menos se tome como refuerzo para otras materias, para español, matemáticas, deporte, naturales o sociales; cada uno de los ejercicios aquí presentados fueron creados a partir de análisis teórico-prácticos, donde los resultados nos llevaron a indagar más sobre la base teórica, sobre el plantear vínculos afectivos como motivación para la creación, mismos que pueden ser desde el vínculo existente con el docente, con la materia, con los materiales con que se trabajan, con los mismos compañeros, con el am-

biente y por su puesto con la tarea a realizar día a día; repensando estas mismas como parte de su cotidianidad, cosas que le son cercanas al niño y que las puede repensar para crear algo nuevo, realizar una construcción mental distinta de la que se tenía antes, que forme parte de esa integralidad de la que se habla y habla en las políticas educativas pero que no se lleva a cabo.

El trabajo del docente en todos los niveles ha cambiado, las reformas educativas se van por los cambios en cuanto a gestión escolar, capacitación y sobre todo evaluación, al docente lo que más le interesa es mantener su trabajo estando bien capacitado y por supuesto bien evaluado, para ello el trabajo extraescolar aumenta mismo que se ve reflejado en la falta de atención al alumno como ser humano, que siente y que cada vez toma mayor conciencia puesto que esa es la finalidad de la educación primaria. Existen los programas, existe el tiempo, sólo es ponerlo en práctica de acuerdo a una interpretación del mismo docente, de la comunidad en la que vive, de los alumnos que están a su cargo, es decir, del contexto, de las condiciones, con una mejor interpretación de los programas tal vez se llegarían a cumplir los objetivos que durante todo este trabajo de investigación he mencionado. Los niños son la base de una socie-

dad futura mejor, y no es que todos debamos ser artistas sino que el desarrollo de las capacidades antes mencionadas nos reflejaría un tipo de sociedad diferente. El docente no tiene la responsabilidad total, es un trabajo compartido, pero si él mismo no resignifica su propia profesión y los padres estamos educados con el mismo tipo de docentes pues cuándo se dará el cambio. La intervención aquí presentada manifiesta la problemática de la falta de las artes en las políticas educativas de nuestro país y un cambio en la práctica docente respecto al desarrollo integral y la construcción de la realidad del niño a partir de la educación artística. Para alcanzar el objetivo primordial de la educación es imprescindible contar con una educación universal de calidad, pero esto sólo se puede conseguir si, a través de la educación artística, la educación general fomenta la creatividad y la iniciativa, y las capacidades de reflexión crítica y trabajo que resultarían imprescindibles para la vida en este nuevo siglo.

Fuentes de consulta

- Agnes Heller, Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, 3a. ed, 1991.
- Álvarez, Amelia y Del Río, Pablo, Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vigotsky, Madrid, Fundación Infancia y

Aprendizaje, 2007.

- Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación. México, SEP, 1993.

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas. La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 1986.

- Díaz Barriga, A. El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico, México, IISUE/UNAM, 2009.

- Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009, México, SEP, 2008.

- Fierro, Cecilia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona, Editorial: Paidós, 1999.

- Freinet, Celestine. Los métodos naturales, I. Barcelona, Fontanella, 1979.

- Freinet, Celestine. Técnicas Freinet de la escuela moderna, México, Siglo XXI, 1998.

- Freire Paulo. La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI, 1980.

- Lowenfeld, V.; Lambert Brittain, W. Desarrollo de la capacidad creadora, Argentina, Ed. Kapeluz, 1980.

- SEP (consultada en marzo de 2012) <http://www.sep.gob.mx/>

- Vigotsky, L. S. Psicología del arte. Barcelona: Seix-Barral, 2006.

- Vigotsky, L. S. El desarro-

llo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Crítica, 1995.

- Vigotsky, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal, 1982.

- Vigotsky, L. S. Pensamiento y lenguaje. Vic: Eumo, 1988.

La educación ambiental: la problemática de los residuos sólidos en el contexto de la escuela secundaria

**Alma Delia Lupercio Lozano*

Resumen

La educación ambiental es un elemento indispensable en la educación básica en la actualidad, misma que debe de analizarse desde su curso oficial así como desde la vida cotidiana de sus principales actores: los docentes y sus alumnos. Se buscó una aproximación a la vida cotidiana de una escuela secundaria que lleva a cabo desde hace cinco ciclos escolares un programa de acopio del desecho PET. El análisis de las entrevistas a los docentes responsables y las observaciones en los espacios comunes de la escuela permiten aproximarnos a una realidad que no se percibe en los informes oficiales y por ello no dejan de ser un espejo de la realidad escolar de una institución escolar en el Distrito Federal.

Palabras clave: Vida cotidiana, política educativa, medio ambiente,

* Maestrante en Pedagogía en la FES Aragón y Lic. en Psicología por la FES Iztacala.

programa de acopio.

Abstract

Environmental education is an indispensable element in the basic education today, it should be analyzed from the official discourse as well as from the daily lives of its main actors: teachers and their students. An approach to the daily life of a high school that performed for five school years a program collection of PET scrap was sought. The analysis of the interviews with the teachers responsible and observations in common areas of the school allow closer to a reality that is not reflected in official reports and therefore do not cease to be a mirror of the school reality of an educational institution in the Federal District.

Introducción

Los problemas ambientales son graves e importantes a nivel local y mundial, se manifiestan en los altos índices de contaminación; el agotamiento de los recursos naturales;

la pérdida de la cubierta vegetal y el avance de la desertificación; la deforestación; la destrucción de la capa de ozono y el cambio climático (Bifani, 1997). Éstos son estudiados por distintas disciplinas que buscan soluciones principalmente del área científico-técnica. La delimitación y su señalamiento, depende de valoraciones socio-culturales así como periciales o científicas, en relación con el grado de contaminación, degradación o destrucción, así como debido a la inminencia de una amenaza, la probabilidad del riesgo, o la vulnerabilidad de los sistemas involucrados.

Aunque los problemas ambientales son, en primera instancia, desbalances biológicos y físico-químicos —es decir, mayoritariamente objetivos, en la medida que pueden percibirse sensorialmente—, son también subjetivos, en la medida que los umbrales de su percepción dependen de patrones socio-culturales aprendidos, transmitidos y transformados (Ramírez, 2004).

Estos mismos patrones socioculturales son los que generan, continúan, terminan o reproducen las formas de consumo que genera residuos, puede afirmarse que son una consecuencia de vida ya que provienen de actividades animales y humanas, que normalmente son sólidos y que son desechados como

inútiles. El impacto ambiental generado por los residuos depende también de la forma en que estos son manejados y dispuestos (Tchobanoglous et al 1994).

Los avances en la tecnología, el aumento de la población y los ritmos de vida hacen que las necesidades cotidianas también cambien los hábitos de consumo en las ciudades ya que cambian las prácticas sociales incluso los hábitos de alimentación pues al consumir alimentos procesados se requiere de un envase que conserve el contenido en óptimas condiciones para el consumo humano y al final de su vida útil, éste formará parte de los residuos sólidos comunes (Martinportugués, Canto y Hombrados, 2007).

En el mundo como en nuestro país la cantidad de desechos es abrumadora, el manejo de los residuos sólidos urbanos es de gran preocupación debido a que los rellenos sanitarios está alcanzado su capacidad límite (Durán, 2013).

En la ciudad de México los residuos urbanos han evolucionado a lo largo del tiempo, tanto en volumen como en composición aunado a que se depositan prácticamente en cualquier lado, implica un alto grado de complejidad en materia de reducir y controlar el impacto al medio ambiente.

Actualmente se genera alrededor de 1 200 kg al día por habitante con la preocupante tendencia a aumentar en los próximos años (Robles, Gasca, Quintanilla, Guillen y Escofet, 2009). Los residuos sólidos frecuentemente se depositan en lugares como las calles, orillas de caminos, barrancas, cuerpos de agua, etc. La cantidad y tipo de desechos que se generan, depende, entre otras cosas, del grado de desarrollo industrial y de servicios que tienen el país o región, así como de las mismas pautas de consumo de la sociedad (SEMARNAT, 2012).

Actualmente uno de los desechos que más se generan es el plástico (dentro de su amplia variedad su clasificación técnica que va del número 1 al 7 dentro de un símbolo de reciclaje lo que indica el tipo de plástico y sus características). El Polietileno Tereftalato, mejor conocido como PET¹, cuya reutilización es ya común en países centrales o del primer mundo en los cuales existe la tecnología y la normatividad para aprovecharlo al máximo e impedir que al desecharse al medio ambiente se convierta en un peligro para la comunidad. La generación del PET y su incremento se debe en gran medida al consumo de bebidas carbonatadas como los refrescos, ya que forman

parte de la dieta del mexicano, situación que también abona a un crecimiento en el mercado del agua, debido a las campañas publicitarias para estimular la salud física, generando mayores residuos de envases PET (Durán, 2012).

En México, se han desarrollado organismos dedicados a la recolección y reciclado de plásticos desde 1992, incluido el PET. Las organizaciones más importantes son: La Asociación para Promover el Reciclaje de PET, (APRE-PET), Ecología y Compromiso Empresarial (ECOCE) y el Instituto Nacional de Recicladores (INARE). Estas organizaciones han creado convenios incentivando y estimulando la recolección para la disminución de estos residuos en el medio ambiente.

La vida cotidiana en la educación, un elemento clave

Ante este panorama la educación no debe estar al margen de estos cambios, ya que es un elemento estratégico que permite establecer un cambio en la población en términos de conocimientos y contenidos, sino también en la conformación de espacios diseñados para que las actitudes y conocimientos se concreten en conductas orientadas al cuidado del medio ambiente. La educación debe jugar un papel ineludible para

este fin, la educación básica puede, y debe, constituirse como un promotor permanente e intrínseco de la cultura de la sustentabilidad no sólo en las aulas, a través del abordaje directo del tema, sino en su funcionamiento cotidiano, en la forma en que se ejercen sus funciones sustantivas y se organizan las actividades de la escuela (Gimeno y Pérez, 1996).

Las prácticas educativas en los espacios no sólo del aula sino de los actores principales como el docente y sus alumnos en la escuela, perpetúan en su cotidianidad los sistemas de comportamiento y disposiciones por medio de un conjunto de prácticas y discursos que van reproduciendo la perspectiva dominante, que de manera que se internalizan éstos discursos, también las actividades que en apariencia son insignificantes pero que forman parte importante de la práctica cotidiana y de los mensajes culturales de la escuela (Bourdeu, 1977).

La importancia de estudiar y conocer los espacios escolares donde se dan distintas formas de interacción determinará la forma de ver la vida cotidiana, en palabras de Bourdieu (1977) “las escuelas legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y disposiciones por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad domi-

nante”, de esta forma reconoce que “se internaliza no sólo la noción de aprendizaje, los mensajes culturales de la escuela a través del discurso oficial sino también los contenidos en las prácticas insignificantes de la vida en las aulas” (Bourdieu, 1977: 73, 98).

La labor docente es estratégica para lograr estos acuerdos y en su caso vincular con su práctica educativa, ya que es a través del docente que vincula, organiza y lleva a cabo estas negociaciones para establece estas acciones en la institución educativa.

Esta aproximación pretende: a) determinar el significado que los profesores le otorgan a la educación ambiental a través de su testimonio; b) determinar los conocimientos y las prácticas culturales que alumnos reflejan en su estancia en los espacios escolares.

Toda acción humana es social no solo porque es obra de varios agentes cuyo rol individual no puede distinguirse del rol de los demás. Para Ricoeur, la atribución de una significación, un sistema orientado de comportamientos que producen efectos en el mundo, debe ser analizada desde este primer punto de vista; pero la acción se despliega al mismo tiempo en un marco social generador de convenciones (valo-

res, símbolos y reglas), y su significación debe ser también analizada como un producto de ese control social; las modalidades de inscripción del agente en la red de relaciones sociales llevan a salpicar su acción con características singulares que son las huellas de lo que él deja ver de sí mismo a los demás (citado por Bronckart en Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997). Por lo tanto las acciones constituyen las modalidades sociales prácticas a través de las cuales las actividades son realizadas.

La mediación docente

La educación se establece como parte de las formas de interacción, que permite distintas representaciones de ver, vivir y convivir con el medio ambiente a través de la acción mediada. Los medios mediadores, o instrumentos culturales ofrecen un vínculo o puente entre las acciones concretas llevadas a cabo por los individuos y grupos, por una parte y los contextos institucionales e históricos por otra (Wertsch, et al, 1997).

Se identifican tres concepciones de mediación, todas complementarias que brindan una perspectiva compleja así como más completa del proceso social para entender la acción educativa, donde el lenguaje juega un papel rector de la actividad

mediada, siendo considerado éste el autor del mundo.

La primera establece que en la medida en que a través de actividades de los mundos racionales se constituyen y transforman permanentemente.

La segunda donde la actividad lingüística está dotada de una función de carácter locutorio o declarativo: amplias capas de los mundos representados se encuentran re-codificadas en los signos y los sistemas particulares que los organizan; el sujeto interioriza ese conocimiento verbal y éste como tal, se constituye en filtro de su acceso al mundo.

Y una tercera donde los discursos tienen el mismo título que las acciones con sentido, el estatus de obras abiertas, cuya base de los sujetos reconstruyen su comprensión del mundo.

Las concepciones mencionadas fundamentan que la acción con sentido se constituye en y por el lenguaje, la actividad propia de la especie que genera los mundos racionales que definan su contexto. Los discursos particulares constituyen la señal más objetiva de la actividad misma de interpretación de las acciones humanas.

La mediación que realice el docente

en su enseñanza, entre el conocimiento y la práctica son estratégicos en la educación ambiental (Valero, 2007) ya que los seres humanos sólo tienen acceso de una manera indirecta o mediada, en vez de directa o inmediata. Esto se aplica tanto a la manera en que los seres humanos obtienen información sobre el mundo como a la manera en que actúan sobre él: dos procesos que suelen considerarse fundamentalmente entrelazados (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997), la importancia de la educación ambiental está en virtud de sus acciones y prácticas, en la relación que establecemos los sujetos con nosotros mismos, con la sociedad y con la naturaleza; la identificación de la cosmovisión de mundo que está detrás de estas prácticas puede sostenerse o cambiar según el tipo de experiencias educativas que se impriman en ello.

Esas prácticas son los actos que determinan las formas de la vida escolar, ya que las dimensiones específicamente culturales de la acción que están arraigadas en la experiencia cotidiana y que son significativas para no pasar por alto la producción de códigos culturales y prácticas innovadoras ocultas en la trama de la vida cotidiana (Melucci, 2002).

La educación es el mecanismo fundamental a través del cual las personas, apropiándose de la experiencia

acumulada de la humanidad, dirigen sus vidas y construyen su modo de percibir, entender y sentir la realidad (Vigotsky, 1978).

La acción educativa se desarrolla en tres niveles. Tiene su fuente en el llamado sistema educativo, es decir en el conjunto de discursos por medio de los cuales una sociedad expresa sus expectativas (o finalidades) en materia de educación. Los contenidos de esos discursos conciernen al mundo objetivo tanto a los mundos sociales y subjetivos y constituyen una pre-figuración de las acciones que deben orientarse para que el alumno se convierta en miembro de la sociedad. Ese sistema educativo genera múltiples sistemas de enseñanza que diferencian en función de la edad de los alumnos, de su supuesto nivel cognitivo, etc. Las instituciones tienen una organización material determinada y producen a su vez discursos relativos a los contenidos de enseñanza, así como al proceso metodológico a seguir. Esos discursos configuran la acción educativa, la cual se realiza materialmente en el marco de los sistemas didácticos, es decir en el marco de esas estructuras compuestas por el docente que enseña, los alumnos que aprenden y los contenidos (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997).

Medio Ambiente en la educación secundaria

La educación ambiental entrelaza las prácticas culturales y conocimientos biológico-científico-técnicos, en México, partir de los años noventa se integra formalmente en el contexto educativo, no sólo en los libros de texto sino también en capacitación para los docentes, la Secretaría de Educación Pública edita libros específicos para la educación secundaria. Los antecedentes pueden reconocerse con un enfoque sanitario, posteriormente con una dirección ecológica creándose las primeras leyes en la década de los ochentas y en una perspectiva más integral en la década de los 90s orientado al desarrollo sustentable (Pérez, 2010).

En la actualidad son dos visiones fundamentales existentes sobre el medio ambiente, la antropocéntrica y la biocéntrica. Según la visión antropocéntrica, el ser humano ocupa la cima de la evolución de los seres vivos, y el medio ambiente es el espacio que nos rodea y que ponemos a nuestro servicio para ser explotado. La visión biocéntrica o ecológica el ser humano ha evolucionado en interacción y formando parte de un biosistema complejo que ha de ser considerado globalmente, el ser humano se integra como un elemento más en el sistema.

Un planteamiento ecológico o biocéntrico debe superar el conocimiento del hombre común, requiere desarrollar la capacidad de descubrir e interpretar las relaciones de interdependencia entre los distintos elementos que componen el medio ambiente, superar visiones subjetivas, superficiales o ideologizadas y develar procesos subyacentes no directamente observables o poco evidentes (Santisteban, 1997).

Metodología

Esta investigación se ubica dentro del interaccionismo simbólico que aborda la naturaleza de la interacción entre el individuo y la sociedad. La interacción es la unidad de estudio. Se basan en el análisis de la vida cotidiana. Atribuyen una importancia primordial a los “significados sociales” que las personas asignan al mundo que les rodea.

El interaccionismo simbólico presenta tres premisas (Blumer, 1982):

1. Los seres humanos actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Las personas no responden simplemente a estímulos. Es el significado lo que determina la acción.

2. La atribución de significados a los objetos mediante símbolos es un proceso social continuo. Los signi-

ficados son productos sociales que surgen durante la interacción: El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata. Una persona aprende de las otras a ver el mundo.

3. Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un “proceso de interpretación.” Este proceso tiene dos pasos distintos: a) el actor se indica a sí mismo las cosas que tienen significado; b) en función de un proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados; c). Este proceso tiene lugar en un contexto social. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes. Personas diferentes hacen cosas distintas, en función de sus experiencias personales previas y según los diferentes significados sociales que han aprendido. Todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Las interpretaciones determinan la acción, y no las normas, valores, roles o metas.

Ante estas características se llevó a

cabo la triangulación que consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Incluyendo diversidad: a) temporal: se recogen datos en distintos momentos para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: se contrastan datos recogidos de distintas partes para comprobar las coincidencias; c) personal: se utilizan distintos sujetos (lo grupos) para contrastar los resultados.

Principalmente se utilizó la Triangulación metodológica donde se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Se pueden utilizar distintos instrumentos y se contrasta si se llega a las mismas conclusiones (Bisquerra, 1996).

Se buscó captar la complejidad de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios, que implicó:

La entrevista cualitativa tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve, ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observa-

ción directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

El objetivo es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva. Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados, pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar (Taylor y Bodgan, 1987; Tarrés, 2013).

Como apoyos a estos procedimientos básicos se utilizan intensamente instrumentos de registro y relato de datos, reflexiones, impresiones y acontecimientos: el diario de campo, donde se suele registrar, sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática, la corriente de acontecimientos e impresiones que el investigador observa, vive, recibe y experimenta durante su estancia en el campo; el diario del investigador, donde se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando las impresiones y proponiendo las futuras líneas

de observación y los focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes; registros técnicos: grabaciones en vídeo y audio para retener, más allá del propio recuerdo selectivo del investigador, reflejos de la realidad observada o de las representaciones indagadas a través de la entrevista (Gimeno y Pérez, 1996).

La investigación educativa no es sencilla y lleva consigo un rigor metodológico que debe dar sustento a sus datos. No obstante permite acercarse a las realidades complejas y cambiantes que se viven cotidianamente dentro de las escuelas, los actores principales son los docentes y los alumnos que conviven y crean en esta convivencia significados que dan pauta a la forma de ver el medio ambiente y a partir de estos significados entender nuestra forma de relacionarnos entre nosotros así como con él para comprender nuestra interdependencia con la naturaleza (Bisquerra, 1996).

Presentación y discusión de los resultados (análisis de avances de investigación)

Se buscó una experiencia exitosa de una escuela de educación secundaria que en el ciclo 2013-2014, lleve a cabo un programa o proyecto que directamente coadyuve con alguno o todos los significados del símbolo

de las tres Rs como la reducción, la reutilización y el reciclaje de los desechos sólidos donde participara la comunidad escolar.

La investigación se desarrolló en un plantel de educación secundaria que mantiene un acuerdo con una empresa para la recuperación de material de desecho conocido como PET (Polietileno Tereftalato) que consiste en la recolección, por parte de los alumnos, de botellas de plástico para agua y bebidas carbonatadas (refrescos) desde hace 6 años.

El Distrito Federal se compone de 16 delegaciones, oficialmente se lleva a cabo en las delegaciones políticas la separación de los desechos en orgánica e inorgánica y por ley todo generador de más de 50 kilos debe contar con un plan de manejo que permita optimizar su comercialización (Velázquez, 2006).

La escuela secundaria está ubicada en una zona donde principalmente existen unidades habitacionales, se encuentra un campo militar muy cerca. Es una escuela grande con una considerable cantidad de áreas verdes en buen estado, éstas incluyen desde pasto, plantas de ornato y árboles. Desde fuera se ve una escuela cuidada, por dentro la limpieza de las aulas es regular, al igual que la de pasillos y jardinerías en las que se llega a ver basura que

en su mayoría es depositada por los alumnos a la hora del descanso, en uno de los patios posteriores se ubica la tienda principal para la venta de alimentos, son colocados botes grandes sin clasificación alguna para que viertan los desechos que se generen en la hora del descanso.

El PET se acumula en la parte posterior de la escuela, en un espacio atrás del edificio del taller de diseño gráfico, en bolsas o costales muy grandes pero no cuenta con letreiro alguno. El material acumulado lo recolecta la empresa aproximadamente cada dos meses, y se van acumulando puntos por la cantidad de plástico recolectado, cuando se cumple con una suma determinada, al fin del ciclo escolar entrega, en un evento organizado para tal fin, un pago por el desecho acopiado, en los primeros años consistía en materiales útiles para el mantenimiento de los espacios de la escuela secundaria, en los últimos tres años las profesoras adquieren además de material necesario para los alumnos también adquieren algunos premios a los alumnos que lograron las cantidades más altas de botellas acumuladas y entregadas a la escuela.

La participación de los alumnos y de los padres de familia, específicamente en este programa, consiste en la recolección del desecho conocido como PET, que se genera en casa,

en ocasiones lo recolectan en el camino a la escuela o en las calles cercanas también son apoyados por sus padres o familiares que participan.

Los docentes de la primera hora llevan un registro de las botellas recolectadas por los alumnos en las asignaturas que imparten y a fin de bimestre asignan puntos a quienes hayan llevado más PET a la escuela. Los alumnos que llevan este material, depositan las botellas, que tiene que aplastar y colocar nuevamente el tapón, en el área destinada que está atrás de los talleres.

Existen los organismos gubernamentales que ofrecen elementos para el desarrollo de prácticas escolares fundamentadas en información oficial, de forma paralela permanecen resistencias muy marcadas en relación a creencias sobre los desechos, en relación a esto la profesora pionera del programa dice:

“yo fui la que inicie, teníamos como dos años que queríamos iniciar pero no se nos permitía, no porque ellos (las autoridades escolares) consideraban que el plástico era basura, a base de estar insistiendo, continúe” Esta afirmación es muy común, que los residuos son sinónimos de basura es decir, objetos sin valor comercial y además desagradable a la vista, con mal olor y contaminante,

sin embargo el concepto residuos implica ya la separación desde su origen, a partir del producto que se genera por el consumidor, que es la más económica, implica una posible reutilización de estos materiales y el destino final el reciclaje que involucra la reconversión a materia prima original para producir el mismo producto u otro, para así disminuir considerablemente la cantidad de desechos que se producen cotidianamente.

Otra profesora participante en la coordinación del programa menciona:

“algunos hacen conciencia y van trayendo botellas poco a poco, otros viven cerca de casas donde hacen fiestas”

La organización de algunos alumnos en coordinación con sus padres logra un éxito programado en el acopio de las botellas para lograr el punto extra en el bimestre.

“Sí hay alumnos que realmente tienen conciencia, que llevan y constantemente traen las botellas y se ve que no les interesa el punto, van bien y ya van nada más por el acopio de PET”

Se identifican y sobresalen los alumnos que participan de manera constante en el programa, aún si ya ganaron el punto extra o en el mejor

de los casos su desempeño escolar avala el desempeño ambiental pues no es indispensable ganarse un punto para subir de calificación o acreditar la asignatura.

“En puntos de consejo tomamos acuerdos todos los maestros para pedirles a los jóvenes que participen, que mantengan limpio su salón que no tiren basura en el piso y aun así tiran, y poco a poco ha sido una constante, yo creo una constante, que se ha visto, el trabajo de ellos (maestros y alumnos)”.

La coordinación en el trabajo docente, la toma de decisiones en conjunto y coordinadamente son al parecer una constante que dan coherencia y estabilidad a las actividades del programa con las actividades dentro de los espacios de la escuela.

“constantemente en las materias les estamos diciendo todo lo que implica el tirar basura, cómo las repercusiones por ejemplo ahorita en las inundaciones en las lluvias, que es lo que implica tirar basura, tan siquiera una colilla, etcétera”

Al parecer, hay una vinculación con la vida cotidiana fuera de la escuela, la realidad de las inundaciones en la ciudad de México son una constante en la temporada de lluvias y se aborda desde la importancia de se-

parar los desechos desde el rígen, es decir quién produzca el desecho debe separarlo.

“desde que se cambió el plan, quitaron educación ambiental, entonces parte fundamental para los jóvenes ¿no? porque ahorita, si no es que la minoría tiene conciencia, todo lo que implica todo el cuidado del medio ambiente, sí se toca en geografía en patrimonio cultural, en algunas materias como ciencias uno, biología, en química ciencias tres y digamos formación cívica y ética”

Los cambios curriculares y la educación ambiental transversal se refleja en la frase anterior y el esfuerzo de los docentes por vincular sus contenidos con lo ambiental.

La siguiente afirmación demuestra en trabajo docente y su mediación en el aspecto ambiental, las estrategias que la profesora iniciadora del programa:

“ya después empezaron a apoyar las maestras de ciencias, y prácticamente de cierta forma yo llevo la batuta, está registrado a mi nombre el programa, con mis alumnos lo que trabajo es por proyecto permanente, lo tenemos todos el año, porque tenemos varios proyectos diferentes de otros temas, por ejemplo reutilizamos el agua. Ahorita ellos van a presentar sus proyectos la próxima semana. Hay otro proyecto en el

quinto periodo que estoy incluyendo de cómo se elabora un plástico y sí pero en cuanto al cuidado del medio ambiente prácticamente es este, que es hacer el acopio, viene ecoce y se lo lleva cada mes, lo juntamos allá arriba donde nos dieron el espacio y al final del ciclo nos invitan a un evento donde asisten algunos alumnos y nosotras”.

Conclusiones

Es importante reconocer dos ámbitos trascendentes que están presentes en el espacio escolar, el discurso oficial del currículum y de lo que el docente y el alumno van construyendo en el transcurso de lo cotidiano, de los silencios y de las resistencias de la convivencia.

El interés de vincular el contenido de la asignatura de biología con las cuestiones de conservación del ambiente remiten a que la docente que dirige el programa de acopio acorde una de las problemáticas ambientales más fuertes y evidentes para la generación de proyectos, donde los alumnos en equipos busquen la información, preparen una exposición y material didáctico como carteles y manualidades con materiales de desecho. Al parecer se establecen incipientes espacios de discusión que buscan una concientización sobre la urgente necesidad de participar en la búsqueda de so-

luciones ambientales, buscando generar una especie de polis donde los ciudadanos discuten el bien común (Aristóteles, 2007).

Sin embargo, la libertad individual, el derecho de las culturas a preservar y desarrollar sus raíces autónomas, la distribución equitativa de los recursos mundiales, una relación sostenible con nuestra naturaleza interna, son temas que se están volviéndose esenciales para la propia supervivencia de la especie humana en este planeta y que no se perciben desde la estructura oficialista que desconocen los significados de los principales participantes del proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje en su devenir cotidiano. Por lo tanto responder a estos llamados es una responsabilidad que tiene cada ser humano con el resto de sus congéneres, y los movimientos sociales contemporáneos son un recordatorio de esta obligación (Melucci, 2002).

La participación de la comunidad de alumnos se enfatiza en el último grado debido a las ganancias en puntajes para la calificación final, al parecer se comienza con un compromiso que debe ser de base para un cambio en el consumo de estos productos sin embargo, aún no se ha logrado incluirse en la cotidianidad de la comunidad completa, que reflejaría un elemento relevante de

participación a considerar.

Este primer panorama invita a un análisis con mayor profundidad de las voces de los docentes y también de sus silencios que revelan más que las palabras (Bertely, 2004), el instrumento de indagación de conocimientos específicos permitirá complementar de forma específica algunos de los ámbitos declarativos y procedimentales en relación al vertimiento de desechos comunes como un contexto que enriquece la dimensión de los significados de la educación ambiental.

También nos deja una tarea relevante a considerar en el sistema educativo, la mediación que vincula, sostiene y definen la enseñanza y la realización de actividades de conservación del medio ambiente necesariamente tienen un impacto en la enseñanza, comprensión y significado de la educación ambiental. Es necesario concebir y participar en realizar una educación promotora de actitudes y aptitudes, tanto individuales como colectivas que permitan al alumno que termina la educación básica, enfrentar un nuevo tipo de desarrollo que no sea el del consumismo y determinado en función del bienestar humano, el equilibrio ecológico y el desarrollo sostenible, de modo que se puedan satisfacer las necesidades humanas sin la destrucción de la naturaleza y

con sentido de compromiso con las generaciones venidera.

Fuentes de consulta

- Aristóteles. La política, edición original: ca. 330 AJC Edición electrónica, 2007 en <http://www.laeditorialvirtual.com.ar/>
- Bertely, María. Conociendo Nuestras escuelas. Un acercamiento Etnográfico a la cultura escolar. Paidós: México. 2004.
- Bisquerra, R. (1996). Métodos de investigación educativa. Guía Práctica. Colección Educación y enseñanza. Ed. 2ª Ediciones ceac, España.
- Bifani Paolo. Medio Ambiente y Desarrollo, Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, 1997.
- Boaventura, S. “¿Por qué se ha vuelto tan difícil construir una teoría crítica?” en Conocer desde el Sur para una cultura política emancipatoria, Bolivia, Plural editores, 2007.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1977.
- Durán, D. “El problema logístico de la recolección del PET en México” en UPIICSA, XX, 2012, VIII, 58. 2012. pp. 40-52.
- Erickson, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La investigación en la

enseñanza II. Universidad Estatal de Michigan. Sin año.

- Espinosa, R., Turpin, S. De la Torre, A., Vázquez, R. y Delfin, I. “Gestión Integral de Residuos Sólidos en una Universidad Mexicana”. XXXI Congreso Interamericano AIDIS, Chile.
- Flick, U. “Entrevistas semi-estructuradas” en Introducción a la investigación cualitativa. Segunda edición, Madrid, Morata, 2004.
- Gimeno, A. y Pérez, I. Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata España, quinta edición, 1996. Pp. 115-136.
- González, M. La educación ambiental en la nueva enseñanza secundaria. Una dimensión y no una asignatura, Boletín de la A.G.F., 1992, No. 14, pp. 39-52.
- Hobbes, Thomas. El Leviatán o la materia de la forma y poder de una república eclesiástica y civil, 2007. en <http://www.laeditorialvirtual.com.ar/>
- Martinportugués, C., Canto, J. y Hombrados, M. “Habilidades pro-ambientales en la separación y depósito de residuos sólidos urbanos”. Medio Ambiente y Comportamiento Humano, No. 8 (1 y 2), 2007, 71-92.
- Melucci, A. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia, México, Colegio de México, 2002.
- Pérez, J. “La política Ambiental en México: Gestión e instrumentos económicos”. El Cotidiano, julio-agosto, 2010. 162, p. 91-97.
- Pérez, E. y Valderrábano, M. Medio ambiente y Sociedad y políticas ambientales en el México contemporáneo, Serie Políticas Públicas, México, Porrúa, 2011.
- Ramírez, A. Sánchez, J. y García A. “El desarrollo sustentable: interpretación y análisis”. Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle, 2004, No.6 (21).
- Robles, M., Gasca, S., Quintanilla, A. Guillen, F. y A. Escofet. “Educación ambiental para el manejo de residuos sólidos: el caso del Distrito Federal, México”. Investigación Ambiental 2 (1), 2009. pp. 46-64.
- Semarnat. Programa Nacional para la Prevención y Gestión Integral de Residuos 2009-2012, PNPGIR. Consultado en enero de 2012. Página electrónica: www.semarnat.gob.mx/programas/Documents/PNPGIR.pdf.
- SEMARNAT. “Programa nacional para la prevención y gestión integral de residuos 2009-2012”. Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Diario Oficial de la Federación. 2 de octubre, 2009. México D.F., 174 pp.
- SEMARNAT. “Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos”. Diario Oficial de la Federación México, 2003 [consultado 2014 mayo 18] Disponible en: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/263.pdf

- <http://www.semarnat.gob.mx>, consultado el 29 de marzo de 2008.
- <http://www.sma.df.gob.mx>, consultado el 29 de marzo de 2008.
- SEMARNAT, Diagnóstico Básico para la Gestión Integral de los Residuos, {2012 Consultado 2014 junio 20} <http://biblioteca.semarnat.gob.mx/Documentos/Ciga/libros2009/CD001408.pdf>
- Secretaría de Educación Pública SEP. Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Ciencias. México, SEP, 2006.
- Sandín, E. “El rigor científico en la investigación cualitativa” en Investigación cualitativa en Educación, Fundamentos y tradiciones, España, McGraw-Hill. 2003.
- Santisteban, A. Los profesores ante el reto de la educación ambiental, Colegio Oficial de biólogos. Ed. ETCIAE, España. 1997.
- Taylor y Bodgan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós Básica. 1987. Pp. 100-132.
- Tarrés, M. Primera parte. “Los procedimientos básicos de recolección como técnica y método” en Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México, Flasco, COLMEX. 2013.
- Terrón, E. “La educación ambiental en la educación básica. Un proyecto inconcluso”. en . Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2004, 4to trimestre, año/volumen XXXIV, número 004, pp. 107-164.
- Tilbury, D. “Reconceptualizando la Educación Ambiental para el Nuevo siglo” Tópicos en Educación Ambiental, 2001, No. 3 Vol. 7, pp. 65-73.
- Tchobanoglous G., Theisen A. y Vigil, S. Gestión integral de residuos sólidos McGraw Hill, Madrid, 2004.
- Velázquez, A. Gestión Ambiental y tratamiento de residuos urbanos: propuesta para la zona metropolitana de la Ciudad de México. Tesis de doctorado Universidad Complutense de Madrid, Instituto Universitario de Ciencias ambientales, Facultad de Geografía e Historia, 2006.
- Valero, N. “Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica”, en Revista venezolana de educación EDUCERE, 2007, Vol.11, número 037, pp. 315-325.
- Vygotsky, Lev Seminovich, Mind in society: The development of higher psychological processes, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1978.
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, España, Colección Cultura y Conciencia, 1997.

Institucionalización y subjetividad en la práctica docente

** Patricia Pérez Pérez*

Resumen

El presente documento es resultado de la investigación realizada en el marco del programa del posgrado en pedagogía. A través de sus resultados este trabajo pretende cuestionar la panacea de que un docente actualizado y capacitado con talleres y cursos pedagógicos puede desarrollar competencias y prácticas exitosas determinadas a priori. Este trabajo defiende la tesis de que no pueden existir prácticas homogéneas y estandarizadas, ya que toda práctica profesional que desarrolla el sujeto esta determinada no sólo por la institución donde labora, sino por su subjetividad. El docente, profesional y personalmente, se construye y deconstruye constantemente; su presente, su pasado y su futuro, su aquí y su ahora se conjugan determinando su ser, ser que arrastra en cada uno de los

escenarios donde actúa. No hay una manera de ser docente, existen tantas maneras de ser docentes como docentes hay desarrollando esta profesión.

Palabra clave: Práctica docente, subjetividad, institucionalización.

Abstrac

The present document is the result of the investigation over the graduate program framework on pedagogy. Throughout the results of this research, it is intended questioning the panacea that a well-trained educating teacher, with several workshops and pedagogical courses, can develop successful competence-sand practices determined a priori. This enquiry defends the thesis that there cannot be standard and homogeneous practices because all professional activity which is developed by the subject is not only decided by the institution, but also by the subjectivity. The teaching educator, professionally and personally, is constantly constructed and

*Egresada de la maestría en pedagogía de la UNAM. Docente de educación secundaria y educación superior.

deconstructed; his present, his past and his future, his here and now are combined all together to create his own, unique and singular being, being that is present in every singular place where his skills are required. There is no a particular or specific way to become a teacher; there are as many ways as teachers developing this profession.

*El sí mismo profesional en un sistema
multidimensional que comprende las
relaciones
del individuo consigo mismo
y con los demás “significantes” de su
campo profesional.
En la base del sistema están las imágenes,
las actitudes, los valores, los sentimientos,
las tensiones, las emociones,
presentes en un nivel inconsciente,
el enseñante no se permite reconocerlos
como
“suyos” por más que esos deseos, imágenes
y tensiones
constituyen su verdadero sí mismo.
Ada Abraham*

Introducción

El presente texto es resultado de la investigación realizada en el marco del programa de posgrado en pedagogía ofertado por la UNAM. Es resultado de un largo proceso de ir y venir modificando, delimitando y reconstruyendo el objeto de estudio. Cuando realice el primer proyecto de investigación pretendía analizar

la trascendencia que los docentes tienen sobre sus alumnos más allá del impacto meramente académico; pretendía analizar la influencia de los valores, del lenguaje, del docente como sujeto y cómo el alumno es capaz de apropiarse de esas formas. Sin embargo, en la delimitación, aún no termino de entender cómo llevé mi objeto de estudio a la comparación del discurso en dos escenarios: lo público y lo privado en educación superior.

Analizar el concepto de discurso y las diferentes fuentes que lo retomaban me llevó a otros textos y a otros conceptos como lo es la subjetividad; que decir de los seminarios que con las lecturas que proponían reforzaban las categorías sobre las que se fundamentaba mi objeto de estudio. Decidí trabajar como metodología el estudio de caso; así tome dos casos, docentes que para mí representaban cada uno de los escenarios; pero la escritura final de la tesis me hizo entender que dos casos no son suficientes, pues incluso en la educación pública y en la educación privada hay diferencias significativas y termine de entender, además, que las diferencias están en cada institución, pues tiene su propia cultura que determina su organización.

Entendí finalmente que ser docente esta incidido por la conceptualiza-

ción que las instituciones tiene de la “práctica docente”, que institucionalizan a través de sus rituales, sus normas, sus valores; pero que además, no sólo existe una forma de ser docente, sino existen tantas formas de ser docente como personas que se dedican a ser docentes, pues la praxis esta determinada, por todo lo que el sujeto, fue, es y quiere ser.

Este trabajo presenta finalmente, el resultado de un largo camino y de un sinfín de conjeturas que han desembocado en más y más preguntas, porque además este estudio es solo una parte, una pequeña parte de una gran, pero sobre todo cambiante realidad.

El problema

Cada época histórica está determinada por procesos que de ella se derivan; la globalización es un proceso que ha impactado determinantemente nuestra época pues a pesar de ser un fenómeno de origen económico ha traído una revolución en el ámbito sociocultural; son tres ámbitos en los que se ha expresado directamente: el económico, lo cultural y el geopolítico. Los cambios en estas áreas se han filtrado a otros, como lo es el caso de lo educativo. La competitividad es un concepto que surgió de la esfera económica para asentarse en los nuevos procesos educativos. Hoy se demanda

una formación de profesionales que adquieran las habilidades necesarias para desarrollarse eficientemente en diferentes contextos laborales, pero además, que pueda confrontarse con profesionales de otras instituciones e incluso de otras naciones.

Cada vez son menos nítidas las fronteras de la aldea global; la división política, antes tan notoria, posibilitaba la diversidad y la heterogeneidad cultural; sin embargo, aunque hoy todavía formamos parte de una clasificación según nuestros sistemas económicos y nuestros niveles de desarrollo, lo cierto es que hoy la homogeneidad es un principio imperante. (Giménez, 2004).

Ahí están los procesos como la evaluación y la certificación, que no buscan otra cosa que homogeneizar a las prácticas y en todo caso a los sujetos. Como si el ser humano fuera un dispositivo que pudiera programar qué hacer, qué pensar, qué sentir. (Beck, 1998).

La profesión docente no ha sido perdonada por estos procesos. Las competencias docentes en cualquier nivel educativo buscan un perfil ideal para el desempeño de la práctica; este perfil es afianzado por la propuesta de evaluación docente ejercida no sólo por el sistema educativo nacional, sino por cada una de las instituciones sobre sus do-

centes. Exigiendo una práctica cada vez más homogénea, rígida e incipiente y cada vez menos compleja, creativa e innovadora.

Y es que contrario a lo que se demanda hacia al alumno; se ha dejando de pensar al docente como sujeto individual que tiene una historia, una vida distinta al contexto laboral; que de manera autónoma tiene valores, creencias que no necesariamente son congruentes con la institución o el sistema donde se desempeña.

Pensar al sujeto, al docente, a cada profesional como un ser único y autónomo, es pensar en una serie de prácticas diferenciadas según el sujeto que las ejerza, en el desafío de la heterogeneidad, de la resistencia no explícita, inconsciente que se resiste al discurso de la globalización. En este trabajo se pretende recuperar esas dos vertientes: la homogenización que las instituciones, en este caso educativas, intentan sobre los docentes y la heterogeneidad de estos mismos actores, que al ser sujetos históricos ejercen una práctica no sólo profesional, sino social.

Por ello se ha realizado un análisis de su contexto laboral, de su subjetividad y de su práctica docente como espacio en el que se confrontan lo que personalmente es y lo que institucionalmente se le pide ser.

Objetivos de la investigación

La presente investigación tiene por objetivo principal:

- Analizar la influencia de la subjetividad individual y la institucionalización de la docencia sobre la práctica que desarrollan los sujetos investigados.

De este, se desprenden los siguientes objetivos:

- Reconstruir la subjetividad individual de los sujetos investigados.
- Caracterizar la docencia que se ha institucionalizado en las organizaciones educativas donde laboran los sujetos investigados.

Nociones teóricas. Subjetividad

Desde la perspectiva de Michael Foucault (1988) puede concebirse la palabra sujeto desde dos significados sujetos a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio conocimiento. El es partidario de este último significado; para él, el sujeto no es una entidad estática y definida, sino dinámica, que se construye y reconstruye constantemente, que se separa de los otros desde su interior.

Castoriadis por su lado conceptualiza al sujeto como una construcción social, pero que no se limita a la reproducción para fungir como el soporte de las estructuras es una

organización compleja, dinámica, abierta, en reconstrucción constante, a partir de las relaciones que sostiene con el mundo, con los otros.

Estos dos autores coinciden en afirmar que los sujetos son únicos en el complejo de sujetos que llamamos sociedad, estos sujetos tampoco son resultado de un momento histórico específico o una etapa de desarrollo biológico, sino son seres modificables en función de las experiencias que enfrentan a lo largo de la vida, de toda su trayectoria histórica.

De esta unicidad deviene la subjetividad; la subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. La subjetividad es la manifestación del proceso a través del cual alguien llega a ser sujeto; el sujeto depende de su subjetividad y en ella se realiza. (Anzaldúa, 2008) La constitución de la subjetividad depende de cómo el sujeto se relaciona consigo mismo, con los otros y con las instituciones; en la subjetividad el sujeto crea un mundo para él, existiendo una multiplicidad de mundos que no pueden ser reproducidos idénticamente, pues a pesar de los rasgos parecidos en lo social, cada sujeto establece vínculos, organizaciones y funcionamientos únicos y distintos al resto.

Guerra Rodríguez (1997) hace referencia a dos tipos de subjetividad:

la social y la individual. En cuanto a la subjetividad individual la considera como “un proceso abierto, en construcción, nunca completo, donde el sujeto se conoce a sí mismo al tiempo que conoce al mundo y a los demás” (108). Esta subjetividad se va a encargar de conectar o mediar entre varios niveles o planos de realidad: la memoria (pasado), la praxis (el presente) y la utopía (el futuro). Considerando que la interacción de estos distintos planos es necesariamente única en cada sujeto, cada sujeto tiene la potencialidad de sentido, es decir, construir realidades por sí mismos, que en un momento impactarán su persona para después trastocar a otros.

La subjetividad social no es otra cosa que el colectivo de identidades que interactúan y que se convierte en un espacio de reconocimiento del otro y un espacio de diferenciación con los otros. La subjetividad social, al igual que la subjetividad individual se debe leer en plural, pues los diferentes grupos o movimientos sociales son un ejemplo claro de las diferentes subjetividades sociales.

El sujeto entonces tiene una subjetividad individual, pero también forma parte de diferentes subjetividades sociales según los grupos a los que pertenece, estas subjetividad individual y colectiva interactúan

constantemente, impregnando de sentido sobretodo la subjetividad individual, pues la colectiva necesita de un proceso que no solo depende de él, sino del grupo: la institucionalización.

Institucionalización

A diferencia de los animales, el ser humano no pertenece a un ambiente único, realizar diversas actividades le permite relacionarse con distintos ambientes sociales; las relaciones que establece en estos ambientes no son programaciones biológicas innatas, sino son aprendizajes que construye a partir de su contacto con el mundo social. El mundo social o humano necesita de cierta dirección y cierta estabilidad que le permita ordenar la actividad humana, entendida como “el comportamiento en un ambiente material y como la externalización en ambientes materiales” (Berger y Luckmann, 2006:75), el establecimiento de este orden social es el resultado de la institucionalización.

En cada ambiente en el que se lleven a cabo la actividad humana se producen actos que repetidos con frecuencia forman hábitos, los hábitos se conforman cuando esos actos son repetidos de la misma manera constantemente tras el paso del tiempo. La habituación permite tener un dominio pleno de ciertos ac-

tos o acciones al conocer metódicamente su realización, pero también limita a los sujetos pues restringe la posibilidad de otras opciones y esto “libera al individuo de la carga de ‘todas sus decisiones’” (Berger y Luckmann, 2006: 75).

Berger y Luckmann (2006) consideran que la institucionalización le sucede a la habituación, esta aparece cuando esas acciones repetitivas son tipificadas y reconocidas por una determinada institución que se encarga en el futuro de inculcarla a sus nuevos miembros; a través de estas tipificaciones, las instituciones “controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente” (76), se presenta como un hecho externo y coercitivo, rígido que ejerce control social sobre sus miembros para dar mantenimiento a la institución que ha sido conformada.

Las tipificaciones incluyen a los actores y a las acciones individuales, que tienen sentido al afianzarse sobre la interacción y las acciones conjuntas. En cada contexto se dan tipificaciones que institucionalizan roles, sus características y sus funciones.

Las instituciones se encarnan en la

experiencia individual por medio de los “roles”, los que, objetivizados lingüísticamente, constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar “roles” los individuos participan en un mundo social: al internalizar dichos “roles”, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente (...) Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando “roles”, su comportamiento se vuelve ipso jacto susceptible de coacción. (Berger y Luckmann, 2006: 98).

Las instituciones regularmente son mundos ya conformados en donde el ‘así se hacen las cosas’ es la directriz fundamental de los sujetos incorporados y que terminan por convencerse de que así debe ser y si bien es cierto que los nuevos miembros alteran el proceso, los miembros ya existentes tienen la obligación de transmitir los deberes y conocimientos a estos nuevos miembros, lo que hace que el mundo institucional tome el carácter de realidad objetiva que rige la vida de los individuos a través de las normas establecidas.

Pero para que realmente este proceso de institucionalización cobre vida en los sujetos debe estar seguido de un proceso de legitimación. La legitimación se da cuando el individuo asume su rol en la institución, para

ello la institución explica por qué el individuo debe realizar una acción y no otra e indica por qué las cosas son lo que son; a través de la legitimación se brinda en primer lugar un conocimiento, una explicación para culminar transmitiendo valores y sentido de pertenencia.

El resultado final del proceso de legitimación y por tanto de institucionalización es la generación de un mundo simbólico que se conjunta con la biografía del sujeto para dotar de sentido la existencia del hombre en un ambiente determinado.

Para este trabajo en articular, la docencia representa a un grupo que ha conformado una subjetividad social; al docente, de manera general, se le ha asignado un rol, una tarea específica. A la docencia de manera individual se la ha legitimado de distintas maneras en los distintos contextos institucionales, que determinan explícitamente las funciones de los que cumplen este rol.

El método. Diseño y metodología de la investigación

La presente investigación se fundamenta en la metodología cualitativa y se realiza a través del estudio de casos.

El estudio de casos que forma parte de la tradición cualitativa, Stake

(1998) considera que éste método ha tomado presencia particular en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo debido a que permite profundizar y abarcar la complejidad de un caso particular, que pudiese parecer común, pero que a través de la investigación se torna único e interesante, su finalidad es el estudio intensivo del caso particular para lograr una comprensión más profunda de algún problema general o bien para desarrollar una teoría.

Según el mismo autor los casos pueden ser personas, instituciones, programas; el investigador construye los casos al centrar su atención en una parte concreta de la realidad, dejando de lado la perspectiva de la metodología cuantitativa que busca trabajar con un número amplio de sujetos para abarcar la mayor parte posible de la realidad que pretende investigar.

Para esta investigación, los casos están constituidos por dos docentes de educación superior que se encuentran insertos en el contexto que los distingue. Desde la propuesta de Stake, los casos seleccionados son instrumentales pues permiten visualizar teorías ya propuestas y el objetivo es ampliarlas según los resultados. Los escenarios y los docentes, se convierten en el medio para esta ampliación.

La Población

Ya que en un inicio se eligió el método de estudio de casos se tomó la decisión de trabajar sólo con dos docentes, un primer criterio fue que los docentes trabajaran en contextos distintos para considerar la influencia de estos contextos.

Una vez elegidos los contextos se eligió a docentes que tuvieran un periodo amplio de tiempo laborando en la institución para poder analizar la influencia de ésta sobre él. Ya que la institución privada tiene el menor tiempo de haber sido creada, 10 años; se tomó como criterio para la elección de los docentes que tuvieran más de 5 años laborando, este criterio se aplicó para el docente de pública y privada.

A continuación se caracterizan a los docentes elegidos, como ya se mencionó, de la licenciatura en pedagogía en ambas instituciones. El docente perteneciente a la FES se nombrará como Docente 1 y al docente perteneciente a la UPEM, se le nombrará como Docente 2:

Tabla 1 Características de los docentes

	DOCENTE 1	DOCENTE 2
SEXO:	Femenino	Femenino
NIVEL DE ESTUDIOS:	Licenciatura	Licenciatura
FORMACIÓN INICIAL:	Licenciatura en pedagogía (FES Aragón)	Licenciatura en pedagogía (FES Aragón)
FORMACIÓN ADICIONAL:	Diplomado en género	Maestría en administración de empresas (sin titulación)
INTERESES DE FORMACIÓN PROFESIONAL:	Maestría en género o sexualidad	Diplomado en Herbolaria en la UACH
ACTIVIDAD LABORAL ADICIONAL:	Orientadora en secundaria pública	Asesora de recursos humanos.

AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA:	20 años	27 años
AÑOS LABORANDO EN LA INSTITUCIÓN:	11 años	7 años
TIPO DE CONTRATACIÓN:	Profesor de asignatura, por horas	Profesor de asignatura, por horas
HORAS ASIGNADAS POR SEMANA:	9 hrs.	15 hrs.
MATERIAS ASIGNADAS POR SEMESTRE:	3	3
ASIGNATURA EN LA QUE SE REALIZA - RON	Seminario de género y educación (optativa,	Sociología de la educación (obligatoria,

L A S GRABA- CIONES:	corres- pondiente al 3er. se- mestre)	corres- pondiente al 2do. semestre)
O C A - SIONES EN LAS QUE HA IMPAR- TIDO LA M A T E - RIA:	9	4

El escenario

La investigación se desarrolló en dos escenarios: 1) la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y, 2) la Universidad Privada del Estado de México (UPEM). Los principales motivos de la elección son algunas coincidencias entre las dos instituciones, por ejemplo: se ubican en municipios aledaños del Estado de México, lo que trae consigo que las características de la población a la que atienden sean muy parecidas, como el nivel económico, los lugares de procedencia, entre otras cosas. Otro de los motivos es que el programa elegido, que es la licenciatura en pedagogía, es ofrecido en ambas instituciones.

Al mismo tiempo, las instituciones tienen características diferentes que pueden influir de manera colateral en los resultados y pueden así contribuir en las conclusiones, por

ejemplo: la antigüedad, la presencia social, el tamaño, además de su naturaleza pública y privada que es el principal interés.

Más adelante se realiza una descripción detallada de ambas instituciones, pues el contexto institucional constituye una categoría analítica.

Las técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos utilizados se llevaron a cabo con dos fines; por un lado la aplicación de aquellas técnicas que permitieron reconstruir ambos contextos y por el otro, aquellas con las que se trabajó directamente con los actores, en este caso, los docentes.

Para la reconstrucción de contextos, en primer lugar se llevo a cabo el análisis de documentos, que forma parte de la técnicas de recolección de datos y que permite antes de realizar observaciones y entrevistas obtener y fundamentar cierta información; el análisis se puede llevar a cabo con diferentes propósitos, pero en general, los datos obtenidos pueden usarse de la misma manera que los obtenidos en entrevista y observaciones.

Los documentos que se analizaron fueron aquellos que permitieron reconstruir históricamente los contextos, básicamente obtenidos de

internet; adicional se consiguieron los reglamentos de normatividad docente, para el caso de la FES Aragón también se extrajo de internet, de la página de la UNAM, en el caso de la UPEM fue necesario realizar un oficio dirigido directamente a rectoría para que me fuera otorgado el reglamento. Además de estos documentos también se revisaron otras tesis de licenciatura y maestría de donde se obtuvieron datos adicionales del contexto.

Otra técnica adicional fue charla informal, que se produjo en diferentes escenarios, de manera espontánea; a través de esta técnica se obtuvieron datos y perspectivas desde los sujetos al respecto de los dos contextos. En cuanto a los docentes, las técnicas aplicadas fueron dos: la observación participante con soporte de grabaciones y la entrevista a profundidad.

A los docentes con los que se trabajó, se les pidió permitieran grabar 3 clases consecutivas. Se utilizó la observación participante “que involucren la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1996: 31).

A la par con los profesores se bajaron entrevista a profundidad, o

lo que para Taylor y Bogdan (1996: 101) es la entrevista cualitativa.

El procedimiento

Para realizar las grabaciones, en la FES sólo se dialogó con el docente para que permitiera grabar, en la UPEM se tuvo que dialogar con coordinación para que en la institución se diera por enterada y después se buscó a los profesores, no se realizó un oficio, el aviso fue de manera informal.

El Docente 1, ofrece la cátedra de “género y educación” que se encuentra estipulada en la modalidad de seminario, tiene una carga horaria de 3 horas semanales, distribuidas en una sola sesión, es importante señalar que a pesar de ser profesor de asignatura el docente 1 es responsable del seminario desde que se puso en marcha el plan de estudios, desde el 2012. Imparte dos materias adicionales, una por día, es decir, asiste un total de 9 hrs. a la semana distribuidas en 3 días.

Para el semestre 2012-1, semestre en el que se realizaron las grabaciones, la clase se encuentra en el horario los días martes de 15:00 a 18:00 hrs, alumno y docentes instituyeron que el horario para comenzar la sesión son las 15:20; según lo que se pudo observar este horario era respetado por el docente que comenzó

todas las sesiones puntualmente y por parte de los alumnos, la mayoría se incorporaban en ese horario y los restantes en los 10 ó 15 minutos siguientes. Las tres grabaciones se realizaron en las siguientes fechas y con esta duración.

	FECHA	TIEMPO DE GRABACIÓN
1ra. Grabación	11 de octubre de 2011	1 hr. 25 minutos
2da. Grabación	8 de noviembre de 2011	1 hr. 11 minutos
3ra. Grabación	15 de noviembre de 2011	1 hr. 12 minutos
Tiempo total de grabación		3 hr. 48 minutos

La sesión 1 de la sesión 2 se aleja debido a que entre una y otra el docente proyecta un video y considero poco viable que se realizara grabación pues tendría poca participación, otra sesión también fue pospuesta pues expreso que debido a una situación personal la sesión sería muy corta.

Como primeros datos, como es posible percatarse, el tiempo promedio utilizado para la sesión es de aproximadamente 1 hr. 15 minutos

de las tres horas semanales señaladas en el plan de estudios.

En cuanto al Docente 2, en el espacio privado, a diferencia del espacio público, el factor tiempo requiere de una mayor atención. A diferencia de la UNAM, en la Universidad Privada del Estado de México, los profesores tienen varias materias por día distribuidas en bloques de una o dos horas. El docente 2 tiene un total de 3 materias, dando un total entre ellas de 14 horas distribuidas en 5 días que asiste a la institución. La materia de sociología de la educación -asignatura en la que se realizaron las grabaciones- tiene una carga horaria de 3 hrs. semanales, en el semestre 2011-2 es impartida los días lunes de 11:00 a 13:00 hrs. y los días viernes de 11:00 a 12:00.

Recordando, según el reglamento de la institución para los docentes estos están obligados a cumplir con tiempos efectivos al impartir la materia, cuando los bloques son de 2 hrs. el docente está obligado a cubrir un tiempo de 1 hr. 40 minutos, los 20 minutos sobrantes se encuentran distribuidos, 10 antes de la clase y 10 después de la clase, cuando el bloque es de 1 hr, el tiempo tiene que cumplir un tiempo mínimo de 50 minutos, con 5 minutos antes y 5 después. Por otro lado, las materias que imparten los profesores varían cada semestre y el único criterio

para su asignación es la disponibilidad de horario que el docente hace llegar a la coordinación.

	FECHA	TIEM- PO DE GRABA- CIÓN
1ra. Gra- bación	18 de no- viembre de 2011	34 minu- tos
2da. Gra- bación	25 de no- viembre de 2011	40 minu- tos
3ra. Gra- bación	16 de di- ciembre de 2011	58 minu- tos
TIEMPO TOTAL DE GRA- BACIÓN		2 hr. 12 minu- tos

Una vez obtenidas las grabaciones de ambos docentes se procedió a realizar las pertinentes transcripciones para someterlas a análisis y la construcción de categorías; las categorías se utilizaron para ambos docentes, de los materiales obtenidos emergieron subcategorías que permitieron caracterizarlos y compararlos.

En cuanto a las entrevistas desde lo que proponen Taylor y Bogdan, éstas se llevaron a cabo con los docentes en diferentes momentos,

antes y después de las grabaciones; con una de las docentes hubo una entrevista en una comida que ella misma convoco con motivos informales. A través de las entrevistas se obtuvieron datos acerca de su formación y experiencia laboral, acerca de sus intereses y algunas perspectivas respecto a las instituciones en donde laboran.

Resultados preliminares

Como ya se presentaba en los objetivos para analizar la práctica individual de los docentes primero debió reconstruirse la subjetividad individual de los sujetos y la institucionalización de la práctica docente en los contextos laborales donde se desarrolla cada uno. Por ello los resultados se presentan en dos apartados que representan los avances parciales de esta institución; primero se presenta la reconstrucción que se ha hecho de los sujetos a partir de la aplicación de las entrevistas y después la caracterización de las instituciones para comprender qué tipo de práctica docente se ha institucionalizado en ellas. Queda pendiente realizar el análisis profundo de la práctica de los docentes bajo a la luz de su propia subjetividad y los contextos.

Los sujetos

A pesar de tener características pa-

recidas en la vida profesional --la Docente 1 tiene aproximadamente 24 años y la Docente 28 años, ambas son pedagogas y estudiaron en la FES Aragón-- tienen características personales que las diferencian.

La Docente 1 actualmente tiene 45 años, después de egresar de la universidad se independizó, a los 33 años decidió vivir en unión libre con su pareja, él es taxista; actualmente tiene dos hijos uno de 5 y uno de 3, su primer embarazo fue a los 37 años. Trabaja de lunes a viernes, en las mañanas como orientadora en una secundaria Estatal cubriendo tiempo completo, por las tardes como docente de asignatura en la carrera de pedagogía, en la FES Aragón.

La Docente 2, tiene actualmente 57 años, 37 de casada, es decir, se caso a los 20 años; su marido es ingeniero en aeronáutica y debido a su trabajo en los primeros años de matrimonio residieron en diversos países: Ecuador, Filipinas y Estados Unidos. Tres de sus hijos son adultos, los mayores uno es abogado, una psicóloga y uno estudiante de psicopedagogía; la menor tiene 14 años y estudia actualmente la secundaria.

Mientras que la Docente 2 tiene una familia consolidada debido a los años de matrimonio y las edades de los hijos, que no dependen fun-

damentalmente de ella; la Docente 1 tiene una familia relativamente joven debido a las edades de los hijos y los años de convivencia con su pareja.

El origen del ser

La familia de origen, es decir, donde el sujeto pasa la mayor parte de su niñez, tiene un papel crucial en la vida de los sujetos cuando son adultos. Para Foucault (2005) la familia es una institución disciplinaria privilegiada, pues a través de las relaciones intrafamiliares se han disciplinado los conceptos de lo normal y lo anormal; Berger y Luckmann (2001) apoyan esta idea al afirmar que en la familia el sujeto comienza a construir su relación con los otros a través de interiorizar los roles no solo de hijos o hermanos, sino de ser mujeres y hombres.

Las familias de origen de ambas docentes se constituyeron en la primera mitad del siglo XX, en el caso de la Docente 2 ambos padres tenían escolaridad mínima, mientras que con la Docente 1 la madre concluyó su primaria siendo adulta y el padre tenía una carrera universitarias inconclusa.

En la familia de la Docente 1, la educación tenía un valor fundamental; la educación representaba la posibilidad de ruptura con las

condiciones y el contexto en el que vivían. En el caso de la Docente 2, si bien la educación tenía valor, debido a las condiciones económicas la sobrevivencia tenía mayor peso. La Docente 1, al ser la menor de 9 hermanos vivía cobijada por los padres y por los hermanos que constituyeron una posibilidad para abrirse camino en el ámbito profesional. Constituyo algunas representaciones, como la imagen del sujeto-profesional a partir del hermano también pedagogo. Para ella el Profesional es un sujeto culto, en el sentido de buscar apropiarse de los elementos del entorno, un sujeto que considera el estudio como núcleo fundamental en su dinámica de vida.

Por su parte, la Docente 2, al ser la 5ta. hija de 11 hermanos, la dinámica familiar la forzó a responsabilizarse no solo de ella misma, sino de parte de la familia. A partir de las relaciones intrafamiliares y los valores promovidos por los padres, considera la actitud y la forma de conducirse entre los otros fundamental para desarrollarse en los demás mundos de los que formaría parte.

Los nuevos roles

Cuando el sujeto deja la infancia tiene que desempeñar otros roles en la sociedad. Para Berger y Luck-

mann (2001) los roles son acciones tipificadas a las que cada sujeto se va habituando, estas acciones tipificadas tienen la función de controlar el comportamiento de los sujetos, de ahí que a pesar de que en la socialización secundaria los sujetos puedan reconocer la existencia de otros mundos posibles, al aceptar ciertos roles aceptan ser de una determinada manera. Los roles que el sujeto asume, le permiten reconocer también los roles de los otros.

En el caso de las dos Docentes, han construido sus roles de manera distinta, ser esposas, madres, profesionales y docentes se han consolidados en distintos tiempos y eso ha marcado una distinta manera de ser. En el caso de la Docente 1, fue profesional, esposa y madre. En la Docente 2, fue esposa, madre y adquirió el rol como profesional después de estos otros dos roles.

En la Docente 2 los roles de esposa y madre están determinados típicamente, donde el esposo es el proveedor y la esposa la responsable del hogar, la Docente ha interiorizado esta idea a partir de las responsabilidades que adquirió en la socialización primaria, como se revisó en el apartado anterior, pero además a partir de la relación que establece con la pareja. El desempeño como profesional siempre ha estado su-peditado a los roles como esposa y

como madre, pues si bien el esposo le ofrece la posibilidad de continuar con los estudios, había que cumplir con una condición: no descuidar a los hijos.

Después de que ella había comenzado a estudiar medicina, decidió abandonar esta área y estudiar pedagogía pues era una carrera que le permitiría conservar la familia 'bonita' que ella deseaba. Adelantándonos, incluso ha trasladado estos roles a su práctica como docente, pues afirma que ve a los alumnos como el reflejo de sus propios hijos y el trato que les ofrece corresponde al que le gustaría le dieran a sus hijos.

La Docente 1, por su parte, ha consolidado una relación de pareja en el que los roles de esposa y madre no están tipificados tradicionalmente. Como ya se había señalado ella labora por las mañanas en una secundaria y por la tarde en la universidad, su esposo cuida a los hijos mientras ella desarrolla estas actividades, al ser taxista y organizar de manera autónoma su tiempo labora cuando ella tiene posibilidad de estar en casa.

Ya que desempeño su práctica como profesional durante 10 años antes de casarse y 15 antes de ser madre, para ella el rol como profesional es fundamental en su dinámica de

vida; a pesar de estar casada, ser madre fue una decisión más difícil pues su práctica profesional es muy importante según sus propias palabras y la maternidad no podría reemplazarla.

Los roles en la vida del sujeto, se presentan como segmentos sociales, pero todos ellos permiten un diálogo en el interior que constituye la subjetividad, los roles comienzan a jugar, llevando las formas de actuación de un segmento a otro como sucede en el caso de ambas docentes.

En la Docente 2 aprendió en la socialización primaria que era responsable de los otros, a través de la maternidad se construyó una línea transversal que le da sentido a todo lo que es hoy.

En la Docente 1, a partir de los elementos aportados por la familia de origen aprendió a significarse a través del estudio, ahora su práctica profesional, que también constituyó como su línea transversal.

De las circunstancias a las elecciones

Castoriadis (1997) sustenta la autoconstrucción del sujeto en la subjetividad reflexiva; para que un sujeto sea capaz de constituir este tipo de subjetividad debe convertirse en un

sujeto autónomo, la autonomía no es un elemento que se adquiere a través de la socialización, sino debe considerarse un proyecto en el que el sujeto se piense a sí mismo, reflexione sobre sí.

El proyecto autónomo implica no dar respuestas automáticas a todas las cuestiones que se presentan al sujeto, sino ser capaz de reflexionar sobre los actos, corregirlos, repararlos, repensarlos y tomar sus elecciones. Solo siendo autónomo es posible que la vida del sujeto tenga un sentido definido.

En el caso de la Docente 2 pareciera ser que los acontecimientos que han tenido gran impacto en su vida no han sido construido por ella, sino han sido producto de las circunstancias.

Ser profesora, por ejemplo, fue una invitación inesperada de la profesora de sus hijos para que le brindara apoyo como asistente, ella misma refiere que fue una actividad que al desempeñarla le gusto y continuo con ella. Tuvo posibilidad de crear su propia escuela, comenzó dando regularización en su casa y los padres de los alumnos le propusieron que estableciera una escuela, ellos mismos aportaron para que ésta se formara.

que se ha visto orillada, como trabajar cuando tenía 14 años porque la familia ya no tenía solvencia económica para financiarle los estudios o el matrimonio, su ahora marido tenía que viajar así que le puso un 'ultimatum', ella tenía que decidir entre casarse o terminar con la relación.

La Docente 1 ha tratado de definir los proyectos que ha llevado a cabo, que si bien se han transformado, no ha sido de manera inesperada sino ha reflexionado sobre las situaciones para tomar una elección. En su proyecto de vida no había contemplado casarse ni tener hijos, por ello es que decide vivir con su pareja hasta los 32 años, decide tener hijos 5 años después al observar que había logrado acoplar su proyecto de vida con el de su pareja.

La elección de carrera muestra de igual manera esta situación. Mientras que para la Docente 1, pedagogía constituyo su primera opción, para la Docente 2 la pedagogía constituyo una alternativa para cursar la educación superior ante las circunstancias en las que se encontraba, pues ella misma reconoce tener inclinación hacia otras disciplinas, inclinación que fue atendida años después a través de la maestría.

Qué decir de otras situaciones a las

¿Quién soy, dónde estoy y hacia dónde voy?

A amabas docentes se les pidió que se describieran, la Docente 2 se describe con un solo adjetivo 'ambiciosa, intelectualmente hablando' y fundamenta esta apreciación en el siguiente argumento:

Nunca terminas de crecer, la vida es una espiral, una espiral que sigue ascendiendo, no puedes quedarte en un tiempo determinado mientras tengas vida porque todo está cambiando... los contextos van cambiando y si tu no evolucionas te quedas, te deprimes y te amargas la existencia y es algo que yo no pienso hacer.

Se ubica en un momento de libertad pues sus hijos son mayores y han consolidados sus propios proyectos. Expresa tener diversos planes por consolidar, como trabajar como capacitadora independiente en las empresas; como se dijo antes considera que ya tiene menos responsabilidades con sus hijos; sin embargo, este nuevo proyecto se construye a partir de las actividades de su esposo que al ser jubilado ahora está en casa y ella quiere destinarle mayor tiempo.

La Docente 1, si bien realiza una descripción general centra su atención en su descripción como profesional; habla sobre su carácter, sus actitudes en el ámbito laboral

y concluye señalando que es una buena mamá. Considera que hoy se encuentra en un momento estable, pues están equilibrados sus distintos roles.

La verdad que en este momento me siento muy feliz, con mis hijos, mi compañero... en este momento en mi vida siento bienestar en todos los sentidos.

Tiene un proyecto principal y pendiente desde hace algunos años y que ha aplazado debido a algunos acontecimientos personales, como el nacimiento de su segundo hijo y la inversión económica y el tiempo que requiere y que le resta con su familia, estudiar una maestría en el Instituto Mexicano de Sexología.

Lo distintivo

A través de los apartados revisados antes pudimos notar las diferencias en la construcción personal de ambas; la determinación que las instituciones, primordialmente la familia, tiene sobre ellas; las posibilidades y las limitaciones a las que se han enfrentado y los sentidos que han decidido darle a su vida. Las líneas de actuación que han decidido seguir personal o profesionalmente. En este apartado se presenta aquello que resulta característico y relevante en cada una de las docentes.

En el caso de la Docente 1, muestra una real vocación hacia su forma-

ción y hacia la práctica profesional; considerando que la vocación es la disposición para un estado personal, emocional o profesional (Martínez Otero, 2007). Haber adquirido un compromiso formal con una pareja y haber tenido hijos, son procesos que la Docente no había considerado pues su atención estaba enfocada hacia su profesión.

Más allá de considerar su práctica laboral en un sentido muy restringido de sobrevivencia, el sentido que le da a las actividades que realiza es 'aprender'.

La Docente 2, por otro lado, ha tenido que enfrentarse a diferentes situaciones para poder desarrollarse profesionalmente: combinar actividades como el trabajo, la formación profesional y la familia. Oponerse a estas situaciones son motivo de satisfacción en cuanto a su vida profesional, ya teniendo 2 hijos tuvo que terminar la preparatoria para cambiar de área; comenzó la carrera cuando su tercer hijo tenía 10 días, debía llevarlo a la escuela, cubrir con su horario y regresar a atender a los otros 2 hijos. Y es que hoy es muy común observar estudiantes embarazadas que después de la maternidad continúan con sus estudios o mujeres adultas que después de haber constituido una familia se reincorporan al ámbito escolar; pero hablar de este escenario en los años

80's no parece tan común.

En una plática informal la Docente comenta acerca del trato en la universidad por parte de los docentes, mientras que algunos le brindaron su apoyo ante sus circunstancias particulares, en otros casos era discriminada y sobajada por comentarios procedentes de los mismos docentes que la exhortaban a regresar a su vida de ama de casa.

Las instituciones. UNAM, FES Aragón

Es evidente la función social que la UNAM ha tenido desde su creación, su compromiso ha consistido no solo en formar intelectualmente a los alumnos, sino contribuir en su formación social, es decir, anteponer el interés colectivo sobre el particular. Hoy este compromiso tampoco se limita solo a la comunidad universitaria, sino que la misma universidad y mediante sus egresados la universidad contribuye en el desarrollo de la sociedad en general; en su página electrónica, la UNAM enuncia: La universidad...

...tiene como propósito primordial estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de

*la cultura*¹.

Esta trascendencia de la universidad solo se logra a través de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural.

En su ley Orgánica se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. (UNAM)².

De estas tres funciones la docencia en la UNAM ocupa un tema prioritario pues a través de su buen ejercicio es posible que las otras dos funciones sustantivas cumplan su objetivo. La función docente no se circunscribe solamente a las aulas, sino que abarca otras tareas como es la orientación vocacional llevada a cabo oportunamente para

la elección de una profesión; el servicio social que permite a los profesionistas aplicar los conocimientos adquiridos además de retribuir a la sociedad la oportunidad de la educación superior; los programas de educación continua que permite tener actualizados a los miembros de la comunidad; además de los programas de superación académica y la laboral editorial de la institución. La docencia en la UNAM se fundamenta en el principio de autonomía, esto implica que sin intervención externa la institución tiene la facultad de “crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades” (UNAM, 1988: s/p).

La libertad de cátedra es otro de los principios de la docencia en la UNAM, la cual se refiere a que “... maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica...”

La docencia también está íntimamente ligada a la investigación,

1 <http://www.unam.mx/acerca/unam/es/>

2 UNAM. Marco Institucional de la Docencia. Consultado el 10 de febrero de 2013 en <http://abogado-general.unam.mx/PDFS/COMPEN-DIO/242.pdf>

además de que debe promover la participación en actividades artísticas, deportivas y de recreación, pues estas actividades contribuyen a la formación integral de los alumnos.

En la FES Aragón la planta académica está conformada por 1,558 profesores, de los cuales 1,305 son profesores de asignatura, 75 profesores de carrera, 46 técnicos académicos y 132 ayudantes de profesor de asignatura "B". El 5% de los profesores de asignatura son definitivos y el 95% restante son interinos.

UPEM

Los docentes son un pilar fundamental en la configuración actual de la educación y al mismo tiempo de la sociedad en un país, a pesar de que hoy tienen que lidiar con otros medios que impactan en la formación del sujeto, como los diversos medios de comunicación, en la educación formal el docente es una pieza clave, de manera distinta que en el resto de los niveles pero es fundamental en la educación superior. Hoy la docencia es un campo general que atraviesa las diferentes disciplinas, muchos de profesionales que no logran encontrar un trabajo remunerado en el área directamente relacionada con su profesión, se desempeñan como docentes transmitiendo los conocimientos que a

ellos les dieron en las aulas y no conocimientos que ellos hayan construido en el campo, si bien estas es una problemática no es tan compleja como algunas otras.

Se ha utilizado el término mercantilización para referirse al fenómeno de la educación privada, la educación convertida en un bien intercambiable por dinero; sin embargo también en la docencia se vive este fenómeno y las condiciones laborales que enfrentan los docentes en educación superior es la causa principal de esta situación.

Los docentes adscritos a alguna institución, realizaban antiguamente un trabajo de tiempo completo que los mantenía ocupados entre actividades académicas e investigativas, pero debido a la falta de recursos algunas universidades públicas para ofrecer los beneficios que tiene los docentes de tiempo completo, la mayor parte del cuerpo académico está contratado por horas; que decir en la universidad privada, sobre todo aquellas de absorción de la demanda, es nulo el recurso destinado a la docencia.

El cuerpo docente en universidades privadas no son un grupo homogéneo...

...se encuentran quienes realizan una actividad remunerada de tiempo completo

y dan una clase en alguna universidad, quienes tienen una actividad remunerada de medio tiempo y completan su otro medio tiempo con clases, quienes se dedican de tiempo completo a dar clases ya sea en una universidad o en varias, quienes no tienen otra actividad remunerada pero dan una o varias clases, además de los estudiantes de postgrado que también imparten uno o varios cursos en diferentes universidades.
(Domínguez González, s/f: 4)

En cuanto a las condiciones laborales también son muy heterogéneas, pues mientras las universidades confesionales y de élite debido a que desarrollan actividades culturales e investigativas requieren un buen número de profesores de carrera y aunque no los hay en abundancia no es porque las instituciones no lo ofrezcan, sino porque al contratar personal con amplia y reconocida experiencia estos desarrollan otras actividades bien remuneradas que les impiden aceptar un tiempo completo.

Las universidades de absorción de la demanda presentan una realidad muy distinta, el 24.2% son de tiempo completo, el 9.1 de tiempo parcial y el 66% está contratado por horas. (Gil Antón: 2008).

Sidorova (2007) describe muy bien la situación de los docentes contratados por horas en las instituciones privadas de absorción de la deman-

da.

Estos profesores cuentan con contratos precarios, sin prestaciones, que no les asegura continuidad laboral. Sus contratos se establecen en relación a la duración de sus cursos. Esto significa que no tienen seguridad sobre la posibilidad de tener cursos en los siguientes periodos, tampoco sobre la materia o disciplina que impartirán. Generalmente, sus cursos están sujetos a la inscripción de los estudiantes y, en muchos casos, la contratación se hace a último momento. No cuentan con oficinas en las instituciones. En algunas universidades existe un escalafón según grados académicos y años de trabajo que puede verse reflejado en los salarios que perciben por hora clase. No se les paga las horas de preparación de sus clases, tampoco el tiempo usado para la realización de exámenes, para reuniones u otro tipo de actividades relacionadas con la docencia. En la mayoría de las instituciones, no se les reconoce antigüedad laboral.

En la UPEM ocurren todas las situaciones descritas por Sidorova, los profesores son contratados por horas, máximo 16 a la semana, pues de asignarles más la universidad se vería comprometida a darles prestaciones, los contratos se realizan por semestre que en realidad durante 4 meses pues la vigencia es del pri-

mer día de clases al último día de clases, no contempla las fechas de exámenes finales y extraordinarios, estos son pagados de manera extra aunque en el mismo precio que una hora clase. El precio de hora clase depende de la preparación profesional de los docentes, un docente con licenciatura recibe \$76 la hr. si consideramos que un profesor tiene máximo 32 hrs. a la quincena el sueldo máximo percibido será de \$2432, algunos profesores ganan más debido a que tienen hrs. en otras licenciaturas, los fines de semana o bien en posgrado.

Por supuesto que no tienen ninguna clase de prestación, algunos profesores cuentan con seguro social, sin embargo son los que tienen mayor antigüedad, tras ellos hay una lista interminable de espera.

Se realiza una sola reunión al inicio del cuatrimestre o semestre, según sea el caso, en donde se tratan temas generales al respecto de la programación; no hay apoyo para la actualización de los profesores, aunque el año pasado se realizó una invitación a los profesores para cursar un posgrado en la universidad, se aplicaron descuentos del 50% en colegiaturas y se abrieron grupos especiales solo para profesores.

Aunque no hay principios claros de la docencia, no hay supervisiones de

tipo didáctico-pedagógica lo que le permite al docente conducirse con libertad en la impartición de clases, sólo se aplica una evaluación final a cada docente a través de los alumnos, que tiene más bien fines administrativo; pues de esa evaluación depende su recontractación o bien la asignación de horas.

Conclusiones

La Docente 2, durante el tiempo que ha trabajado en el espacio privado ha logrado interiorizar la lógica de lo instituido en este contexto, en cuestión de la normatividad y al mismo tiempo de los valores. Desde hace 10 años, solo trabaja en UPEM; ha trabajado en otras instituciones educativas de nivel medio superior y superior, ocupando puestos como coordinadora de área y orientadora; sin embargo, se separó de estas instituciones debido a diferencias ideológicas. Cuando se incorpora a UPEM, la institución estaba naciendo, se le cuestionó porque continúa laborando en este espacio y respondió que para ella representa un compromiso moral, pues al incorporarse comenzó una etapa de mayor formalidad en la institución, además de que sus aportaciones fueron tomadas en cuenta para este nuevo comienzo.

En el espacio privado, en específico en la UPEM, la puntualidad y asis-

tencia son de suma relevancia: tras 10 minutos de tolerancia entre cada clase se asienta retardo sin excepción alguna y con ello, el respectivo descuento económico y tras 3 faltas sin aviso se da de baja definitiva a los profesores. Ella se distingue fundamentalmente por su constancia y puntualidad, situación que también exige a los alumnos, pues el inicio de cada clase es el pase de lista.

Los imaginarios también influyen en el decir y actuar de los docentes. En una entrevista después de una de las sesiones la Docente 1 realiza algunos comentarios acerca de las instituciones públicas y privadas; mientras que considera que en las instituciones privadas existe control hasta en el inicio de clases, en las instituciones públicas —específicamente en el espacio que ella labora, la UNAM— existe mucha flexibilidad que le permite trabajar solo 2 horas en sesiones de 3 horas.

En muchas ocasiones las construcciones mentales no necesariamente coinciden con la realidad, en una de las sesiones la Docente 1 le menciona a sus alumnos que en la clase se podían hacer comentarios incluso de religión porque la escuela tiene autonomía. En la entrevista el profesor utiliza el término flexible para referirse a la libertad para realizar las adaptaciones necesarias a su programa de estudios, mientras que

en la clase utiliza el término autonomía para referirse a la libertad para expresar ciertas ideologías o cosmovisiones. Ambos elementos concebidos por el docente, la flexibilidad y la autonomía forman parte de la libertad de cátedra, un principio fundamental en la docencia de la UNAM. Esto muestra que lo que el docente dice está determinado por el discurso propio de la institución; aunque es necesario señalar que los sustantivos que utilizó no corresponde al contexto, es decir, provienen de aquella imagen o ideal que el Docente ha conformado del contexto y no emana directamente de las pautas establecidas en la normatividad de la institución.

La universidad, es un espacio determinado por la asignación de roles que cobran sentido al depender uno de otro por las funciones que cada uno implica y la asimetría ideáticamente los separa; la relación de estos roles de profesor-alumno posee ciertas variaciones según el poder que ejerce el profesor, quien se encuentra por encima del alumno según la jerarquía establecida en las instituciones.

Es constante el juego entre autoridad y poder. Por un lado la autoridad del docente respaldada por un nombramiento otorgado por la institución, implica ser poseedor de ciertos derechos: de establecer

lo que es cierto, valido y correcto y a pronunciarse sobre reglas de comportamiento que guían a los alumnos como subordinados de su acción. Cada docente hace uso del poder del que goza de manera distinta, pero es una realidad que la institución y la misma práctica le exige ser capaz de validar esta autoridad en el aula, que le permita continuar direccionando el aprendizaje de los alumnos. (Espot, 2006) La relación que el docente mantiene con sus alumnos se relaciona directamente con la concepción que el propio docente tiene de su autoridad y de los alumnos.

La relación que el Docente 1 trata de mantener con los alumnos es horizontal, en la totalidad del discurso puede notarse el uso de términos que así lo presentan, siempre trata de utilizar un lenguaje inclusivo, en donde profesor y alumno participan conjuntamente en las actividades, lo que favorece esta relación horizontal; los verbos que utiliza están conjugados en la 1ra. persona del plural. Al conceptualizar a sus alumnos como sus 'compañeros' interactúa con ellos a través de diferentes estrategias como son el sarcasmo y la complicidad que sí bien posibilita al docente mantener una relación armónica entre ambas partes, también influyen en la disposición que los alumnos tienen para su formación. Sin olvidar el contenido es-

pecializado, dentro de su discurso utiliza diferentes vocablos o expresiones coloquiales que permiten por un lado la comprensión del alumno además de un acercamiento con él. Es capaz de expresar emociones, de bromear sobre el mismo.

En el caso del Docente 2, es evidente la concepción que tiene sobre el mismo como sujeto de autoridad.

Ya habíamos discutido en el capítulo anterior, que la maternidad era una línea transversal en la relación que esta docente establecía con los otros; en un primer momento es notorio este trato debido a algunos vocablos maternalista que utiliza para dirigirse a los alumnos como hija, mi vida.

En el aula mantiene una relación asimétrica o vertical con el otro, que tiene que ver con la tipificación que tiene de los roles de profesor y alumno; esta concepción deviene de su subjetividad; pues debido a las relaciones que ha establecido en casa y el poder que han ejercido sobre ella ha interiorizado que en todos los espacios se establecen relaciones jerárquicas determinadas por los roles. En el caso del aula, ella representa la figura de autoridad.

El docente como autoridad trata de mantener el dominio de todas las situaciones que se generan dentro del aula, por lo que se vale de una serie

de mecanismos que le faciliten la tarea y esta es una de las categorías que más predomina en el Docente 2, pues hace uso de una serie de instrumentos que le permiten mantener el control en el aula. Un elemento central para mantener el control son las órdenes por las que trata de guiar la conducta de los alumnos hacia la organización que el mismo diseña de la clase y hacia el proyecto de formación que el mismo ha constituido para los alumnos.

Para mantener el control también hace uso de las exigencias y la participación es una de ellas, pues al no externar opiniones de manera autónoma el docente pregunta directamente, a lo largo de la clase trata de que la mayoría de los alumnos hayan participado. La relación fundamental que el docente establece con sus alumnos es de tutela, es decir, trata de corregir su conducta y generar en ellos actitudes que les permitan relacionarse con los otros.

Los pendientes

Es indudable que las prácticas de ambos docentes son distintas, fue posible a través del análisis notar su subjetividad en su hacer y también la determinación de su contexto; resultaría interesante seleccionar a otros sujetos también adheridos a estos contextos laborales, pero con otras características para contrastar

casos y de esa manera analizar otras vertientes sobre la construcción de la práctica que posiblemente no han sido tomadas en cuenta.

Fuente de consulta

- Anzaldúa, R. “Pensar al sujeto a partir de Castoriadis”, en Daniel Cabrera (coord.). Fragmentos del caos. Filosofía, sujeto y sociedad en Cornelius Castoriadis, Buenos Aires, Biblos /Universidad Veracruzana, 2008.
- Aguilar, C. “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en E. Rockwell (comp.), Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente, Cd. de México, SEP-El caballito, 1985.
- Berger, P. y Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 2001
- Blaxter, L. Cómo se investiga. México, Graó, 2008.
- Brunner, J. Universidad y sociedad en América Latina. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1987.
- Castoriadis, C. Ontología de la creación: ensayo y error. Bogotá, Colección Pensamiento Crítico, 1997.
- Espot, M. La autoridad del profesor: qué es y cómo se aprende. España, Praxis, 2006.
- Flick, U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, Morata, 2004.
- Foucault, M. “El sujeto y

- el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM, 1988.
- Gil, A. M. Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de Educación Superior*, ANUIES, Vol. XXXVII, núm. 145, enero-marzo, 2008, pp. 115-121.
 - Giménez, G. “Cultura, identidad y metropolitanismo global”, en M. E. Sánchez Díaz de Rivera (coordinadora), *Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa*, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, 2004, pp. 123-124.
 - Guerra Rodríguez, C. “Hacia una sociología del sujeto” en Zemelman, H. y Emma León, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México, Anthropos, 1997.
 - Martínez, M. *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, México, Trillas, 2000.
 - Sidorova K. “Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada”, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2007, consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/po-nencias/at16/PRE11782>
 - Stake, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata, 1995.
 - Taylor, S. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 2004.
 - Tenti, F. E. *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Argentina, Siglo XXI, 2005.

Saberes pedagógicos contruidos por el docente durante su formación permanente

**María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel*

**Yolanda Jurado Rojas*

Resumen

El desarrollo de este trabajo pretende conocer cómo seis docentes de Educación Básica construyen sus saberes pedagógicos. Este proceso tiene relación con lo pedagógico, que en esencia es la formación inicial en la escuela Normal y la formación permanente en combinación con las políticas educativas y los Planes y programas de estudio, en concordancia con el modelo educativo que sustenta su praxis educativa. La metodología propuesta para este trabajo es la narrativa, desde un enfoque cualitativo de la investigación educativa, utilizando la técnica de registro; el instrumento utilizado

serán los relatos de la vida profesional, se pretende que la interpretación de cuenta del pensar, sentir y hacer de los sujetos de investigación al ser maestras o maestros.

Palabras clave: docentes, Educación Básica, saberes pedagógicos, narrativa.

Abstract

The development of this work focuses on how six of Basic Education teachers build their teaching skills. This process is related to pedagogy, which in essence is the initial training at the Normal School and lifelong learning in combination with educational policies and plans and curricula, consistent with the educational model that supports their educational practice. The proposed methodology for this work is the narrative from a qualitative approach to educational research, using the technique of registration; the instrument used will be the stories of professional life, the interpretation pretends to justify the thoughts, fe-

*María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel, Maestrante de Fes Aragón UNAM, investigadora en REDIEEM.

*Yolanda Jurado Rojas, Doctora en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Estudios Superiores Aragón. División de Estudios de Posgrado e Investigación.

elings and acts of the research subjects for being teachers. Keywords: teachers, basic education, pedagogical knowledge, narrative.

Introducción

En este trabajo partimos de la certeza de que cada docente tiene saberes adquiridos mediante su interacción entre la comunidad a la que pertenece, sus experiencias, sus creencias, sus conocimientos. Los saberes pedagógicos del docente son el tema central; el proceso de construcción de estos tiene relación con su historicidad, entendida, dice Freire (1975), como herencia de situaciones del pasado que incorporamos en el presente, con la intención de mejorar el futuro; sus conocimientos formales, los cuales requieren para su enriquecimiento de un contexto que garantice un debate teórico, mediante el cual se mantenga en constante formación como búsqueda de fundamentos que contribuyan a reflexionar la práctica docente, con la finalidad de aprender y gestionar el desarrollo de habilidades y conocimientos que den respuesta a los problemas vividos en ella para trascenderlo.

Para este trabajo el saber pedagógico es prioritario porque “cuando los docentes confunden un saber profesional con un saber pedagógico caen en avalar una perspectiva monocrónica del aprendizaje; la concepción

del trabajo de enseñar como una tarea individual, (...) la sectorialidad del conocimiento profesional docente.” (Terigi, 2013: 75) olvidan que “el significado está localizado en las diferentes dimensiones de la subjetividad y la conducta, así como los “textos” [el contexto, el discurso, los medios de comunicación y las actitudes] y prácticas en el salón de clases que estructuran, limitan y posibilitan la acción humana.” (Giroux, 1992: 200), por lo que se hace necesario generar una cultura de enriquecimiento del saber pedagógico, en colegiado, con un enfoque crítico, ya que nuestra formación inicial dejó reducida esa posibilidad.

Problema de Investigación

La información que aporta esta investigación coadyuva a fundamentar medidas que permitan que los maestros de nuevas generaciones reconozcan la fortaleza que le dan los saberes pedagógicos, para comparar los modelos educativos y proponer uno, aplicándolo con responsabilidad al reconocer sus ventajas y desventajas, e incluso valorar la forma en que están reproduciendo la lógica de la desigualdad y la dominación (Giroux, 1992), convirtiéndose en una necesidad de la docencia tomar conciencia de esto.

Todo esto se reflexiona, partiendo del problema que se vive a nivel

estatal, el insuficiente reconocimiento de sus saberes pedagógicos por parte del docente de Educación Básica, ante la teoría que sustenta las decisiones de su práctica para fortalecerse, ejercer la autonomía y ser protagonista en el contexto educativo.

Objetivo de la investigación

El objetivo general de la investigación es comprender cómo seis docentes de Educación Básica fueron construyendo los saberes pedagógicos durante su formación permanente, a través de la investigación narrativa, lo cual ha sido de interés para la investigadora, al advertir la trascendencia de potenciar este tipo de saberes en los docentes, con la intención de documentarlo para propiciarlo en la formación inicial y permanente de los profesores.

Modificaciones en los planes y programas de estudio en relación a las políticas educativas en México

El contexto de formación permanente, que han vivido los docentes considerados en esta investigación correspondió a dos cambios en las políticas educativas de la Reforma Educativa: en 1972, el primero y el segundo en 1974 en los niveles de primaria y secundaria, respectivamente. El modelo fue el con-

ductista, explica Suárez (2002) apoyándose en Watson cuando dice que los seres humanos son capaces de dar una respuesta única, cuando se le condiciona con los estímulos adecuados; así también contribuye Thorndike al interpretar las leyes de la conducta humana. Todos estos elementos teóricos son considerados en la pedagogía por influencia de las políticas educativas.

Los problemas observados en los profesores que se mantienen en el modelo conductista es el de creer que cuando ellos explican, los estudiantes deben aprender, como algo dado y se pretende que sepan aplicarlo a los problemas planteados en los libros de texto gratuito y en los ejercicios a realizar en el cuaderno; “preconiza un método de escucha y repetición de resolución de ejercicios y ejercitaciones [descontextualizadas] preparando para [responder] exámenes.” (Díaz, 1997:113) se le llamo “aprender haciendo” teniendo como prioridad capacitar para desempeñar un trabajo.

El maestro, comentan Martínez Boom y Giroux, “se convierte en un simple administrador del currículo, sin ninguna autonomía; son ejecutores de lo que otros piensan por ellos; funcionarios de los objetivos de un currículo.” (Simancas, 2000: 3). Además, los programas de asignatura o de áreas de conocimien-

to elaborados por la Secretaría de Educación Pública dejan un margen muy reducido a la interpretación e iniciativa en su aplicación. Aunado a esto el control burocrático ejercido por los supervisores y directores imposibilitan, la mayoría de las veces, el ensayo y la experimentación pedagógica, que le plantean al docente retos profesionales y el ejercicio del pensamiento.

El objeto de estudio de la pedagogía

El fundamento de lo pedagógico se refiere a la formación de los sujetos, en el entendido de ser un trabajo propio sobre el desarrollo del Ser; si se enlaza con la filosofía de la vida denominada *Bildung*, la cual prioriza la formación de las cualidades del sujeto en interrelación con los otros, con la finalidad de generar saberes, que le permitan transformar a la sociedad en que vive.

El concepto de lo pedagógico, desde la *Bildung* alemana significa según Fabre (2011) el desarrollo de las potencialidades del ser humano, buscando la interacción con la sociedad, para transformarla; se enfoca en la construcción del Ser de los sujetos, para enlazarlo con el desarrollo del saber, construido en interacción con la otredad, en un acto de formación, que a través de la reflexión, la confrontación con

los pares y argumentación teórica, favorece la conformación del Ser.

En este momento histórico de la segunda década del siglo XXI se considera a la pedagogía como una ciencia social, aplicable a cualquier contexto educativo en el cual exista un sujeto con deseos e interés de fortalecer su ser multidimensional, independientemente de su edad y nivel educativo, siempre que el propósito pedagógico sea potenciar al aprendizaje lo más posible.

El propósito de la pedagogía es generar en los sujetos procesos de cambio en el pensar, sentir y hacer al valorarse en colectivo. Esta transformación es factible a través de la creatividad, organizando condiciones para la formación de un pensamiento crítico; promoviendo conjugar el desarrollo del lenguaje con la comprensión de la complejidad multidimensional (Morin, 2001), de los objetos de conocimiento; desde la interrelación humana, en un contexto social propicio.

La pedagogía promueve la interacción entre personas, emprendida sobre una situación específica, por lo que requiere ser práctica porque refleja el esfuerzo realizado por ambas partes, de quien enseña y del que aprende; se da en una normatividad al llevar una orientación preestablecida; cuando es consciente

propicia la autorreflexión del proceso, al valorar si se actuó de la mejor forma en la potenciación del ser, o hay otra manera de hacerlo, con mejores alcances, en beneficio de quien aprende. Van Manen (2010) considera que la pedagogía tiene relación con acciones realizadas para que alguien se forme, para ser mejor persona, estando conscientes de ello o no.

La formación como objeto de conocimiento de la pedagogía

En la medida en que esté formado el docente, en un acto consciente y voluntario, considerando como dice Ferry (1997) “nadie forma a nadie”, la formación es un trabajo sobre sí mismo, cuando se asume la responsabilidad de adentrarse en un proceso de formación permanente, buscando potenciar sus talentos, así como, ver al otro, comprenderlo, al aprender juntos.

Teniendo en cuenta que el ser humano es sociable y genera cultura “la formación es un proceso interesante, [al cual], no le basta con la interacción, [implica] la experiencia, el contexto, (...) la posibilidad de asumirse en el nosotros, la crítica, el desmontaje de las imposiciones, la negociación, la recuperación de los mundos de vida, la crítica de la cultura, la consideración de los otros; una auténtica pedagogía de la

otredad” (Fabre, 2011: 221). Esto es, formarse con el otro, reconocerse, confrontar las ideas, construirlas en colectivo y ser reconocidas por los que participan en las mismas actividades docentes.

Freire (2008) concibe una situación pedagógica en la que el ser humano se descubre a sí mismo, observa y reconoce que forma parte de un contexto, reflexiona sobre su realidad y busca las posibilidades de transformarla al actuar en ella.

La pedagogía como explica Meneses (2008: 137) es “una reflexión sobre la formación o constitución de los sujetos sociales, además de la construcción de dispositivos orientados a fomentar lo formativo. Teoría y práctica, crítica y propuesta, juntas o por separado” son procesos que propician la construcción de los saberes pedagógicos, al enfrentar los retos de la formación y de cada uno de los procesos que la conforman.

La participación en la formación como la parte esencial de la pedagogía, requiere como dice Meneses (2008), la toma de conciencia del papel de los docentes, ante la formación con otro ser, en la reflexión multidimensional, aporta Morin (2001), en tres planos: el físico-material socio-cultural y personal-vivencial, (lo físico se puede explicar

desde la fisiología, desde el punto de vista empírico analista, hasta cierto punto porque, se sabe, que el estado de ánimo influye en las condiciones físicas de salud; las operaciones mentales, emocionales, tradicionales, valorales y contextuales se conjuntan en lo referente al plano socio-cultural; los conocimientos, saberes, creencias, concepción de ciencia, concepto de enseñanza y aprendizaje, sentimientos, emociones, la forma de ver el mundo se conjugan en el plano personal-vivencial) sobre su práctica, cuando construye los saberes pedagógicos, intentando comprender el proceso de construcción de los mismos, para promover las interrelaciones hacia el desarrollo del Ser.

Los saberes pedagógicos, contruidos en la formación permanente de los profesores como sujetos, capaces de dialogar con el contexto social y cultural, para comprenderlo y actuar en él con intención de transformarlo, articulan la teoría con la reflexión de la práctica, generando conocimiento a través de ella, brindándole al docente elementos para la toma de decisiones contextualizadas, lo que le permite ser considerado un profesional autónomo, que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza, así como los de aprendizaje en un contexto político escolar.

Los saberes en nuestra relación con el mundo

Los saberes son considerados construcciones cognitivas que el ser humano organiza en su pensamiento, como herramientas para comprender el mundo y modificarlo; constantemente se reconstruyen cuando se provoca una reflexión crítica de los conceptos y fundamentos de alguna situación específica; en este caso, de las situaciones formativas que le permiten responder a las interrelaciones entre docente-alumno o profesor y asesor, incluso entre pares, y cuya prioridad será desarrollar el Ser del docente.

La capacidad de conocer el mundo, actuar en él y modificarlo eficazmente constituye lo que denominamos genéricamente saberes, explica Solivéz (2005). A grandes rasgos, distingue a la inteligencia como una fábrica cuyas instalaciones y equipamiento son el sistema nervioso y los órganos de los sentidos, cuyos insumos son la información proveniente del mundo exterior y la almacenada en su interior y cuyos procesos de fabricación y productos son los saberes. Es crucial, entonces, diferenciar los cuatro aspectos siguientes:

1. El acto de adquisición de la información se denomina conocimiento.
2. El sistema de procesamien-

to de información, la inteligencia.

3. El proceso de adquisición, construcción, transformación y/o eliminación de las informaciones mentales y de las operaciones que sirven para actuar, los aprendizajes.

4. Los contenidos de la inteligencia, la información y las técnicas o estrategias cognitivas y motrices, conscientes o inconscientes almacenadas en la memoria son los saberes. (24)

La función educativa de los saberes de los profesores es permitir actuar eficazmente en el aula escolar. Si no sabemos, si no conocemos somos juguetes del azar; los saberes nos permiten encontrar un mejor camino para la enseñanza en la práctica docente, contribuyen para tomar postura y enfocarse a esta misión sustantiva del docente. De allí la metáfora: la semilla del árbol es el conocimiento, porque la semilla que se convierte en fruto es la base del saber.

El acercamiento a la producción de los saberes en los docentes, que se pretende requiere observar la relación de aspectos como: el sujeto que es el profesor, sus representaciones, las nociones y conceptos que organizan su pensamiento; el trabajo cotidiano del docente; los escenarios concretos de trabajo del profesor; el carácter colectivo de su trabajo y los significados comparti-

dos; lo que apprehenden y explican de la realidad educativa y su hacer (Granja, 1998; Latorre, 2004; Latorre, 2002.)

La conceptualización del saber pedagógico

El saber pedagógico, basado en Gallejo (1992), tiene un carácter discursivo, su objeto de estudio es la crítica de la práctica docente, con la intención de construir un saber para comprender el sentido y el significado para transformar lo que se hace como docente, un saber con mayores alcances y logros, en favor del sujeto que aprende. Desarrollar el saber pedagógico requiere tomar conciencia de lo que se sabe y lo que se requiere saber.

En este sentido el saber pedagógico según Terigi (2013: 74-76) demanda “iniciativas como la diversificación curricular (...) [así como] el trabajo colaborativo, si lo instalamos por la vía de otras condiciones laborales, requiere también la construcción progresiva de conocimientos susceptibles de hacer funcionar la práctica, nuevos modelos de participación en la vida institucional (...) [hacia la] reestructuración del modelo pedagógico”. La mejor forma de generar estos saberes conscientemente es a través de la investigación educativa.

El saber pedagógico (Santoro, 2008) sólo puede ser creado a partir del propio sujeto, que debe ser formado como alguien capaz de construir y movilizar los saberes. La mayor dificultad, en relación con la formación del profesorado es, que si queremos tener buenos maestros, es necesario propiciar que se formen, de manera permanente, como personas capaces de crear acciones y saberes, al asumirse conscientes de su compromiso social y político.

Gallego (1992:62) explica los requerimientos para la conformación de estos saberes, iniciando por un contexto abierto, crítico, teórico, donde se recree la cultura; donde el profesor asuma la posibilidad de pensarlos, hacerles una revisión teórico-conceptual y de sus fundamentos, considerando “su historia particular de autotransformaciones intelectuales que ha experimentado y construido.”. Entonces el profesor tiene que crear condiciones para formular construcciones de saberes pedagógicos, desde lo que se es, ante el contexto y momento histórico, con intención de transformarlo, para responder a la necesidad de formar personas conscientes de su realidad y de potenciar su calidad humana.

Los saberes pedagógicos reflexiona Santoro (2008) sólo son posibles, en un docente que va tomando una

posición política frente al compromiso de ser profesor, que participa críticamente en sus circunstancias, acercándose a su realidad existencial, transformándola hacia sus intenciones. En la formación docente, estos saberes favorecen cuando el sujeto realiza un cambio intelectual y afectivo, como transformación personal, como alguien con mayor comprensión del mundo, asimismo con la disposición de construir con los otros.

Los saberes pedagógicos permiten analizar la realidad donde se está inmerso, establecer un diálogo con las características del grupo y del contexto, con una mirada crítica. Esto pone en juego su creatividad para pensar de manera divergente la posible solución a los problemas de la comunidad; enfocar la reflexión sobre lo que siente, piensa, dice y hace propicia la interacción entre pares. Durante la enseñanza reconoce a los niños como seres históricos que pueden actuar para cambiar su futuro, priorizando el pensar en el otro, para generar cambios en la práctica para mejorar el desarrollo humanístico de los que intervienen en el contexto pedagógico, a través de la práctica docente.

El saber pedagógico, para este trabajo se define como la posibilidad de crear una solución a un problema de formación, partiendo de

la reflexión conceptual, el análisis de las propuestas preestablecidas, propiciando pensar críticamente la práctica, al transformar la mirada, tomar decisiones y actuar en consecuencia; priorizando desarrollar al sujeto que aprende, hacia cualidades para la vida, desarrollando su creatividad, la reflexión sobre lo que hace y las consecuencias en la realidad, analizando los problemas de su comunidad y construyendo su pensamiento crítico, para que actúe como ser histórico mejorando su futuro.

Elementos que conforman los saberes pedagógicos

Los saberes pedagógicos menciona Terigi (2013) incluyen la comprensión de habilidades para la enseñanza; saber enseñar a aprendices diversos, promover un proyecto de vida, comprender la función social del ser docente; implica estructura de la planeación flexible y dinámica, que conjunta las finalidades del profesor y las prescritas, con actividades que despliegan la creatividad. La gestión supone pactar con el alumnado normas moderadas, favorecer el aprendizaje; autoridad basada en el diálogo; conocimiento pedagógico del contenido y evaluación, organización de un aula productiva. Tener claridad sobre el tipo de hombre que se quiere formar, generar un ambiente que potencie el

desarrollo del Ser como prioridad (Van Manen, 2010).

Los saberes pedagógicos incluyen “contenidos de formación cultural y sobre la educación como proceso social (...), que capacita para una comprensión crítica de los cambios socioculturales” (Terigi, 2013:73). Los docentes pueden lograr que se genere una cultura para constituir valores sociohistóricos, como posibilidad de formación de pensamiento crítico. El profesor, que de manera consciente genera la reflexión de su práctica, vivencia una praxis, la cual favorece una serie de acciones comprometidas, creativas, innovadoras, desde la cual provoca una transformación en el aula, donde propicia en él un pensamiento crítico analítico, gestor de aprendizajes; asume su responsabilidad con cierta autonomía y protagonismo, logrando ir mas allá de lo que plantea el currículum prescrito.

La Formación de saberes pedagógicos

Para desarrollar saberes pedagógicos, comenta Aguirre (2009), el docente ha de reflexionar sobre su propio pensar, involucrando los sustentos teóricos de su actuación, para llegar a las causas, al origen de la educación identificando las problemáticas desde varias dimensiones: la epistémica (construcción del

saber), ontológica (el movimiento del pensamiento), ética (la misión en la vida), teleológica (los fines de la educación) y metodológica (la mejor manera de lograrlo) que le dan sentido a su labor educativa. (Aguirre, 2009:136).

Por tanto, los saberes pedagógicos dan la oportunidad de redireccionar la práctica docente considerando el contexto y las características de los sujetos con quienes se interactúa. Lo anterior coincide con los planteamientos de Giroux (1992), quien explica que el docente es capaz de transformar su realidad sociohistórica, si asume el papel que le confiere la sociedad, con la conciencia de su contribución a la construcción de la historicidad de los sujetos.

Stenhouse (2003) aporta al respecto de los procesos de formación, como investigación, los que propician el análisis y reflexión sobre su práctica, con la intención de mejorar la calidad de sus intervenciones, proporcionando las bases para la construcción de los saberes pedagógicos.

Considerando lo anterior, corresponde a “los profesores en todos los niveles, [principalmente en las escuelas de Educación Básica], quienes desde su praxis [tienen] la posibilidad de desarrollar y potenciar el pensamiento de los que participan

en ella” (López, 1997:2-9) porque es factible que los docentes creen otras condiciones; con el compromiso de asumir el reto, tomar postura como seres históricos, para que México, pueda tener un imaginario social enfocado a una participación económica, política y social informada, donde cada ciudadano se asuma con conciencia crítica, para comprender su realidad, al actuar en su contexto (Bruner, 1999).

Cuando el profesor reconoce, desde su nivel de intervención, que la escuela y el aula son contextos de investigación educativa necesarios para propiciar la formación, como un medio para enriquecer los saberes pedagógicos, los que a la vez fortalecen la toma de decisiones, comprende que en sus manos está la implementación de un modelo pedagógico, favorable a sus intenciones pedagógicas.

Los saberes pedagógicos y su relación con el modelo pedagógico

Los saberes pedagógicos coadyuvan a que el docente comprenda el modelo pedagógico prescrito en los planes y programas, que acompañan a cada reforma educativa y lo compare con el que subyace a su práctica docente, consciente de las teorías que lo fundamentan, como son la psicológica, que explica cómo se conceptualizará el apren-

dizaje; la antropológica, coadyuva a centrarnos en el tipo de hombre a formar, la sociológica, enfocada al tipo de sociedad que prioriza en concordancia con los valores que fomenta (Fierro,1999) y la teoría de la educación, ya sea, tradicional, conductista, escuela nueva o constructivista (Pozo, 2009) para que el profesor integre la planeación con los aspectos esenciales, desde una mirada crítica, consciente de su realidad para transformarla.

Cuando los profesores comprenden el papel que les corresponde asumir, en contraste con el papel que le asignan las políticas educativas, y actúa como ser histórico y sociocultural, reconociendo lo que ha heredado de la tradición de ser docente; además se atreve a buscar elementos teóricos que lo lleven a cuestionar lo que piensa, dice y hace, superando su condición humana de permanecer y busca provocar la transformación de su realidad, entonces encuentra el sentido a lo que hace con la suficiente claridad de la dirección que va a tomar para formar seres históricos.

La metodología narrativa

El desarrollo de esta investigación es cualitativa “desde enfoques creados a partir de la realidad peculiar del currículum y de la enseñanza, o tomando modelos de disciplinas

como la sociología, antropología, sociolingüística, etc., pretende rescatar lo genuinamente humano de los fenómenos didácticos: los distintos significados, significaciones, motivaciones, percepciones e intenciones de los participantes. Su conocimiento se construye en la práctica escolar y a ella retorna para esclarecerla.” (Soltis, 1984).

La narrativa permite sistematizar la forma como vamos a desarrollar la búsqueda de situaciones educativas sustantivas ante los saberes pedagógicos, considerando tres aspectos que fundamentan la misma, en primer término, el aspecto ontológico el cual pretende investigar la forma de pensar de los docentes y cómo lo ha ido transformando a lo largo de su desempeño profesional, a través de la formación permanente al construir sus saberes pedagógicos. La fundamentación de esta investigación como cualitativa, resulta ser la mejor manera de acercarse a los sujetos investigados y recuperar sus saberes pedagógicos contruidos a lo largo de su trayectoria, haciendo posible interactuar con ellos, registrando de manera sistemática lo recordado y otorgándole validez con la triangulación de la información y el análisis desde la teoría.

¿Por qué elegimos esta perspectiva? Porque el foco de atención en esta investigación es la experiencia pro-

fesional y la reflexión sobre cómo fue su práctica docente, convertidos ambos en objeto de estudio. Intentamos investigar la actuación educativa de los profesores desde sus prácticas en los periodos señalados, conectando los sentidos desde el marco pedagógico-crítico de la educación, como experiencia narrada, al tratar de encontrar y establecer un enlace entre acontecimiento, vivencia, lenguaje y pensamiento del docente.

El segundo aspecto, el epistemológico, permite recuperar los saberes pedagógicos de los docentes, para analizar sus fundamentos, alcances, limitaciones; reflexionando sobre el efecto que tuvieron en su práctica docente; además de conocer las impresiones que le provocaron las políticas educativas, las razones que lo motivan y la toma de decisiones. Con la intención de recuperar las experiencias de seis docentes de Educación Básica se utiliza el enfoque narrativo, para reconocer cómo enfrentaron los problemas durante su práctica, al estar dentro de un contexto educativo, acercándose a la búsqueda de fundamentos teóricos para transformarla, analizando similitudes y contradicciones.

Por último, el aspecto metodológico implica conocer la realidad a través de la metodología narrativa propuesta por Bolívar (2002); incluye

el análisis de los sucesos, acercándose a la realidad del trabajo en el aula, como medio, registrando de manera sistemática lo recordado, contextualizándolo. “siendo procedimientos abiertos y flexibles: autoinformes para estimular el recuerdo” G. Vaillo (2008), de los docentes como sujetos de investigación.

En un primer momento se reconstruye y documenta la docencia de tres docentes de la generación 1975-1979 y tres de las generaciones 1979-1985. Los aspectos que se destacarán en este apartado son los saberes pedagógicos, construidos durante la reflexión sobre la práctica, en alguna asignatura, como español, matemáticas e historia, en la primaria y secundaria.

Los relatos de los docentes representan instrumentos metodológicos, que evidencian la perspectiva subjetiva del narrador, sobre cómo fue la práctica y experiencia educativa. Tal como lo define Revenga Ortega (2001) cada una de estas narraciones son un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula. Es un documento, en el que el participante vuelca los registros de los acontecimientos cotidianos, privados o públicos, desde su perspectiva personal.

Fundamentada en la metodología narrativa, propuesta por Bolívar (2002), los seis docentes relatan su experiencia vivida en el aula y describen por etapas cómo fue su toma de decisiones, incluyendo las situaciones emocionales, afectivas y las intenciones durante la práctica docente; asimismo, sistematizando lo que se dice o argumenta, atendiendo la “función referencial (describe el estado de cómo son las cosas), y una función modal (lo que se piensa de ellas)” (Bruner, cit. en Bolívar, 2002).

Los seis docentes como los sujetos de investigación

Se efectúa una investigación narrativa, de seis docentes, desde la historia escrita, el pensamiento plasmado y recordado; se recuperan las experiencias, recreándolas, encontrando las aportaciones de conocimiento que permitan difundirlo y utilizarlo como legado a las futuras generaciones de profesores.

Los sujetos seleccionados para la muestra representativa de las dos generaciones se realizó tomando en cuenta su experiencia académica (véase resumen del estudio narrativo). La recolección de datos se llevó a cabo en los meses de marzo-junio de 2014.

Los sujetos seleccionados fueron

tres profesores de Educación Básica de la generación 75-79 y tres de las 79-85, igualmente de Educación Básica.

Irma U R, Guadalupe S M y Jesús D R F, siendo dos profesoras y un profesor considerados como parte de la generación 75/79, tienen treinta años de experiencia docente, como mínimo, dos están en activo en el sistema educativo, dos estudiaron la normal superior y el otro derecho en la Universidad, siendo consideradas en este momento como licenciaturas; han acudido a los cursos oficiales de la SEP y dos de ellos incluso a cursos particulares, para fortalecer su formación permanente, rebasan los 53 años, son originarios de México DF, donde han trabajado, uno de ellos, también ha laborado en Querétaro. Los tres se han desempeñado en Primaria y Secundaria, se formaron con el modelo conductista vigente en los 80's, y vivieron en los 90's un cambio en el modelo educativo (constructivista fue la propuesta), el profesor ha tenido experiencia laboral en escuela unitaria y bidocente; permanecen casados, practican la religión católica, son mexicanos.

Los profesores Lucía H C, Lucinda P Z y Sergio M H de la generación 79/84, coinciden en ser dos mujeres y un varón, tienen 24 años de experiencia docente, son licenciados

en educación, uno de ellos tiene maestría, su edad fluctúa entre 45 años, nacidos en Morelos, Michoacán y Estado de México respectivamente, laboran en el Estado de México en Educación Primaria, han tenido experiencia laboral en escuelas multigrado. Se formaron en el conductismo y aplicaron el plan de los 90's con visión constructivista. Como asesores han laborado 8, 10 y 17 años, uno de ellos cumple doble función. Su situación civil es una casada, dos solteros, son mexicanos.

Categorías de análisis

Debido a la extensión de los relatos, se van analizando las preguntas que ya se tienen, tomando en cuenta las siguientes categorías que surgen de la lectura de las narraciones; al compararlas, se reconocen como etiquetas similares, las cuales conformaron cada categoría explicitada en la Tabla núm 1.

Tabla 1. Categorías de análisis

CATEGORÍA.

Creencias de enseñanza.

CONCEPTUALIZACIÓN.

El docente utiliza una forma de enseñar, un contenido disciplinar, similar a la forma como él aprendió o como la mayoría lo aborda, por imitación, por costumbre, por seguridad, sin considerar situaciones

particulares del grupo o del alumno (Villoro, 1987:59).

CATEGORÍA

Creencias de aprendizaje

CONCEPTUALIZACIÓN.

Las considera como adecuadas; cuando la idea que tiene sobre cómo aprenden los alumnos algún contenido disciplinar le resulta exitosa con algún grupo o caso específico de un chico, entonces la generaliza y la toma como base para su planeación didáctica (Villoro, 1987).

CATEGORÍA.

Saberes pedagógicos de enseñanza

CONCEPTUALIZACIÓN.

Implica tener un saber, para, por tanto, saber hacer; dándose la posibilidad de que el sujeto proponga. Cuando reconoce que hay otras formas de enseñanza, basadas en una idea teórica diferente, plantea hipótesis acerca de las prácticas posibles, modifica su planeación de estrategias de enseñanza para atender un caso en particular individual o grupal (Santoro, 2008).

CATEGORÍA.

Saberes pedagógicos de aprendizaje

CONCEPTUALIZACIÓN.

Contribuyen para comparar la práctica docente con las de otros compañeros o la propia, reconociendo que hay diferencias en los alumnos; buscará elementos teóricos que ayuden a la reflexión y la formu-

lación de estrategias, para facilitar el aprendizaje de cada situación específica.

CATEGORÍA.

Experiencia docente

CONCEPTUALIZACIÓN.

Situación empírica, que observó en su entorno o aula y que provocó una reflexión en su práctica docente, propiciando argumentar teóricamente, acrecentar sus saberes pedagógicos, para resolverla.

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida con estos instrumentos se analiza en cuatro momentos que corresponden a: 1) Levantamiento de categorías descriptivas del contenido del discurso;2) Construcción de categorías analíticas en que se identifican núcleos de significados y sentidos; 3) Proceso de triangulación de actores, y 4) Proceso interpretativo, donde la información fue trabajada a la luz de referentes teóricos.

La elección para este trabajo como investigación narrativa se formalizó porque hace posible comprender e interpretar la realidad, el contexto, sus creencias y saberes, para estudiar cómo influyen en la percepción que el docente tiene de sí mismo y de su práctica docente. En este tipo de investigación se provoca el recuerdo significativo de lo que

priorizó; la toma de decisiones en el transcurso de su historia como docente, recreando la situación pedagógica, para analizarla, problematizarla, intentando ir hacia lo implícito del texto, lo cual, permite

Análisis

Como se especifica en las tablas 2 y 3, se estudia una muestra de maestros de Educación Básica siendo normalistas de formación; abarcando dos generaciones, con el propósito de conocer cómo construyeron sus saberes pedagógicos, encontrar las convergencias y divergencias en las maneras de interrelacionarse con los planes y programas, los niños y niñas, los saberes, al explicitar en que se fundamentaron para desplegar su forma de enseñanza, en diferentes momentos de su desenvolvimiento profesional.

Tabla 2. Resumen de los sujetos de estudio

Nombre: Lupita
Edad: 54 años
Formación: Normal
Contexto de sus intervenciones docentes: Superior Historia Escuela primaria de 1º a 6º mayor frecuencia 5ºy6º escuela oficial urbana y escuela secundaria 1º a 3º.
Creencias de enseñanza.
Consideraba que si explica y lleva mucho material ellos aprenden.

Creencias de aprendizaje.
 Pensaba que todos aprenden de manera homogénea en ritmo y tiempo.
 Experiencia Docente.
 Observó que no aprendieron al parejo todos los alumnos. dedicó tiempo extra para atender a la mitad del grupo. Tardaba mucho en revisar tareas y no veía el avance.
 Saberes pedagógicos de enseñanza.
 Trató a los alumnos de forma diferente, cambio la organización del grupo. Los que requieren más atención adelante, los que aprenden rápido más atrás.
 Saberes pedagógicos de aprendizaje.
 Reconoció que los alumnos aprenden a diferente ritmo y con diferentes estilos, es necesario respetarles su ritmo y apoyar más a los que les cuesta trabajo
 Actitud ante los cambios
 Manifestó disposición para comprender el modelo; asistencia a los cursos de actualización, aunque considera que son insuficientes y no responden a las necesidades concretas del docente.

Nombre: Jesús
 Edad: 55 años
 Formación: Normal Elemental Prepa
 Licenciado Derecho
 Contexto de sus intervenciones docentes.
 Escuela primaria de
 1° a 6° mayor frecuencia 5°y6° es-

cuela oficial urbana, rural y particular
 Creencias de enseñanza
 Trataba a los alumnos como adultos chiquitos y con desapego como si fueran obreros a su cargo.
 Creencias de aprendizaje
 Pensaba que los alumnos son responsables de su aprendizaje.
 Experiencia Docente
 El alumno presentaba situaciones de rebeldía, y conductas de irresponsabilidad
 Saberes pedagógicos de enseñanza
 Puso en práctica un sistema preventivo, y antes de que suceda, impedir que uno golpee al otro o que se caiga. Decir algo bueno a alguien diario al darle los buenos días. Contar una historia a los maestros que sea importante y te haga crecer como ser humano.
 Saberes pedagógicos de aprendizaje
 Practicó hablarles cerquita del corazón; es decir, bajando la cabeza no de frente ni altaneramente, observó que eso tiene un resultado excelente en los muchachos, porque les está demostrando que le interesan.
 Actitud ante los cambios
 Sabe que la buena voluntad, es cuestión de ética profesional. Logró un cambio sustancial, con cursos sobre el método integrado y logró implementar modificaciones.
 Aprendió a enseñar con el ejemplo.

Tabla 3. Resumen de los sujetos de estudio

Nombre: Lucy
 Edad: 44 años
 Formación: Licenciatura
 Contexto de sus intervenciones docentes
 Escuela primaria de 1° a 6° mayor frecuencia 1°y2°, escuela oficial rural, asesora.
 Creencias de enseñanza
 Pensaba que siguiendo el programa lograría que aprendan todo lo que ahí se plasma; si le enseño como yo aprendí, deben aprenderlo bien.
 Creencias de aprendizaje
 Todos los alumnos deben aprender lo que dice el programa
 Experiencia Docente
 Observó que había muchos niños que no sabían sumar y restar y ya tenían varios años en primer grado.
 Saberes pedagógicos de enseñanza
 Participó en el diplomado “Juego, y aprendo matemáticas, éste cambio los paradigmas que siempre había tenido al considerar que las matemáticas eran difíciles y aburridas.
 Saberes pedagógicos de aprendizaje
 Reconoció en actos de reflexión o de comprensión que no le gustan las matemáticas por la forma como las aprendió.
 Actitud ante los cambios
 Se adentró en los planes y programas para comprender su estructura, su propuesta metodológica, y ahora la aplico según las necesidades del alumno. Una invitación para realizar un trabajo autogestivo y es en este tenor como se han ido construyendo los saberes con los

que ahora cuento

Nombre: Sergio
 Edad: 46 años
 Formación: Licenciatura en la Normal y Maestría en Educación
 Contexto de sus intervenciones docentes
 Escuela primaria de 1° a 6° mayor frecuencia 1°, 2°, y 6° escuela oficial rural, asesor
 Creencias de enseñanza
 Atendió a los alumnos con mayores dificultades en forma personalizada en la última hora de la jornada educativa.
 Algunos alumnos se integraban a otro grado inferior, se regularizaba al menos por un periodo de tres meses y se integraba nuevamente al grado donde estaba inscrito.
 Creencias de aprendizaje
 Utilizó el método de guiones cuando estaba ausente
 Experiencia Docente
 Trabajó de acuerdo al diagnóstico realizado sobre lectoescritura (Psicogénesis de la escritura) y al conocimiento de los alumnos sobre el razonamiento matemático.
 Saberes pedagógicos de enseñanza
 Organizó la intervención según los cuatro componentes: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la Lengua, la horizontalidad de los mismos como trabajo en aula multigrado.
 Saberes pedagógicos de aprendizaje
 Trabajó con apoyo en el enfoque de las asignaturas. Los diversos materiales educativos de la SEP incluyendo el Programa Nacional de Lectura. Con los estudios de Posgrado se basó en la investigación documental, ya sea impresa

o a través de Internet.

Actitud ante los cambios

Cambió el enfoque de la Evaluación educativa, considerando procesos de aprendizaje, Instrumentos cualitativos de evaluación. Realizar actividades prácticas para después contrastarlas con la teoría, percibir debilidades y convertirlas en fortalezas. Incentivé la reflexión en los casos confusos para los alumnos, con la idea que ellos descubran y logren el aprendizaje por sí mismos.

Conclusiones

La reflexión teórica de la docente, al reconocer que tenían una limitante en los procesos de enseñanza de las matemáticas, comprendía poco y por la forma de enseñanza sentía un rechazo a la materia; tomando conciencia de lo que sabía y lo que necesitaba saber, para responder a la responsabilidad que le correspondía ante los grupos a su cargo, busco enriquecer sus saberes pedagógicos, al asistir a un curso-taller, impartido por un profesor reconocido, con dominio de la temática, el cual contribuyó para que pudiera recrear los elementos teóricos al cambiar su pensar, decir y hacer ante las matemáticas, transformando su práctica docente.

Al tener el docente una formación eminentemente teórica, cuando se enfrenta a la práctica, piensa que cuando se presenta un reto en la enseñanza para resolver problemas de aprendizaje, recurrir a la teoría, lo resuelve todo: sin embargo, su modelo educativo era tradicional,

hasta el punto que se provoca en él a través de la mediación de asesorías, la reflexión sobre los procesos cognitivos de los alumnos en la adquisición de la lecto-escritura y como potenciarlos diferenciadamente, enriquece sus saberes pedagógicos, entonces transforma su práctica.

Otra manera de acrecentar los saberes pedagógicos que utilizaron los maestros al narrar sus relatos es la autoevaluación, pues reflexionaron sobre los logros y las dificultades, se acercaron a elementos teóricos a través de los cursos de carrera magisterial, en donde se propició la reflexión de su práctica, provocando la confrontación y reconstrucción de sus saberes, los cuales influyeron en la modificación de su práctica docente.

La escuela también asume un papel crucial en la construcción de los saberes pedagógicos, cuando prevalece el propósito pedagógico de formar mejores personas, lo cual permite comprender a los alumnos como sujetos de aprendizaje con necesidades afectivas y procesos cognitivos diversificados, con saberes y experiencias propias; contribuye a que el docente tenga clara su misión en la sociedad; favorece a la transformación de su entorno, buscando su desarrollo personal y el de la comunidad educativa.

La formación que se concibe como un trabajo sobre uno mismo, para conocerse, identificarse y buscar los medios para la potenciación del ser del docente, al tomar conciencia de su papel en

la sociedad se vale de los saberes pedagógicos para responder al compromiso transformando su práctica docente, con la intención de encaminarse a formar conciencias, y a través de ella, contribuyendo a construir un pensamiento crítico que le permita transformar su realidad.

La cualidad que diferencia los saberes pedagógicos de los saberes docentes, es que se prioriza la posibilidad de reflexionar sobre la práctica docente, formando un docente que ejerce su autonomía al ser protagonista de los cambios a su realidad, al asumirse como ser histórico; los construye el profesor en un proceso propio, durante la formación permanente al realizar una autoevaluación de manera consciente y crítica, la cual implica un cambio intelectual.

Fuentes de consulta

- Aguirre, Mauricio, G. C. "El nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana." en Bertha Orozco, F. (Coord.). Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México. México, IISUE, 2009. 255-277.
- Bolívar, A. "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación." Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (2009): 1. Consultado el 13 de febrero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, Jerome. La educación puerta de la cultura. Madrid, Visor, 1999.
- Carretero, M. Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Paidós, 2011.
- Díaz, Ángel. Didáctica y currículum. México, Paidós, 1997.
- Fabre, M. "Experiencia y formación: la Bildung" Trad. del francés Alejandro Rendón Valencia, en Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011. Recuperado: 21 abril 2014. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view>
- Ferry, Gilles. "Pedagogía de la formación." Buenos Aires, Novedades Educativas. 1997
- Fierro, C. B., Fortoult, Lesvia Rosas. Las dimensiones de la práctica docente, Barcelona, Paidós, 1999.
- Freire, Paulo. El grito manso. 2ª. Ed, Argentina, Siglo XXI, 2008.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Madrid, Siglo XXI, 1975.
- Gallego-Badillo, R. Saber Pedagógico. Una visión alternativa, Bogotá, Cooperativa Escolar Magisterio, 1992.
- Gimeno, Sacristán y Pérez, A. I. Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata, 1992.
- Giroux, H. Teoría y resistencia en Educación. México, Siglo XXI, 1992.
- González, Ma. Isabel, et al. Los recuerdos escolares como estrategia de conocimiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales. (Enseñanza de las Ciencias), Educación Editora, 2008.
- Granja, Josefina. Formaciones conceptuales en educación. México, Departamento de Investigaciones Edu-

- cativas-CINVESTAV y Universidad Iberoamericana, 1998.
- Latorre, M. Saber pedagógico en uso-, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas, Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2002
 - Latorre, Marisol. Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 2004: 75-91, 17 Recuperado el 5 de julio de 2014, Disponible: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100005>.
 - López, G. C. “¿Cómo concebimos la investigación acción educativa?” Revista Siglo XXI. 1997: 2-9,
 - Loya Chávez, Hermila. “Los modelos pedagógicos en la formación de profesores.” en Revista Iberoamericana de Educación 46/3 (2008): 1-7. Recuperado el 16 febrero de 2013, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf>
 - Mercado, Ruth. Los saberes docentes como construcción social. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
 - Meneses, Gerardo. Discurso pedagógico e infancia: la formación de una realidad sui generis. Tesis, UNAM, 2008.
 - Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para una educación del futuro. México, Nueva Visión, 2001
 - Palacios, J. La cuestión Escolar, Barcelona, Laia, 1984.
 - Parafán, G. A. y Agustín Aduariz Bravo. Pensamiento y conocimiento de los Profesores. Bogotá, UPN, 2002.
 - Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. 9ª edic. Madrid. Morata. 2009
 - Revenga, Alberto. “Práctica de reflexión y autoformación.” Cuadernos de Pedagogía 305. (2001): 71-74.
 - Rivas, Flores, J. I., David Herrera Pastor (Coord.). Voz y Educación. Barcelona, Octaedro, 2009.
 - Santoro, María. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, 34, núm. 1, enero-abril, 2008: 109-126.
 - Simankas de, Katia. “Investigación y Docencia: ¿Una relación necesaria?” La Habana, Revista Educación 99, enero-abril, 6 (2000): 7-14.
 - Solivéz, Carlos. Los saberes de la Educación Tecnológica. Novedades Educativas 78 2005: 8
 - Stenhouse L. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata, 2005.
 - Soltis, J. F. On de nature of educational research. Educational Research. 13,10. 1984.
 - Suárez, D. R. La Educación, Teorías Educativas. México. Trillas, 2002.
 - Tardiff Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea, 2004.
 - Terigi, Flavia. “Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué.” en VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana, 2013: .69-82. Recuperado 03 noviembre de 2013. Disponible: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201304/8vo_foro_baja.pdf
 - Van, Max. El tacto en la ense-

ñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica, España, Paidós Ibérica, 1998.

- Vasco, Eloisa. Maestros, alumnos y Saberes. Investigación y docencia en el aula, Bogotá, Cooperativa Escolar Magisterio, 1996.
- Villoro, L. Creer, saber, conocer. México, siglo XXI, 2009.
- Zubiría Samper, Julián de. Los modelos pedagógicos, Bogotá, Cooperativa Magisterio, 2006.

“La educación intercultural cambio o continuidad”

** Manuel López López*

**Elsa González Paredes*

Introducción

Considerando las condiciones de explotación y de marginación en que los grupos originarios han estado sometidos por las mismas políticas gubernamentales y de libre mercado, hoy en día la familia denominada “indígena” son más susceptibles a la crisis económica que atraviesa nuestra nación debido a que su única fuente de ingresos es el campo, en especial el cultivo del café y el maíz en el que centran sus esperanzas de todo un año.

Aunado al problema del campo, a través de las políticas gubernamentales, al “indígena” se le hace sentir que la escuela es medio por el cual

ellos pueden subsanar sus desventajas ante la sociedad nacional, ya que a través de los diversos enfoques que ha tenido la política educativa, ésta ha buscado su integración a la cultura nacional en donde uno de los medios idóneos para lograrlo han sido las escuelas, sin embargo, debido a la resistencia de estos por conservar los patrones y valores propios de su cultura de una u otra manera los ha colocado como los únicos responsables del atraso y marginación en la que viven, por lo que han sido considerados incapaces de progresar económicamente y de no comprender y aprovechar los beneficios que hasta ellos pretende llevar el sistema educativo nacional. (Cisneros, 1990:19).

Doctorante de Pedagogía en FES Aragón de la UNAM y maestro en Desarrollo Educativo Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. en Antropología y docente investigadora en el Posgrado de Pedagogía en su Facultad de Filosofía y Letras de la FES Aragón de la UNAM.

Desde este punto de vista se legitima el poder de la escuela como el medio por el cual ellos pueden superar sus desventajas, situación que a pesar de ser ya compartida por la gran mayoría de los pueblos originarios, ésta también es condicionada por las características propias del medio en el que se desenvuelve

la vida familiar, social y cultural de los pueblos. Dadas las características de estos se enfrentan a un medio que les ofrece pocas oportunidades de desarrollo, en donde la marginación y explotación a la que son sometidos es explicado por las relaciones que establecen con los medios de producción y con los ladinos que frecuentemente se aprovechan de ellos no sólo como trabajadores sino como productores y consumidores.

El campo ha dejado de representar para muchos de los grupos originarios el espacio en el que pueden fincar sus esperanzas de obtener ingresos para el sustento familiar debido al bajo precio del café y de que su comercialización es hecha a través de intermediarios, razón por la cual busca desempeñar otros oficios que le permitan satisfacer sus necesidades a través de la percepción de un salario, es aquí en donde la relación dinero-estudio, dinero-trabajo se marca evidenciando que para la mayoría de las familias originarias parte de la desventaja de su condición social se antepone el hecho de que sin estudio no pueden aspirar a un empleo mejor remunerado, ya que pese a cualquier aspiración por cambiar sus condiciones de vida, a la gran mayoría se le ofrece trabajos mal remunerados, además de que se le considera mano de obra barata e incapaz de realizar trabajos de di-

rección, administración y coordinación, es así como es frecuente verlo en trabajos tales como: policía municipal, recolector de basura, jornalero agrícola, peón, albañil, intendentes, veladores, cargador, mozo; en el caso de las mujeres trabajan de sirvientas, afanadoras, niñeras, lavanderas de ropa, o en todo caso se les ve realizando trabajos eventuales.

Muchas veces trabaja para el ladino sin que reciba pago alguno más que comida o ropa (usada en el mayoría de los casos), también es frecuente ver que viven y trabajan en estas casas con la finalidad de recibir ayuda para continuar estudiando. En el mejor de los casos, cuando ha tenido la oportunidad de tener un empleo que le permita obtener un mayor ingreso económico que le posibilite vivir en condiciones más satisfactorias es cuando se le puede ver trabajando de auxiliares de enfermeros (as); en otros oficios en donde se requiere de un mayor nivel de preparación es casi nulo ver desempeñarse a un indígena dentro de estos espacios, pero sí podemos ver que un gran número de ellos han buscado desempeñarse dentro del espacio de la docencia volcando en ella su esperanza de superación tanto económica, como social y cultural.

Comprender este contexto en el que

se desarrolla la vida familiar de los grupos originarios, posibilita comenzar a explicarnos las razones por las que los jóvenes de estas comunidades eligen la carrera docente.

Los enunciados para la causa

Las condiciones que enfrentan los grupos originarios en estos tiempos en donde se proclama el respeto a la diversidad cultural, respeto a sus derechos étnicos y humanos, así como la igualdad de oportunidades, resulta por demás paradójico; debido precisamente a las desventajas y violaciones que sufren como entidades con características étnicas propias y distintas de la sociedad dominante (Kymlicka, 2001; Tubino, 2009; Rockwell, 2011); en donde el Estado actúa como protector de los derechos concebidos más no de los derechos perdidos a lo largo de la historia de los pueblos originarios de México (Stavenhagen, 1992), pese a los constantes cambios generados en la actualidad “a favor de la diversidad cultural”, éstos siguen colocados en una situación de dependencia casi total, por lo que, su situación jurídica, social, política, cultural, económica y educativa sigue siendo por lo general catastrófica, evidenciándose de esta manera que existe un gran abismo entre el discurso político y la realidad de los intereses del Es-

tado. Los pueblos originarios, casi siempre son representados como reliquias del pasado o como recipientes de los programas de oportunidades, en condiciones de miseria. A pesar de que los esfuerzos oficiales y extraoficiales los halagan, vanagloriándose de su pasado, el verdadero mensaje es que representan para ellos una verdadera carga en el México moderno (Weller, 1999). Disfrazadas en discursos de legislación y propaganda de programas interculturales limitadas a folklorizar los aspectos culturales sin conceder la autonomía y autodeterminación de los pueblos, al respecto Varese (1995) menciona:

“El sistema de ciudadanía inconcluso y mutilado que el estado-nación liberal burgués pretendió ofrecer a los pueblos indígenas encerrados en sus fronteras territoriales se basaba en una secuencia de ficciones ideológicas y legales que proclamaban igualdad universal de membresía y participación en la comunidad política nacional y en la economía de mercado [...] el más ilusorio traspaso individual al sector social no indígena que promete compensar la abdicación a la propia etnicidad con el atractivo de ascenso económico y la eliminación de los estigmas culturales y raciales”

Sin embargo, es natural que dicho espacio social sea susceptible de ser ampliado en el transcurso de la vida de cada individuo hasta llegar

a constituir la comunidad entera en donde éstos establecen relaciones e interacciones ya no solo con su grupo étnico sino con los demás sectores sociales. Es en ese momento cuando la realidad lo comienza a enfrentar con las desventajas que le trae su condición de diferente en un medio en el que para él no existen las mismas oportunidades de desarrollo, pues; al estar inmerso dentro de una sociedad clasista, es explotado, marginado y discriminado. Al respecto Stavenhagen (1990) menciona; los pueblos indígenas han sido tradicionalmente víctimas de los mayores abusos: el Estado colonial primero, el Estado republicano después (y en su momento la iglesia, los colonizadores, las empresas multinacionales y demás instituciones de la sociedad dominante) han sido responsables de toda clase de violaciones, desde el genocidio hasta la exclusión política y la discriminación social y económica [...] puesto que vivimos en una época en que las mayorías mandan (fundamento mismo de la democracia), la identificación de los grupos étnicos como minorías, los coloca por supuesto, en situación de desventaja permanente frente a la mayoría, sobre todo si la mayoría controla el aparato del Estado [...] como minoría requiere de la protección o de la tutela del Estado[...] el Estado unitario y centralista no ha podido dar las garantías necesarias a los dere-

chos de los pueblos indígenas.

Los diversos grupos culturales del país, presentan esta misma problemática pero con particularidades del contexto en el que se desenvuelven. Las diversas situaciones que enfrentan hacen que generen mecanismos que les permita sobrevivir en una sociedad desigual.

La persistente estratificación social que ha mermado en la vida de los pueblos originarios expresados en la inequidad, la explotación y el desmantelamiento de su comunidad producto de la opresión cultural de los que conforman la elite de los comerciantes, que crecen al amparo del estado evidenciando que la relación que se establece entre estos y el resto de la población originaria es inequitativa e interdependiente, su relación con los otros con los ellos mismos, los diferentes que no cuentan con estas mismas posibilidades de “dejar su empobrecido modo de vida” son el producto de la construcción social de la igualdad o desigualdad que pueden ser otorgadas según su tránsito en los sistemas jerarquizantes. (García, 1999).

Los diferentes, esos que no se superan “porque no quieren” son discriminados, es claramente visible los problemas que enfrenta por su condición de marginación y rezago, pues, constantemente enfrentan la

arrogancia y discriminación de las personas que consideran tener una posición superior a la de éstos, que disfrutaban del ascenso económico y social. Problema antaño que enfrentan por su condición subordinada ante una sociedad hegemónica que le ha exigido históricamente, someterse a un sistema capitalista y neoliberal que busca el desarrollo y apertura del libre mercado. “Los habitantes originales del continente americano, los pueblos indígenas o amerindios, son portadores dinámicos de la etnicidad histórica. El pasado y el origen étnico han sido conceptos persistentes y recurrentes para nuestro entender del nacionalismo moderno y la construcción nacional” (Smith, 1986). En América Latina, el origen cultural y pasado étnico están concentrados en el indigenismo (política gubernamental que se ocupa del indio pero lo excluye de la toma de decisiones y del desarrollo) y es percibido de forma muy diferente dentro de cada estado-nación. Cada nación ha desarrollado un modo particular para enfrentar la pertenencia histórica y la etnicidad de hoy en día. “Los pueblos indios y sus propuestas actuales de autonomía y libre determinación siguen generando temor en la sociedad de la nación dominante, en gran medida, ocasionada por la falta de información adecuada sobre las necesidades e intereses de estas sociedades, mientras que, por

otro lado, prevalece la discriminación y exclusión de la herencia colonial” (Gutiérrez, 2011).

El brebaje oficial “La educación intercultural”

En respuesta a toda esta problemática y por recomendación del Banco Mundial, UNESCO y la OEI, el estado Mexicano crea por acuerdo del Ejecutivo Federal, el 22 de enero de 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública. A la letra dice:

“Que nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano; Que a pesar del impulso cuantitativo que se ha dado a la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia, sigue siendo un problema fundamental; Que existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, por lo que es necesario crear una instancia que garantice que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación, y que el momento histórico que vive el país es de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de

impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI”
(Diario Oficial, 2001)

Aunado a ello la legitimación de la ya creada Escuela Normal indígena intercultural Bilingüe en el año 2000, como una apuesta a las demandas del magisterio indígena con miras a una educación indígena intercultural bilingüe. Con la creación de la CGEIB con la misión de “Contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana” (CGEIB, 2011) La consolidación y promoción de la política intercultural bilingüe en coordinación con las instancias competentes. Así como la formulación y evaluación de programas de educación intercultural bilingüe con la finalidad de formar a los nuevos ciudadanos en un espacio de convivencia en condiciones igualitarias, mediante el desarrollo de “modelos curriculares” que atiendan la diversidad, el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, así como la producción de materiales en lenguas indígenas.

Así la DGEI adopta por mandato constitucional aplicar sistemáticamente tareas específicas propias del

plan y programas y reformas que de ellas deriven “Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos”. (Ley General de la Educación, 2011).

Para lograr la aprobación de modelos curriculares que respondan a los contextos culturalmente diferentes es prioridad en primera instancia adecuar los contenidos al plan nacional “En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.” Las sugerencias y métodos, han sido parte del discurso educativo. Por diversas razones las sugerencias a los planes estudios, se ha reducido a la “regionalización de los contenidos”.

Con el objetivo de atender de manera integral los retos de la realidad social del Estado de Chiapas el Gobierno puso en marcha el Programa Estatal de Educación 2001-2006¹

1 Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educativa Básica de 1992, el Sistema Educativo Mexicano ha venido experimentando una década de modificaciones y adaptaciones en diferentes órdenes. El 18 de mayo de 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, entre el secretario de Educación Pública, la dirigencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y los gobernadores de los estados, bajo tres propósitos esenciales.

Retoma como estrategia el federalismo que consiste en articular esfuerzos y la responsabilidad de cada entidad federativa. Reflejándose en la transferencia de la dirección de las instituciones educativas del gobierno federal a diversas entidades del país con los que la SEP había venido, de cierta forma, dirigiendo los servicios educativos de los estados predominando la implantación de proyectos: la desconcentración de las tareas administrativas a las entidades regionales, sin la apertura de proyectos autonomistas de percepción pedagógica propia, por ello se reitera el respeto a los preceptos establecidos en la Ley General de la Educación de 1993 y el que suscribe en el Artículo 3º Constitucional.

Con el fin de corregir el centralismo y el burocratismo que aqueja el SEM, el gobierno federal y estatal ha celebrado convenios para concretar

dicho programa, “Es una instancia colegiada que tiene como objetivo general coordinar la operación de las políticas para el desarrollo de la educación básica estableciendo consensos, y concretando acciones que involucren a todas las instancias que realizan educación básica en el estado” (SEP, 2001). Ratificando la falta de coordinación en los aspectos administrativos, debido a la existencia de dos coordinaciones y direcciones, provocando sobrepoblación de personal y materiales para la homologación de una misma cobertura, sin explicar estrategias para la efectividad del programa, pero reconociendo el proceso de competitividad del magisterio como requisito administrativo para mejorar su ingreso económico².

Uno de los puntos esenciales es el

las respectivas responsabilidades de cada uno en la conducción y operación de la educación básica y normal. Por eso es que a partir de la firma del acuerdo corresponde a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos cómo también organizar y proponer alternativas educativas para el estado siempre y cuando este acorde a las exigencias del ANMEB.

2 Entendiendo por competitividad el cumplimiento de la normatividad para incorporarse o ascender a una de las categorías de la Carrera Magisterial.

“reconocimiento de una educación intercultural que favorezca el respeto a la diversidad de los grupos existentes” (SEP, 2001), así como la revaloración de la cultura, la identidad y la lengua, basada en la reformulación del currículo educativo a situaciones específicas de cada grupo³. En el caso de la lengua mater-

3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), pese a su desorden e inconsistencia interna, se fijó objetivos muy importantes, considerados estratégicos: garantizar la equidad y la justicia educativas, mejorar la calidad del proceso y el logro educativos, y transformar la gestión institucional para hacer de la escuela el “centro de gravedad” del sistema educativo... ni más, ni menos. A casi tres años del actual gobierno es evidente la ausencia de políticas centrales para hacer realidad este discurso.

Muchos de los avances conseguidos durante la década pasada en varios campos de acción de la política educativa se debilitan paulatinamente o se han diluido, ya sea por la ausencia de acciones sostenidas y fundamentadas para su consolidación o por la difusión o puesta en marcha de medidas aisladas que desorientan el trabajo educativo cotidiano. En otros casos, como el programa de carrera magisterial o los programas compensatorios --pese a su evidente falta de eficacia para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica-- simplemente gobierna la inercia burocrática, atribuible al desinterés y a la ignorancia que privan en el equipo del actual encargado del despacho de educación pública.

na se restringe su uso a situaciones informales ya que Educación Indígena ocupa los Planes y Programas Nacionales provocando un real desfase entre lo local y lo nacional

“El concepto de educación bilingüe intercultural y el modelo y práctica a que ha dado lugar, se ha convertido en un lema político muy de moda, a tal grado que no falta en casi ningún discurso de política educativa indígena, llegando incluso a imponerse como modelo de intervención educativa oficial en muchos países con minorías étnicas amerindias como Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú; mientras que han quedado como propuestas políticas en Honduras y México” (Zimmermann, 2012)

En particular ambas escuelas indígenas de la zona de estudio fue adoptado medidas de “cambios” con la reproducción de los contenidos del programa nacional como: la reformulación de los contenidos y materiales educativos, que ha propiciado que el entramado de las relaciones laborales sean más rígidas en la aplicación de los programas establecidos.

La autonomía del profesor frente a la enseñanza se ve “menos tensa” al pasar de la rigurosa secuenciación temática a elección de temas de intereses, que de alguna manera congratula la dinámica participativa en el aula bajo métodos y estrategias menos ortodoxas propuestas por los

“expertos” (plan y programa nacional).

En estas tareas⁴ diseñadas para el docente se han referenciado las escuelas urbanas y rurales “El tratamiento homogéneo de la realidad pedagógica o institucional es claramente distinta – como son la urbana y la rural- además de destacar el criterio administrativo, prioriza de hecho a la escuela urbana como referente de toda la realidad que se quiere regular o dicho en otros términos ignora la dinámica propia, la calidad y cantidad de trabajo que técnica e institucionalmente genera la escuela rural, precisamente por ser rural.” (Ezpeleta, 1991).

De cara a la realidad

Después del levantamiento zapatista en 1994⁵, el proceso de contra-

tación de profesores para el medio indígena en el estado de Chiapas, se realizaba con perfil de bachillerato y hablar una lengua indígena, actualmente denominados “becarios” recontractados cada seis meses. En respuesta a esta demanda el departamento de lenguas indígenas de la extinta SECH hoy SEF en el estado de Chiapas, inicia una propuesta curricular para la creación de una Escuela Normal Indígena para profesionalizar profesores para el medio indígena. Como resultado de los trabajos en el año 2000, inicia actividades en San Cristóbal de las casas, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” sin reconocimiento oficial de la SEP, auspiciada por el departamento de Educación Indígena del estado, comisionando profesores de primarias indígenas hablantes de la lengua Cho’l, Tojolabal, Mam, Tso-tzil, Tzeltal y Zoque. A la par abren sus puertas la Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

con exactitud qué se entendía por ello (Gutiérrez, p7, 2006). Aunque en 1990 la DGEI había adoptado nominalmente el termino intercultural-bilingüe, “dicho transito se efectuó a través de un cambio en la denominación utilizada en los documentos correspondientes a la modernización educativa, sin que mediara explicación alguna sobre las razones y los conceptos que fundamentara la nueva perspectiva” (Gigante, 2000:159)

4 Inscripción de los alumnos, Estadísticas 911.3 de inicio de cursos. (alumnos inscritos), Estadística bimestral en octubre, diciembre, febrero, abril y junio, Resultados bimestrales de la evaluación del grupo, Formas IAE correspondientes a los grados de primero a quinto, REL 1 y 2 para sexto grado, Boletas de calificaciones del grupo asignado, Estadísticas 911.4 de fin de cursos.

5 En los diálogos de San Andrés entre el gobierno de federal y el EZLN incluyen como tema de discusión la “promoción de la educación bilingüe intercultural” sin precisar

(ENBIO).

Los trabajos realizados para el diseño del plan de estudios se centró en la revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997, situación que acentuó la adopción del modelo, agregando términos como: “para el medio indígena”, “diversidad cultural y lingüística”, “educación intercultural” y educación intercultural bilingüe, complementando con la asignatura de lengua y cultura, y contexto comunitario. Acentuando la vinculación de lo lingüístico con la educación intercultural, así la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe funciona con el Plan y Programa de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB), adoptado desde el 2004⁶, en el que se prioriza la atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios con base a los lineamientos de la secretaria de educación pública. El compromiso de profesionalizar a jóvenes de los diversos grupos originarios en la LEPIB deriva del mapa curricular

6 Los proyectos alternativos propuestos durante la fundación de las escuelas normales en el año 2000, fueron rechazados por la SEP. Con base a los lineamientos del plan de estudios de la SEP se consigue la validación del plan de estudios nacional y en consecuencia los planes alternativos pasan a segundo término.

como asignatura complementaria que propone la SEP (Plan de Estudios, Plan 1997: 6) una perspectiva intercultural bilingüe para las regiones multiculturales y otra intercultural para todos, diferencia que radica en el uso de una lengua “indígena”.

a) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

b) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas.

Con ello se pretende modificar a las formas de atender la diversidad, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas así mismo vincular la realidad sociocultural y lingüística de los alumnos. Aunque el mapa curricular de la LEP se le agrega seis horas semanales de los cursos denominados Lengua y cultura restringiendo los contenidos de formación de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe logrando su incorporación al Plan 1997. Este campo “adicional” de formación específica para po-

blaciones originarias parte de que el profesor de educación primaria “Intercultural Bilingüe” debe contar con las competencias necesarias del Plan 1997 y tener las habilidades específicas partiendo de las asignaturas complementarias para la atención a la diversidad cultural y lingüística del país, propuesta que es aplicada en Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora, desde el 2004.

Partiendo de la noción de interculturalidad de los involucrados en el “diseño” del nuevo modelo educativo de las escuelas normales indígenas, refieren un enfoque bilingüe intercultural basado en la interacción de igualdad entre culturas, como un ejercicio ético y pedagógico, fundado en la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad, especificando una función bilingüe -lengua originaria-castellano- y una diversificación curricular hacia prácticas comunitarias (Jiménez, 2009; 352), Induciendo al estudiante a la lógica de la educación intercultural oficial “como un proceso en construcción y como conjunto de concepciones teóricas y prácticas, basado en un bilingüismo equilibrado y eficaz, y en la inclusión de la diversidad como riqueza curricular” (SEP Plan de Estudios ,2012; 3) predominando especial atención al uso y difusión de la lengua originaria. Que no

dista de los principios del bilingüismo aditivo al tratar de mantener el uso de ambas lenguas en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Los profesores de las escuelas primarias indígenas, a pesar de pertenecer a la modalidad de escuelas indígenas bilingües⁷ reproducen en

7 En términos de administración la SEP y la DGEI. son instituciones a nivel nacional que se encargan de la evaluación de los servicios, la elaboración de planes y programas, elaboración de reglamentos y normas de funcionamiento, calendario escolar, elaboración y distribución de libros de textos a nivel general y en lenguas indígenas, entre otros. Independientemente que los estados también tengan sus propias estructura y normas de administración. En el Estado de Chiapas se encuentra los S.E.F. (Servicios Educativos Federalizados) cuenta con una Dirección de Educación Indígena quien se encarga de evaluar el funcionamiento de los servicios educativos y prever de recursos material y humano a las poblaciones indígenas; además cuenta con programas como: Culturas populares, Centros de lenguas indígenas, quienes se encargan de difundir y preservar la cultura indígena, y escuelas como la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Indígena Intercultural Bilingüe, etc., las cuales contribuyen a la formación y actualización de los profesores en servicio. Así como programas del PAREB y, cursos nacionales y estatales, que intervienen en la actualización de los docentes en el nivel básico (prescolar, primaria y

su interior prácticas cotidianas propias de los profesores de escuelas primarias monolingües –ejecución y aplicación del Plan y Programa de Estudios- como el uso del castellano en el entorno escolar. Los docentes argumentan la falta del uso de la lengua materna debido a la indisposición de padres al uso de esta. “van a la escuela a aprender cosas nuevas para que puedan salir adelante no para aprender lo que ya saben (se refiere a la lengua materna)” comentarios que se escuchan a menudo por los tutores de los alumnos. Las afirmaciones vierten la idea de modernidad y progreso al uso del castellano y el abandono de la lengua materna, condiciones que el sistema educativo ha intentado resolver mediante las políticas de homogenización⁸, mediante los insu-secundaria).

8 La propuesta castellanizadora con una percepción de diferencia de los pueblos originarios de la población nacional con fines de integración. El modelo bilingüe, aunque valoraba la importancia de las lenguas de los indígenas, una de las fuentes básicas de la diferencia, buscaba servirse de ellas para facilitar la castellanización (García Segura, 2004:61-81). La educación bilingüe bicultural la lengua y la cultura son considerados en todo el proceso educativo, posterior a ellas la educación intercultural bilingüe para las comunidades indígenas, con la creación de escuelas normales interculturales. La educación bilingüe bicultural (enseñar el español) se impulsa

mos del: orden jurídico, economía, lenguaje común, y la aplicación del plan y programas educación nacional a los grupos culturalmente diferentes⁹.

El Estado enfrenta un elevado índice de rezago educativo tanto en la población indígena como en la no indígena, Pero la situación de los primeros ha remitido al gobierno a enfrentarlos con estrategias y acciones diferentes a los contenidos o demandas del discurso oficial.

por los movimientos indígenas que predominaba (1970) y se conduciría para los y con los actores del momento (a reservas del PRI), posterior a ella se promulga lo intercultural (fortalecer la lengua materna) como una manera de ver al otro. Exigen la endoculturación para fortalecer lo propio (intra) el esencialismo estratégico. La inter es una forma de relación entre culturas distintas, no un programa.

9 Se intenta resolver el problema de los diversos grupos indígenas en Chiapas en 1953, a través de la sección de Educación del Centro de Coordinador Indigenista Tzeltal-tzotzil de San Cristóbal de las casas. En 1964 esta sección de educación paso a formar parte del servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües establecidos directamente por la Secretaría de Educación Pública, planteando como objetivo la atención a etnias indígenas existentes en el estado, como son: Tzeltal, Tzotzil, Chol, Zoque, Tojolabal, Man, Kakchikel, Mocho y Maya Lacandón.

La realidad es que las diversas modalidades de educación primaria; primaria federal, primaria estatal y a primaria indígena enfrentan las mismas normas administrativas para la evaluación del sistema educativo sin considerar sus particularidades; lengua, cultura, costumbres y tradiciones.

Por ejemplo los estándares nacionales “miden en una métrica única para toda primaria y secundaria las habilidades cognitivas del alumno asociadas a la comprensión lectora y a la matemática contenidas en los planes y programas de estudios oficiales...Se aplica a alumnos de primaria de los estratos urbano privado, urbano público, rural público, cursos comunitarios y educación indígena...además del examen se aplican cuestionarios para identificar factores asociados al logro”. (SEP, 2001).

El Plan y Programas de estudio 2004, es el resultado de las profundas transformaciones sociales y políticas que vive el país expresado en las reformas constitucionales e institucionales que ha llevado a cabo el Estado mexicano; en particular los artículos 1º y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y de la Ley reglamentaria -Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas-; el derecho a la autono-

mía y la libre determinación de los pueblos indígenas contenidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989; propuesta de los derechos lingüísticos por la UNESCO; el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, el Programa Nacional de Educación 2006-2012 y El plan nacional de desarrollo 2012-2018. Por consiguiente, se reafirma el carácter pluricultural y plurilingüe de la nación mexicana, y la apertura misma de los criterios normativos para una política lingüística que fortalece las lenguas indígenas de México.

A partir de lo anterior, la escuela normal ha resignificado y reivindicado la práctica de valores, conocimientos y saberes de las culturas originarias. Por ello, ha sido importante los procesos de evaluación de las prácticas formativas y de gestión donde se ha valorado que los estudiantes reconozcan que aún prevalecen las desigualdades educativas y culturales entre los grupos, por lo que se ha asumido el compromiso de profesionalizar a jóvenes a nivel de licenciatura con enfoque intercultural con la finalidad de darle atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios a través de la revisión permanente de las prácticas y proyectos que aquí se diseñan derivados tanto del plan curricular como complementarios.

El proyecto intercultural bilingüe que se ha observado en las prácticas curriculares y programáticas responde de manera parcial a las propuestas de la política educativa oficial en un eje rector de homogenización de contenidos enmarcados en la adecuación y contextualización comunitaria donde cobran más relevancia los contactos interétnicos y las necesidades que de ahí emanan: equidad social, valorización y acceso al trabajo, lengua entre otros que no son ajustados en el proceso educativo.

La educación indígena le corresponde por mandato constitucional aplicar sistemáticamente tareas específicas propias del plan y programas y reformas que de ellas deriven “Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos”. (Ley General de la Educación, 2011).

Para lograr la aprobación de modelos curriculares que respondan a los

contextos culturalmente diferentes es prioridad en primera instancia adecuar los contenidos al plan nacional “En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.” Las sugerencias y métodos, han sido parte del discurso educativo. Por diversas razones las sugerencias a los planes estudios, se ha reducido a la “regionalización de los contenidos” en mención el Artículo 13, ratifica: “Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I.- Prestar los servicios (...) de educación indígena, así como; II.- Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes”, dejando al profesorado en un proceso burocrático rígido y sistemático.

Los problemas actuales del enfoque intercultural bilingüe son: un diseño curricular que responda a las expectativas del discurso político que contenga como prioridad fortalecer la praxis de la educación intercultural mismos, hacen indispensable

prestar mayor atención a las prácticas que se producen en los procesos educativos. Con esta finalidad, se ha reformado el programa de educación primaria 2011, que restableció un apartado para la educación intercultural; replanteado que: “La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural; La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños. En este universo, el inglés se ofrece como tercera lengua, con su respectiva metodología, de tal modo que durante el ciclo escolar 2011-2012 se pasa de 70 a 200 escuelas donde el inglés se imparte como lengua adicional” (RIEB, 2006). Cumpliendo un mandato constitución de ofrecer una educación intercultural bilingüe para las poblaciones indígenas.

Se incluye como asignatura la lengua materna con fines de práctica social, con base en la observación realizada, las formas en que estos principios se practican en las escuelas primarias indígenas se anclan en procesos propiamente de traducción del castellano y escrituras practicadas de acuerdo a las pautas de len-

guaje empírico de los hablantes; bailables, representación de altares son formas traducidas en procesos interculturales por los docentes.

La Escuela Normal con enfoque intercultural, proyecto que se comenzó a llevar acabo en el año 2000 y posteriormente otras normales adoptan el enfoque, la escuela normal con enfoque intercultural tiene sus principales retos en atender a los diversos grupos originarios del país con el fin de profesionalizar a los futuros docentes, al haber asumido la responsabilidad de integrar un sistema adecuado para la formación, donde estén articulados los esfuerzos, experiencias de los ámbitos de formación inicial y profesionalización se pretende se tenga amplias visiones pedagógicas en la práctica, lo que ha propiciado la apertura de diversos proyectos para la formación de los profesores.

En los últimos diez años de la política educativa se han dejado ver reformas curriculares –integración de nuevos contenidos educativos en primaria indígena, enseñanza de la lengua materna, reformas en los programas de formación docente, reformas en la ordenación legislativa– Art. 3º, 1993; y el reciente Programa Nacional de Educación 2001-2006, que corrobora la obligatoriedad de la educación preescolar. Como también reconoce que el reto

de la educación es la lucha contra la desigualdad de oportunidades que mayormente se ven reflejadas en las poblaciones indígenas con extrema pobreza y marginación, promover la gestión de las instancias educativas para la resolución y la mejora de la calidad de la educación, crear una conciencia de valor, respeto y tolerancia entre las diferencias formas de ver y entender el mundo de hoy. Son estas las metas que se van logrando paulatinamente según la estructura y la organización de la ENCI.

La visión que ha trascendido en la práctica docente de Educación Indígena es castellanizadora y no un modo de entender y abordar la educación para adaptarse pedagógicamente a las diferencias culturales de los niños. La Educación Indígena tiende a ser contemplada como una buena idea, pero sin mucho compromiso para ponerla en práctica; conceptualizada normalmente de forma bastante limitada y no integrada en el currículum escolar, y disfrutando, finalmente, de escaso valor práctico.

En éste sentido, las normas institucionales son un elemento de regulación y control que posibilita descubrir e interactuar con su verdadero escenario de acción y, es a través de éste que se comienza a introducirlos en las diversas actividades, por

lo que el escenario estipulado se convierte en el trabajo real que ellos deben desempeñar cumpliendo con el rol que les ha sido asignado por la institución.

Existe una gran supervisión y control para que no rompan con los mandatos y reglas de la institución, buscando así que lleguen a ser sujetos institucionales trabajadores y de provecho.

El control del espacio en el que realizan sus actividades (aulas, direcciones, departamentos), así como del tiempo que invierten en cada una de ellas, son parte de las normas que contribuyen a que éstos internalicen no sólo las formas de vida de su grupo sino que también contribuye a formarlos como sujetos individuales.

De esta manera se logra explicar cómo los sujetos institucionales tienden compartir, ideas, comportamientos y actitudes similares que dan solidez a su gremio pero que se refleja de manera independiente en la personalidad de cada individuo.

Retomando los procesos de que legitiman la institución: habituación, tipificación y el control es el fin último del proceso socializador, ejercido por las normas institucionales, está dirigido hacia un adiestramiento gradual para que cumpla con las normas y pautas de conducta esta-

blecidas indispensables para su actuación.

En éstos procesos los sujetos institucionales juegan un papel determinante, pues; como ya se dijo anteriormente es ahí donde se observa que la cultura del alumnado supone un verdadero problema dentro de la vida escolar que agudiza los ya bastantes conflictos que la caracterizan invisibilizando aquellos procesos de aprendizaje propio de la comunidad originaria.

Fuentes de consulta

- Aguirre, Gonzalo. El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Alejos, José. Etnografía del discurso agrarista entre los cholos de Chiapas, México, CEM, IIF, UNAM, 2004
- Ander-Egg, Ezequiel. La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Río de la Plata, FCE, 1993.
- Baeza Espejel, José Gabriel; Gómez, María y Ramón, Noemí. (coords.) Pueblos indígenas: debates y perspectivas. México, UNAM, 2011.
- Berger P., y Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu, 1993.
- Bolaños, Ligia; González, Yamileth; Pérez, María. “El ladino: base del desarrollo cultural hegemónico en Centroamérica. Tegucigalpa”: Universidad Autónoma de Honduras. Ponencia, I Congreso Centroamericano de Historia, 1992, pp. 13-16, julio.
- Boletín N° 25. AFEHC (2006). Asociación para el Fomento de los Estudios en Centroamérica. Mestizaje, Raza y Nación en Centroamérica: identidades tras conceptos, 1524-1950. Octubre.
- Bonfil, Guillermo: “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos” en Papeles de casa chata, Año 2, núm. 3, México, 1987, pp. 23-43
- Change, Norman. Antropología Cultural de Beals Alan; México, Ed. Pax-México. 1991.
- Cisneros, E. “Formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos” en Cuadernos de la Cultura Pedagógica. México, UPN, 1990.
- Czarny, G. “Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997”, en Cuadernos de discusión núm. 16, México: SEP, 2003.
- Dedoria, V. For This Land: Writing on Religion in America. Routledge, New York, 1999.
- Díaz, Ma. Guadalupe. Técnica y tradición. México, COL-MEX, Plaza y Valdés, 2001.

- Escalante y Miñano G. El hombre y sus obras. México, FCE, 1981.
- Ezpeleta, Justa. Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Fortón, Rosendo y Miñano Max. Investigación, organización y desarrollo de la comunidad; Colofón, S.A.; México, 2000.
- García, F. ; Granados, Antolín y Pulido, Rafael « Reflexiones en los diversos ámbitos de la construcción de la diferencia » en *Lecturas para la Educación Intercultural*, Madrid, Trotta, 1999.
- Giddens, Anthony. Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas. México, Taurus, 2007.
- Giménez, Gilberto. “Comunidades primordiales y modernización en México”, en Gilberto Giménez y Ricardo Pozas H. (eds.), *Modernización e identidades sociales*, México D.F.: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales / Instituto Francés de América Latina (IFAL), 1994.
- Gutiérrez, Daniel. *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*, México, Siglo XXI. Colegio de México. 2006
- Konetzke, Richard. “El Mestizaje y su importancia en el desarrollo de la población hispanoamericana durante la época colonial” en *Revista de Indias*, Año VII, 2003.
- Lenkersdorf, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*, México, Porrúa, 2002.
- Lenkersdorf, Carlos. *Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales*, México, Siglo XXI-UNAM, 1999.
- Leyva, Xóchitl, y Ascencio, Gabriel. *Lacandonia al filo del agua*, México, Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Nacional Autónoma de México/ Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, 1996.
- Lutz, Christopher. “La Vida Cotidiana y la Dualidad Ladino-Indígena” en *Historia General de Guatemala*. 1997, 6 vols. Guatemala: Asociación de Amigos del País. Fundación para la Cultura y el Desarrollo.
- Meyer, Lois y Benjamín Alvarado. *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. CSEIIO, México, 2011.
- Morales, Jesús. *On o’t’ian*, antigua palabra, Narrativa indígena chol, México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1984.
- Moya Ruth, “Las nuevas realidades y los nuevos paradigmas en la EIB de américa Latina” en *Foro Interinstitucional de la Diversidad Cultural*, UPN/CIESAS. 2011

- Ornelas, Gloria. Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno, México, UPN, 2007.
- Ornelas, Gloria. Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria, México UPN, 2005.
- Pinto, Julio. “Indígenas y ladinos en la nación criolla guatemalteca 1838 – 1871” en Revista de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 2006, No. 1
- Remedi, Eduardo. Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades. México, Plaza y Valdes. 2004
- Secretaria de Educación Pública. Subsecretaria de Planeación y Coordinación: Dirección General de Evaluación, 2001.
- Soto, Ronald y Díaz Arias. Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De la Colonia a las Repúblicas Liberales, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). 2007
- Stavenhagen, R. Problemas étnicos y campesinos; México, 1979, Colección Presencias, núm. 18; INI, CNCA.
- Taracena, Arturo. Invencción criolla, sueño ladino, pesadilla indígena. Los Altos de Guatemala: de región a Estado, 1740-1871. CIRMA. 1999
- Touraine, alain: ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global, México, FCE, 1997.
- Varese, Stefano. Seminario “epistemologías y praxis cosmocéntricas: el desafío de los conocimientos y prácticas indígenas”. Desarrollado los días 14 y 15 de octubre de 2010. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México.
- Warman, Arturo. Los indios mexicanos en el umbral del milenio, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Weller, Georganne “¿Se globalizan las lenguas indígenas en el umbral del siglo 20?” en Las causas sociales de la desaparición y del mantenimiento de las lenguas en las Naciones de América, México, Universidad de Sonora, 1999, pp. 19-115.
- Yentel, Nora. Institución y cambio educativo. Una relación interferida. Buenos Aires, Lumen-Magisterio del Río de Plata, 2006.
- Yurén, Ma. Teresa. “Eticidad y Educación en la obra de J. Habermas” en Pedagogía Rev. Especializada en educación, México, UPN, 1994, Vol. 9. Núm. 01
- Zermeño, Sergio. La Sociedad derrotada. El desorden mexicano del fin de siglo, México, Siglo XXI, 2001.
- Zimmermann, K. “Modos de Interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala” Organización

de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Revista Iberoamericana de educación. Número 13. Educación Bilingüe Intercultural, OEA, 1997.

Acercamiento a la concepción pedagógica del Plan de Estudios de Pedagogía FES Aragón-UNAM y a una Pedagogía Intercultural

** Sicarú Erendira Páez Torres*

Resumen

El presente artículo pretende exponer algunos de los elementos que se están trabajando dentro de la investigación intitulada “Concepción pedagógica presente en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía FES Aragón- UNAM” de la cual destacamos algunos elementos respecto a la triada cosmológica, antropológica y pedagogía que se hasta el momento se han podido visualizar dentro del Plan de Estudios en revisión, elementos que nos han conducido a plantear algunos aspectos prácticos para la construcción de un Pedagogía desde el horizonte intercultural.

Palabras claves: Cosmológico, antropológico, Pedagogía e Interculturalidad.

Abstrac

The following article intends to expose some ok the elements that are being worked within the research titledas “Concepción pedagógica presente en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía FES Aragón- UNAM” (Pedagogical conception present in the studies plan of the pedagogy degree FES Aragón-UNAM) from which highlight seme elements regarding the three elements: cosmological, anthropological and pedagogical, which until this momento could be visualized within the studies Plan in review, elments which have taken us to state some praxical aspects for the construction of a Pedagogy of the intercultural horizon.

Introducción

Tocados por el conocimiento de proyectos que operativizan de diferentes maneras a la educación y a la pedagogía, tal es el caso de la Educación Autónoma Zapatista en Chiapas y las sabidurías y el buen

* Maestrante del Programa de Posgrado en Pedagogía FES Aragón UNAM.

vivir de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador, que en sus diferentes elementos práxicos empatan con los postulados que se plantean desde el horizonte intercultural, colocándolas en dinámicas diferentes en relación a aquella Pedagogía que se basa en la búsqueda de evidencias, que construye verdades absolutas, que elabora discursos basados en conceptos, que dogmatiza los saberes predominantes junto con sus teorías, metodologías, formas, razones y conceptos, que privilegiando la instrumentalización pretende responder a la lógica del mercado neoliberal, pretensión y panorama que ubica a la pedagógica en un campo operacional difuso que contribuye a la pérdida identitaria de sus saberes y haceres; haciendo evidente con ello la carencia de procesos de apertura hacia el conocimiento de lo otro, que nos imposibilita dar lugar a procesos comunicativos, dialógicos, de comprensión y entendimiento que permiten contextualizarnos, por medio del ejercicio histórico y memorial y que en la ausencia de estos referentes se desdibuja el compromiso ético-político del pedagogo y de la pedagogía misma.

Ante esta serie de elementos es que surge la inquietud de mirar y reflexionar en relación a la concepción pedagógica que se promueve en el Plan de Estudios im-

plementado en el año 2002 dentro de la Licenciatura de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM; teniendo claridad de que el discurso pedagógico que se reconoce, legitima y promueve en el dicho Plan será aquel que en mayor medida mediatizará nuestra formación y nuestra práctica profesional como pedagogas y pedagogos.

Así es como tiene lugar la investigación en desarrollo que tentativamente nombramos “Concepción pedagógica presente en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía FES Aragón- UNAM”, la cual tiene como objetivo general el indagar la concepción pedagógica que se asume dentro del Plan de Estudios de Pedagogía en su manera formal, para a partir de ello, determinar si es o no necesaria la inclusión de una Pedagogía desde un horizonte intercultural. Las interrogantes que han guiado el proceso investigativo son las siguientes ¿cuál es la concepción de Pedagogía que se establece en el Plan de Estudios?, ¿cuál es la concepción cosmológica y la concepción antropológica que se proyecta al interior del Plan de Estudios; es decir en su manera formal? y ¿qué elementos son necesarios para la construcción de una Pedagogía Intercultural? En la pretensión de encontrar respuesta a dichos planteamientos

se consideró necesario recurrir metodológicamente al análisis cualitativo de contenidos puesto que la herramienta básica de la investigación es el documento del Plan de Estudios de Pedagogía 2002 el cual funge como unidad general de análisis centrándonos de manera específica en el tomo primero, de los dos que lo conforma, puesto que en él se expone toda de la fundamentación y justificación del mismo.

Los subniveles de análisis bajo las cuales nos aproximamos a la revisión del Plan de Estudios para indagar la concepción pedagogía que se está promoviendo en él fueron esencialmente dos: la concepción antropológica y la concepción cosmológica, estos niveles de análisis a su vez se guiaron por unidades de registro, en el caso de lo cosmológico se recurrió a los ejes de lo social, lo económico, político y cultural; respecto a lo antropológico nos centramos en elementos que ayudaran a caracterizar al pedagogo en formación (perfil del egreso y parámetros de formación del pedagogo principalmente).

Hasta el momento investigativo en el que nos encontramos ya es posible vislumbrar un abanico de referencias, ubicadas al interior del Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I), que contribuyen a identificar cada uno de los ejes que son

de nuestro interés, aspectos que a continuación se exponen.

De la triada cosmológica, antropológica y pedagógica que se proyectan en el Plan de Estudios de Pedagogía

Prudente es clarificar desde estas primeras líneas el qué, cómo y desde dónde se está entendiendo a lo cosmológico y a lo antropológico respectivamente. Cuando se habla de lo cosmológico se está aludiendo a la imagen del mundo y cuando se refiere a lo antropológico se estará entendiendo la proyección que del ser humano se tiene, así se parte de entender a estos elementos desde el horizonte filosófico en tanto que la “Filosofía [...] sería entonces todo el esfuerzo humano para entender el mundo, a través de las grandes preguntas que la humanidad ha formulado; y esto de hecho compete a todos los pueblos en todas las épocas”. (Estermann, Filosofía andina: 17)¹, el planteamiento anterior se recupera bajo la clara idea de exal-

1 Entender a la filosofía en un amplio sentido vinculándose fuertemente con el reconocimiento de las cosmovisiones, nos coloca en un paradigma diferente de la filosofía surgida en occidente que se caracteriza por tener como base la “Racionalidad lógica; metodología sistemática; actitud anti-mitológica; cientificidad; grafidad; individualidad del sujeto” (Estermann, 1998: 17)

tar la no existencia de una sola concepción de mundo y de una sola tipología del ser humano, sino por el contrario partir del reconocimiento de la existencia de diversas formas y maneras del entendimiento del mundo, de la vida, la naturaleza, del género humano y de la pedagogía misma, colocándonos bajo el entendido de que lo que se pronuncia y concibe en el actual Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) en relación a lo cosmológico, antropológico y lo pedagógico no necesariamente representa lo universal. Los elementos enunciados toman importancia porque resultan ser aspectos precautorios bajo los cuales nos aproximamos a la identificación de dicha triada (antropológica, cosmológica y pedagógica).

Respecto a la concepción cosmológica.

En relación al cómo se está concibiendo al mundo (eje cosmológico) dentro de la fundamentación que sustenta al Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) se ha podido ubicar que dicha concepción esta sesgada a partir de dos vertientes principalmente: el aspecto económico y el político, reconociendo que estos son los que dan orden y dinámica al mundo actual, de manera específica se estará aludiendo a la lógica del capitalismo industrial, la política neoliberal así como

a la modernidad, cada una de estas dimensiones se mencionan y en mayor o menor medida se van caracterizando; dicha caracterización a su vez lleva a hacer mención del papel que juega el Estado, el pluralismo social y la relación del sujeto con el conocimiento, todas como dimensiones que han sido y son re-direccionadas por la lógica del nuevo orden mundial y sus fines, al respecto se pronuncia en el Plan de Estudios de Pedagogía que

[...] el nuevo orden mundial es controlado por el capitalismo industrializado, éste reorganiza las relaciones económicas y políticas mediante la formación de bloques económicos, que tienden aún más a reforzar el control del desarrollo tecnológico, a partir precisamente de la construcción de una serie de políticas que determinan las relaciones de libre mercado en el ámbito del comercio mundial, colocando a cada país un lugar en la estructura económica de acuerdo con sus posibilidades de competencias. Los países de América Latina, África y Asia se ven en esta lógica, sometidos a una competencia mercantil desigual y por tanto obligados a aceptar las normas económicas impuestas desde los países ordenadores, a través del FMI y del BM. (Tomo I 45)

En el cobijo y desarrollo del nuevo orden mundial se han tocado y promovido otros aspectos tales como la instauración del consumo como forma de vida, los medios masivos de

comunicación funcionan como monopolios informativos y se ha incrementado de manera importante la violencia, de manera específica se menciona la violencia escolar (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 44).

Respecto al aspecto cultural se refiere que este ha sido un espacio que no ha quedado exento a la lógica de la globalización, al marcar en el Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) que, por un lado, junto con la globalización económica se genera una globalización de la cultura y, por otro, se da la defensa de las particularidades de los grupos étnicos y culturales, siendo precisamente en este espacio, contexto y momento histórico al que se le está atribuyendo el surgimiento de las sociedades denominadas como pluriétnicas (45). Aunado al surgimiento de las sociedad pluriétnicas, en el ámbito del conocimiento se estaría dando también el reconocimiento a lo que se denomina diversas tradiciones académicas, al respecto se señala que

En el ámbito de la cultura también se ha cambiado la relación del sujeto con el conocimiento, hasta hace pocos años se destacaba la importancia de tener una teoría que estando de moda, podría resolver todos los problemas. Sin embargo, hoy sobresalen los amplios debates entre las diversas perspectivas y tradiciones

académicas de las escuelas norteamericanas y europeas propiciando con ellos, que el conocimiento producido por los grandes teóricos ahora tengan un mayor acercamiento y discusión sobre las posibilidades de lectura de la realidad en este reconocimiento de sus diversas composiciones. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 45-46)

Sin embargo, pese a que se está reconociendo el mundo como culturalmente diverso en el que también son participes la pluralidad de tradiciones académicas, dicha pluralidad se ve reducida al reconocimiento de dos espacios geográficos: Norteamérica y Europa.

El último elemento al cual referiremos y que aporta a la clarificación de la concepción de mundo que se reconoce en el Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) es que dentro de él las sociedades actuales se ubican y se desarrollan bajo la dualidad de la llamada modernidad, en donde

[...] por un lado la organización del mundo económico y cultural se sigue organizando desde los principios de éste, y por el otro, el proyecto ha caído en el descrédito, las aporías del proyecto nos instalan en situación contraria, entre no poder dejarlo por el sentido precisamente de lo moderno y al mismo tiempo no creer en él como la salvación, o como el camino instalado en el progreso. Éste centró su interés en la

idea de una sociedad científica que buscó eliminar la tradición cultural en aras de un progreso, que ubicó su éxito en el empleo de tecnología, donde el fin es la producción a costa del descuido y abuso de los recursos naturales; por otra parte en esta lógica productivista, el hombre también se vio sometido en su posibilidad de respuesta, fuera de las reglas instaladas por esa modernidad con el riesgo de ser considerado anormal. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 45)

Los planteamientos señalados en la referencia anterior, así como los que hasta ahora se han citado, dejan ver que al interior de la fundamentación del Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) existe una claridad de los fines que se establecen desde el capitalismo industrial, la política neoliberal o la globalización, que como señala Ulrich Beck son parte del mismo proceso de la modernidad, reconociendo con ello la lógica a ultranza en la que se basan y que golpetea a las sociedades mayoritarias es las que se coloca Nuestra América, pese a esto en el Plan de Estudios en revisión no se vislumbra, hasta ahora, otra posibilidad de imaginar y/o construir un mundo diferente y/o alternativo a aquel que se encuentra determinado por los postulados de la modernidad.

Respecto a la concepción antropológica

Los apartados que han brindado mayores contribuciones para identificar el sentido antropológico presente en el Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) han sido los parámetros de formación del pedagogo, el objetivo general de la carrera, el perfil de egreso así como las conceptualizaciones que se marcan en torno a la formación planteada como objeto de estudio de la Pedagogía; en la revisión de dichos apartados es posible identificar que cuando se refiere al ser humano no se va a estar refiriendo a él en términos genéricos, sino de manera específica se referirá al ser humano en dos sentidos, por un lado, se va a entender al ser humano desde una concepción exclusivamente masculina, es decir, como hombre y, en segundo lugar, será el hombre que se estará formando dentro de la disciplina pedagógica, con ello tenemos en un primer plano que la concepción cosmológica se centrará en el ser humano como el hombre-pedagogo.

Se señala así que el pedagogo en formación, tendrá que adquirir una serie de saberes y habilidades en relación a la Pedagogía (saber hacer) que lo lleven a realizar “[...] análisis crítico y reflexivo de la realidad educativa” con el fin de poder inter-

venir tanto en problemáticas educativas como pedagógicas (Plan de Estudios de Pedagogía Tomo I: 58), colocando al hombre-pedagogo como un sujeto crítico y reflexivo en tanto que es un ser pensante de la realidad, más aún, al agregársele como tarea la intervención se le sustenta también como un ser creativo puesto que participa de la transformación de la misma; en congruencia con estos planteamientos también se apela a una actitud ética del hombre-pedagogo principalmente frente a la lógica neoliberal y la globalización, al respecto se establece que:

[...] el pedagogo tendrá que desarrollar y crear propuestas que respondan en cierto sentido a las políticas, pero que salvaguarden lo esencial de la educación humana, ello implica que deberá vivir entre dar respuesta satisfactorias al mercado, al mismo tiempo que desde la formación, posibilite con base de lecturas que le posibiliten comprender la realidad, la apertura del mercado, construyendo para sí nuevas formas de relación con la realidad pedagógica y educativa. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I 49)

Panorama desde el cual se puede leer que el pedagogo pretende ser colocado como un ser apolítico² y neutral en tanto que se

2 La política, en palabras de Gutiérrez implica “tomar partido frente a la realidad social [...]. Tomar partido por la justicia, la libertad, la democracia, la ética, el bien común, es opción política y es hacer política” (59)

pretende funja como un “conciliador” entre la lógica capitalista y el sentido de la educación humana, proyectos de sociedades que nos atrevemos a aseverar caminan en direcciones diferentes. Por otra parte cuando se destaca en el Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) que su apuesta principal es el establecer a la formación como objeto de estudio de la Pedagogía se revela una concepción diferente del entendimiento del ser humano a la que se lee en el perfil de egreso.

En términos generales la formación será entendida como: “procesos de cambios discontinuos, como porvenir del hombre vía el intercambio con otros “ (Honoré), “la formación como un trabajo que el sujeto decide llevar a cabo sobre sí mismo”, “el cumplimiento de las obligaciones de cada hombre consigo mismo” (Hegel) y “transito del en sí para el sí de la conciencia” (Hegel) (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I 36-46)³. Concepciones que tienen arraigo en la tradición alemana de la Bildung la cual es resignificada por Larrosa y entendida como:

[...] el proceso temporal por el que algo (sea un individuo, una cultura o una obra

3 Respecto al abordaje que se hace del concepto de formación con la finalidad de justificarlo como objeto de estudio de la Pedagogía cabe señalar que los referentes teóricos desde los cuales se aborda dicha temática es a partir principalmente desde la filosofía occidental

de arte) alcanza su propia forma. Su estructura básica es un movimiento de ida y vuelta que tiene un momento de salida de sí seguido por otro momento de regreso a sí. El punto de partida es siempre lo propio, lo cotidiano, lo familiar o lo conocido que se divide y se separa de sí mismo para ir hacia lo ajeno, lo extraño o lo desconocido y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 42).

Estos planteamientos están colocando al ser humano bajo una orientación que privilegia el sentido individualista, en la cual el hombre se concibe como un ser abstracto y universal, por lo tanto es descontextualizado, al respecto Argott y Garduño refieren que el pedagogo se “está dejando al margen la comprensión del mundo material, articulado con el de la subjetividad. Si bien propone el resalte de la subjetividad como existencia, niega la humanización del sujeto social como potencia para la transformación [...]” (1993).

En este sentido se puede marcar que al establecer la concepción de formación desde la Bildung, el hombre será entendido a la par del paradigma de la ciencia moderna occidental en la que es colocado fuera del mundo (la hybris del punto cero⁴) como si fuese un espectador del

mundo que se desprende de toda experiencia corporal, subjetiva y social.

En resumidas cuentas se ha podido identificar que la concepción antropológica centrada en el hombre-pedagogo se dimensiona en dos sentidos diferentes, por un lado, se establece al hombre-pedagogo (en el perfil de egreso y los parámetros de formación del pedagogo) como ser reflexivo, creativo, crítico y ético y, por otro lado, desde la idea de la formación se promueve la individualización de mismo.

Respecto a la concepción pedagógica.

Para abordar la concepción pedagogía que se promueve en el Plan de Estudios de Pedagogía (Tomo I) se tomaron como referencia el origen de la pedagogía, el objeto de estudio, las tradiciones culturales a las que se recurre para justificar sus

implicando “[...] tener el poder de un Deus absconditus que puede ver sin ser visto, es decir, que puede observar el mundo sin tener que dar cuenta a nadie, ni siquiera así mismo, de la legitimidad de tal observación. Equivale, por tanto, a instruir una visión del mundo como válida, universal, legítima y avalada por el Estado. Por ello el punto cero es el del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo.” (cit en. Cajigas 171)

4 La hybris del punto cero, según señala Castro Gómez estaría

planteamientos y el marco teórico en el que se basa; a partir de estos elementos se ha podido identificar (hasta ahora) que el origen de la Pedagogía será ubicado en el periodo de la Grecia clásica en la que tiene lugar la llamada Paideia que se encargaba de la “prudencia y la virtud del hombre griego” tarea vista como un acto con sentido pedagógico (Plan de Estudios de Pedagogía: 27), ya en estas primeras líneas se atribuye a este espacio geográfico, Grecia, el origen de la pedagogía pero que se constituye como disciplina hasta la entrada al mundo moderno, al respecto se establece que

aunque en la Antigüedad y aún en el medievo van a existir tratados en los que se formulan idearios educativos y pedagógicos, aún no puede decirse que se trate de formalizaciones de un cuerpo de ideas y de saber acotado en linderos específicos, cosa que no ocurrirá sino hasta la conformación de los Estados-Nación, expresión del tránsito al mundo moderno. Desde la Antigüedad la educación ha sido un hecho importante, pero no es sino hasta el resquebrajamiento del orden medieval en que ésta es colocada como objeto de análisis teórico, el cual, dicho sea de paso, ha venido diversificándose hasta construir un complejo mosaico de escuelas, corrientes y pensadores guiados por el afán de explicar, controlar, dar dirección y comprender la magnitud del mismo. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 27).

A pesar de que se reconoce que la construcción de la pedagogía está determinada, en una de sus dimensiones, por las condiciones sociales, resulta importante marcar que estas condiciones se reducen al contexto de occidente, al marcar en la fundamentación del Plan de Estudios que: “Lo que se expone a continuación intenta bosquejar el recorrido a través del cual se fue conformando el problema de la construcción teórica de la Pedagogía occidental, a lo largo de su historia.” (Tomo I:28) , en este sentido se clarifica que el referente para entrar en materia, en relación a las discusiones y debates que encierran a la pedagogía, será a partir de la construcción teórica occidental y por lo tanto en el reconocimiento de dicha sociedad implicando sus construcciones ontológicas y epistemológicas que aseveramos devienen de lazos contextuales y particulares.

Cabe señalar que son escasos los planteamientos en los que de manera concreta en el Plan de Estudios en revisión se apunta al cómo se está entendiendo la pedagogía, pese a esto es posible perfilar (hasta este momento) que la pedagogía se va a entender a partir de los sentidos educativo como formativo; así la pedagogía será entendida como mediación en el cultivo del hombre pues:

La pedagogía concebida como un saber que por su relevancia histórica, social y cultural, da lugar a conformar propuestas de estudio y preparación para sujetos que puedan cultivar su conservación, restauración y proyección en el desarrollo de las sociedades como la nuestra, por encima de saberes atrapados en la eficiencia o en la obediencia a los cánones de la ciencia, se requiere de la pedagogía como un discurso abierto. (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 36).

En congruencia con el planteamiento anterior que asume a la Pedagogía como un discurso abierto tiene cabida el poder colocarla como transdisciplinaria en tanto que “La pedagogía como un campo de conocimiento en continuo proceso de construcción de totalidades que, por consiguiente, se nutre de campos muy diversos y de conocimientos, mismos que le imprimen un carácter transdisciplinario y abierto.” (Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo I: 38). Al respecto marcamos que la concepción de la transdisciplinaria implica el no pensar más el mundo complejo desde parámetros y esquemas simples (conocimientos fragmentados, posturas objetivas, lógicas arbóreas, etc) pues la transdisciplinaria viene a “afectar el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora [...] la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario” (Castro: 86).

De los planteamientos hasta ahora

recuperados se puede puntualizar que la concepción pedagógica dentro del Plan de Estudios (Tomo I)

-Será entendida y dimensionada desde el paradigma occidental desde el cual también se está marcando la formación como objeto de estudio de la Pedagogía.

-Se destaca la intencionalidad de que la Pedagogía tendrá que responder tanto a la lógica del mercado (reflejado principalmente en la concepción cosmológica y antropológica) como a los intereses de la sociedad.

-Se asume como una disciplina en algunas ideas y en otras se le reconoce como un espacio transdisciplinario, haciendo evidente la falta de armonización en algunos de sus planteamientos.

El breve mapeo referido que marca algunos de los lineamientos que posibilitaran indagar a profundidad la concepción pedagógica que se promueve en el Plan de Estudios en revisión permite adelantar que

la pedagogía como otras disciplinas de humanidades, artes y sociales, dogmatizadas por el modelo epistemológico dominante de corte occidental, les ha sido impuesta una sola manera de producir conocimiento e infundida una metodología (cuantitativa), reduciendo su praxis disciplinar a lo instrumental, invadiendo con conocimientos al servicio de la lógica del mercado, logrando la desvalorización social de las

disciplinas y la pérdida identitaria de sus saberes u haces, la Pedagogía se incluye como no importante y vistas sus acciones como superfluas, negándose la posibilidad de lo pedagógico en la producción, reproducción, atención y desarrollo integral de lo humano. (Vargas: 1624)

Panorama pedagógico que nos convoca y compromete a plantear opciones (para no cae únicamente en la crítica sin más) para la construcción de una Pedagogía congruente partiendo de entenderla como una serie de “procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la conducción de la formación (individual) y la educación (colectiva) de los sujetos, capaces de comprender las diversas realidades desde la pluralidad de tradiciones cognitivas y culturales, participando en procesos de transformación social” (Vargas: 1627); aspecto que nos colocan en pensar a la pedagogía como un constructo necesario dentro del horizonte intercultural.

Acercamiento a elementos prácticos para una Pedagogía Intercultural

A partir de los elementos que han permitido tener un acercamiento con la concepción pedagógica que se promueve en el Plan de Estudios (Tomo I) sesgada desde el modelo epistemológico occidental y que pretende responder a los interés del

neoliberalismo y la globalización (sin importan los fines de los mismos) es que tornan necesario proponer y recuperar proyectos educativos y pedagógicos alternativos que combatan el deterioro humano-social al que nos enfrentamos colocando a la Pedagogía en planos coherentes al interior de su discurso con su accionar, por lo tanto apostamos a la construcción de una Pedagogía Intercultural como un espacio y proyecto alternativo que trabaje con y por la humanidad de todos los seres humanos en su diversidad.

La interculturalidad será entendida aquí desde el encuentro de dos corrientes, por una parte, se recuperan los planteamientos trabajados desde la filosofía intercultural representada principalmente por Joseph Estermann, Fornet-Betancourt y Raimo Panikkar y, por otro lado, se recupera la interculturalidad educativa que se está construyendo en diferentes países de Nuestra América por los pueblos originarios (Bolivia, Nicaragua, Guatemala, Ecuador, entre otros).

En términos generales y basándose en el encuentro de estos pensamientos y prácticas se estaría identificando que la interculturalidad parte del reconocimiento de lo otro, de lo diferente y de lo diverso, que trascendiendo este primer plano, se entra en contacto y conexión, di-

cha conexión es posible gracias al proceso comunicativo y dialogal que implica a su vez el crecimiento mutuo-recíproco (entre sujetos y culturas) dando lugar a la horizontalidad en las relaciones, desplazando así aquella superioridad de un sujeto sobre otro o de una cultura sobre otra (relaciones verticales) es así que en lo diverso se generan puntos de encuentro que posibilitan la construcción de caminos que hechos acción nos conducen a la transformación de nuestras situaciones con miras hacia un mundo justo para toda la humanidad, por ello la interculturalidad en sí misma es proyecto y praxis política de transformación social, es un acto descolonizador y liberador.

De tal suerte que la pedagogía y desde la interculturalidad en un primer plano tiene que asumir un carácter de apertura hacia el reconocimiento de otras pedagogías coexistentes, el posicionamiento de apertura permite tomar conciencia de esas otras culturas, formas de vivir, de entender y de ser en el mundo que promueven con ello una concepción y práctica pedagógica.

En esta medida la apertura hacia el conocimiento de lo otro (que trae consigo otras maneras de hacer pedagogía) es que se da paso a una relación de coexistencia y comunicación, es decir, al proceso dialógico que implica una comunicación

real, por ello es considerado desde la filosofía intercultural como su método; al respecto se marca que:

El diálogo (o 'polílogo') intercultural, en el fondo, no es un debate entre 'ideas' y universos simbólicos, sino entre personas que viven dentro de estas ideas y universos. No se puede hablar sobre algo, si no se habla a la vez con alguien. El diálogo intercultural se da entre personas y grupos que viven una cierta cultura, y no entre idealtypen abstractos y museales, presentes sincrónicamente en una red, en la que el hombre solo tiene en sus manos los extremos de los hilos. (Estermann, Filosofía andina: 292)

Resaltando así que el diálogo dialogal o diálogo intercultural dado necesariamente a través de palabras y no de conceptos, posibilita, de que en conjunto, se busquen soluciones a problemáticas comunes, es decir, se identifican puntos convergentes que hablan de nuestras situaciones y condiciones reales como humanos, construyendo acuerdo de nuevas formas de convivencia humana y social más justas. Al respecto Úrsula Klesing marca que:

Los intereses comunes en esta búsqueda abarcan las necesidades existenciales y los derechos culturales, e involucran las responsabilidades individuales y colectivas con el fin de crear condiciones de desarrollo para el presente y el futuro, tomando en cuenta los derechos humanos,

la anulación mundial de las discriminaciones, del racismo, del sexismo y de todo tipo de represión, así como la creación de oportunidades de educación y las condiciones para una vida digna (10-11)

El proceso dialógico también nos compromete a plantear una serie de críticas que serán dirigidas hacia los hábitos teóricos y prácticos en los que nos movemos, cuestionando la lógica epistemológica predominante y bajo la que nos hemos formado, refiriéndose a esa “[...] cultura de las (supuestas) razones absolutas y las evidencias irrefutables, de los discursos apodícticos y las verdades últimas incommovibles [pues] en sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso y la argumentación” (Fornet: 23).

Ante tal planteamiento el reto inicial al que se enfrenta la pedagogía que se pretende constituir desde una perspectiva intercultural es la decolonización epistemológica, como advierte Aníbal Quijano

En primer término [es necesario] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra nacionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovi-

sión de una etnia particular sea impulsada como la racionalidad universal, aunque al etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad. (cit. en Castro y Grosfoguel 30)

Dicho giro decolonial, que implica la decolonización epistemológica, convoca a la Pedagogía a trabajar en la “integración e inclusión de todos los sujetos cognoscitivos, tipos de saberes, métodos de investigación y su aplicación a la vida” (Estermann, Hacia una: 25).

Por lo tanto pedagógicamente se considera importante que exista la apertura al re-conocimiento de las diversas racionalidades (analítica, dialéctica, fenomenológica, estructural, hermenéutica, compleja, andina, oriental, entre otras) racionalidades que fuertemente se vinculan con su cultura, es decir desde la Pedagogía intercultural se apela al conocimiento de las diversas epistemes, que como se marca desde la filosofía de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural de Colombia:

“[...] al hablar de epistemologías no nos referimos no sólo al pensamiento y formas de construir conocimiento-sabiduría de cada cultura, sino al amplio bagaje de elementos que intervienen en un campo más global que va configurando tejidos de conocimiento, específicos de interacción de

epistemologías alternativas que, reinterpretadas desde las cosmovisiones de cada pueblo, se convierten en fuerzas y energías impulsadas de nuevos sentidos y reordenamientos sociales.” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008: 211).

Entonces la tarea de la pedagogía para que adquiriera el carácter intercultural necesariamente requiere del reconocimiento y la recuperación de las diversas maneras de ver, entender, reflexionar y practicar lo pedagógico y lo educativo o como establece Vargas “Recuperar pedagogías es a partir de las formas de vida, de las maneras de cómo están integradas en lo social, existiendo pluripedagogías, se viven y no sólo se ven; con esto se transforma se enfoque parcial y reducido; por enfoques colectivos, comunistas y nosótricos.” (1625).

Por ultimo cabe mencionar que la pedagogía intercultural se compromete y promueve en los procesos educativos:

- La activación de la memoria porque en ella está la posibilidad del conocimiento histórico de la humanidad como diversa.
- Combater el analfabetismo biográfico en dos sentidos el personal y el comunitario, reconociendo el aspecto contextual, que implicaría el conocimiento de nuestra verdadera historia.
- Implica también el conocimiento

de otros tiempos y ritmos diferentes a los establecidos por la imposición del mercado bajo las lógicas de la producción.

- La recuperación de nuevos paradigmas tales como la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, elementos que estarán posibilitando el dialogo transcultural de saberes.

Conclusiones

Por lo que se ha expuesto a lo largo del escrito es posible identificar que una de las grande problemáticas a las que se enfrenta la Pedagogía es la gran brecha existente entre la lógica bajo la que opera en relación a las demandas y necesidades de las sociedades, lo que pone en cuestión su sentido ético-político, pues la Pedagogía (teniendo como referencia la concepción que hasta ahora se ha podido indagar dentro del Plan de Estudios de Pedagogía 2002 en la FES Aragón) se ha convertido en rehén de la lógica capitalista y la política neoliberal de ahí que su concepción de mundo y de ser humano este mediatizado para dar respuesta a las demandas del mercado, lógicas que nos han conducido, como pedagogos y pedagogas, a una ceguera en donde no es posible plantear utopías y proyectos alternativos que nos permitan imaginar la construcción de otros mundos posibles que sean más justos y

más equilibrados, es por esto que apelamos a la necesidad de construir una pedagogía desde el horizonte intercultural pues en ella miramos la posibilidad de concretizar transformaciones sociales.

Fuentes de consulta

- Argott, Lucero y Garduño, Milagros. La transversalidad crítica en el currículum de la licenciatura de Pedagogía de la UNAM. FES Aragón y la Innovación. (2011), pp.1982-2004. En: Memorias del 1er Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras. Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Nezahualcóyotl Estado de México.
- Beck, Ulrich ¿Qué es la globalización?, España, Editorial Paidós. 1998, pp.224
- Bolaños, Graciela; Tattay, Libia y Pancho, Avelina. “Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.” Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. UNESCO, Caracas, 2008, pp. 211-222.
- Cajigas-Rotundo, Juan. “La biocolonialidad del poder. Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo”. El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; universidad central, instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp.169-194.
- Castro, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hibry del punto cero.” El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; universidad central, instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp.79-92.
- Estermann, Joseph. Filosofía andina: estudio intercultural de la sabiduría Autóctona: Abya Ayala. Ecuador, Editorial Abya Ayala, 1998, pp. 7-158.
- Estermann, J. “Hacia una intervencionalidad de saberes”. 2009, Consulta: 13/03/2012; Recuperado de: http://www.asafti.org/site/_index.php?option=com_
- Fornet-Betancour, Raúl. “La interculturalidad a prueba.” 2006, Consulta: 21/10/2011, Recuperado de: <http://www.red.pucp.edu.per/rinder>
- Klesing, Ursula. Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. México, Plaza y Valdez, 1996, pp. 9-72.
- Pannikar, Raimon . Paz e Interculturalidad. Una reflexión

filosófica. España, Herder, 2006, pp.20- 108.

- Plan de Estudios de Pedagogía. Tomo 1. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Octubre de 2004 pp. 11- 105.

- Quijano A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. El giro de colonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 93-126.

- Vargas, Rogelio. “Hacia una Pedagogía Intercultural: práctica innovadora”, en Memorias del 1er Congreso Internacional de Educación Universitaria y Prácticas Educativas Innovadoras, Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM. Nezahualcóyotl Estado de México, 2011, pp. 1618-1632.

Los impactos de las últimas reformas y la resignificación de la historia en la identidad nacional de los alumnos

** María Elena Valadez Aguilar*

Resumen

A partir del neoliberalismo se han implementado una serie de reformas en Educación Básica en nuestro país, las cuales han tenido una serie de impactos sociales, laborales y educativos. Esta situación se agrava con una de las reformas educativas más agresivas en Secundaria, me refiero a la del 2006, ya que se eliminan contenidos fundamentales en las diversas materias que conforman el mapa curricular de secundaria, y una de las más afectadas es precisamente la Historia, lo que ha repercutido en la conformación de la identidad nacional y conciencia histórica en los jóvenes alumnos de Secundaria.

Palabras clave: Reformas, Educación, Identidad Nacional, Impacto,

Enseñanza de la Historia.

Abstract

From neoliberalism have implemented a series of reforms in basic education in our country, which have had a number of social, occupational and educational impacts. This situation is compounded by one of the most aggressive education reforms in secondary education, I refer to the 2006 as fundamental contents are removed in the various fields that make up the curricular map high school, and one of the most affected is just History, which has resulted in the formation of the national identity and historical consciousness in young secondary students.

Introducción

La educación es parte fundamental en el desarrollo social de cualquier país. Es por ello que la atención que se le debe otorgar por parte de los sectores involucrados es primordial, lo cual hace razonable que las

* Economista, Historiadora y Maestrante en Pedagogía en la FES Aragón. Profesora de Secundaria y estudiante de las reformas educativas y su impacto en la enseñanza de la historia.

autoridades decidan implementar cambios educativos traducidos en reformas, ya que la intención elemental de todo cambio es mejorar cualitativa y cuantitativamente el nivel de aprendizaje de los alumnos. En nuestro país es un asunto medular económica, política y socialmente hablando, por lo que ha representado siempre un desafío a seguir, y ha dependido de cada gobierno avanzar o retroceder a través de decretos y reformas a las leyes ya vigentes, que modifiquen de manera superficial o sustancial la educación básica.

Antecedentes de la investigación

El interés por conocer los impactos de las reformas educativas, nace como un cuestionamiento personal después de trabajar más de 20 años como profesora frente a grupo, impartiendo la asignatura de historia y vivir los cambios radicales en el mapa curricular en las últimas dos décadas. Observar cómo desaparecían saberes históricos imprescindibles para la formación de una identidad que nos haga sentir parte de una sociedad, con características culturales ancestrales que se ven reflejadas en la cotidianidad del día a día, como son las costumbres, la comida, el lenguaje, la forma de ver y sentir el mundo y hasta la religión, me hizo reflexionar acerca del discurso hegemónico que subyace en

los contenidos de los planes y programas de estudio, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y las aulas y en el lugar asignado a los directivos, maestros y padres de familia en el acto educativo (Bertely, 2004), teniendo como consecuencia, que en el educando se desvanezca poco a poco la idea de una identidad nacional.

Las repercusiones de dichas reformas han sido innumerables; éstos tienen que ver con diversos contextos como el laboral, social, político, económico y por supuesto pedagógico, reflejado en los Planes y programas de estudio de las asignaturas, los cuales pueden ser vistos desde la óptica del alumno o del maestro. Después de realizar algunas entrevistas con docentes que imparten la asignatura, se observó que un elemento que saltaba a la vista era la reducción de contenidos importantes en todas las materias; y una de las más afectada fue la Historia, lo que ha llevado a diluir así como a banalizar la idea de la identidad nacional en los alumnos, y al no existir una identidad, difícilmente habrá cabida para el desarrollo de una conciencia histórica que haga a los jóvenes partícipes, conocedores de su realidad y entorno social. Ante tal expectativa cabe preguntarse actualmente: ¿la historia sigue cumpliendo la misma función social de

décadas anteriores? y ¿actualmente la escuela difunde una idea de identidad como en su origen?

Lo anterior me llevó estudiar acerca de las disposiciones gubernamentales reflejadas en reformas educativas, planteándome varias preguntas como ¿cuál fue el motivo que llevó a reformar la educación básica desde 1993? ¿que debería ser una verdadera reforma educativa que contemple a los diversos actores del hecho educativo?; ¿cuáles han sido los principales cambios en la enseñanza de la historia en Secundaria a partir de las tres últimas reformas? repercutiendo de manera fehaciente en el aprendizaje y formación de la identidad de los adolescentes y que sólo a través de la voz de los maestros podemos y debemos dar cuenta de ello, pues como dice Connelly y Clandinin, lo que sucede en la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales que nos llevan a problematizar la realidad social (Connelly Michael y D. Jean Clandinin, 1995); y por último ¿Qué tan significativos son los dictámenes y recomendaciones de los organismos internacionales en la elaboración de las políticas educativas de nuestro país?

Particularizando la generalidad

Metodológicamente la investiga-

ción es de tipo cualitativo ya que ésta busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y significados subjetivos de individuos o grupos (Álvarez Gayou, 2013) pues al estudiar nuestro objeto de estudio a través de las voces de los profesores, se recuperan sus palabras hasta entonces silenciadas, descalificadas o tergiversadas por el saber experto de los investigadores ortodoxos, creando de esta manera relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes (Suárez, 2009).

Se realizó entonces trabajo de campo a través de entrevistas a docentes de secundaria con la finalidad de construir una mirada sobre las experiencias de formación, aprendizaje y enseñanza de la Historia en los adolescentes; lo anterior bajo la pregunta base: ¿Cuáles son las repercusiones de las reformas neoliberales en la formación de identidad nacional de los jóvenes alumnos? Siempre en el entendido que la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los sujetos que observamos-entrevistamos y de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos y que hemos traído irremediablemente con nosotros al campo; lo que para Wittrock es una visión social estereoscópica (Wittrock, 1997).

La selección de los informantes se da a partir del análisis de posibilidades con la que cuenta el investigador. El proceso de selección fue arduo y complejo, y reconocer a quienes puedan aportar mayor información para el tema tratado, no fue simple y mucho menos sencillo; la primera duda fue plantearse cuántas entrevistas se tendrían que hacer, y aquí están presentes las palabras del Dr. Antonio Carrillo Ave-lar, quién nos dice en los seminarios, que no es necesario entrevistar a un gran número de informantes, lo que sí es importante es recabar la información adecuada y que dé certeza a nuestra investigación.

Por otro lado, la elección de los profesores entrevistados no ha sido aleatoria, se enfatiza en buscar perfiles específicos de estudio ya que se intenta cubrir un espectro cronológico, ideológico, profesional, regional y de género. Lo anterior permitió tener claras las características de las personas que serían entrevistadas para buscar y diseñar las estrategias más adecuadas de vinculación teórica.

Particularmente y como consecuencia del desconocimiento que tenía respecto a investigación cualitativa, inicié con la elaboración de una entrevista perfectamente estructurada pero al trabajarla en campo, pude observar que por el tema de

mi investigación, éste se prestaba para “jugar” con las preguntas de acuerdo a las respuestas que iba obteniendo de mis entrevistados, enriqueciendo de esta manera la información que aportaban los docentes a mi indagación. Es por ello que si un nombre debo escoger para las entrevistas que realizo, éste sería la no estructurada ya que “nunca se apoya en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas, sino más bien en una conversación más libre; la libertad variará dependiendo de la naturaleza de la entrevista no estructurada de que se trate” (Tarrés, 2013, p. 69).

Se realizaron seis entrevistas con una duración entre 45 y 50 minutos cada una, las cuales han sido absolutamente enriquecedoras en cuanto a la información aportada para el tema estudiado. Personalmente han sido entrañables por el cumulo de experiencias, inquietudes, expectativas y prácticas vividas a través de la palabra de profesores y profesoras con características diversas, pero con un objetivo en común: mejorar la educación.

Por otro lado, es importante señalar que la elección de los profesores entrevistados no ha sido aleatoria, en el sentido que se buscaron perfiles específicos que ayudaran a entender

el objeto de estudio. En ese sentido se intentó cubrir un aspecto cronológico: docentes que hayan vivido una, dos y tres reformas; ideológico: maestros llamados institucionales (están de acuerdo con las reformas) y disidentes (profesores que cuestionan las reformas); profesional: egresados de la Normal Superior y de diferentes universidades; regional: pensando que el tema de la investigación es la formación de la identidad en los jóvenes alumnos, buscamos profesores de diferentes regiones, en este caso fue Oaxaca y Michoacán¹; y de género: se decidió entrevistar a maestras mujeres, ya que en un principio solo entrevistamos a profesores.

Construir el andamiaje analítico y comparativo de las categorías a partir de la realidad de los entrevistados, delimitando el referente empírico, esto es, tanto el contexto histórico (reformas neoliberales 1993-2013), los constructos (identidad y enseñanza de la Historia en todas sus acepciones), como los actores (maestros frente a grupo que impartan la asignatura de Historia o Formación Cívica y Ética) me permitió dimensionar el proceso de análisis e interpretación. De esta

1 Se intentó entrevistar a profesores del norte del país (Chihuahua, Zacatecas y Cd. Victoria) los cuales declinaron la invitación, debido a la situación de inseguridad que se vive actualmente.

manera entramos en el mundo de los protagonistas, docentes que viven en el aula los cambios en el currículo con todas las connotaciones que esto conlleva: discursos hegemónicos y antihegemónicos, consensos y disensos, desafíos que implican para ellos participar en los espacios de confrontación social y política, donde están en juego los significados dominantes, convirtiéndose en portavoces de los grupos subalternos, silenciados (Bertely, 2004).

Encontrar y desentrañar en este proceso de análisis, los discursos de los profesores donde más que nunca una lectura cuidadosa, entre el texto y contexto nos clarifica el contenido conceptual de las entrevistas (Passeggi, 2010) interpretando todos los factores o elementos que intervienen en el fenómeno estudiado, teniendo en cuenta tanto la realidad de la organización local de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel del aula, como la realidad de las presiones externas ejercidas sobre la organización del espacio áulico. Descubrir los ejes de análisis² entre los diversos datos como si fueran un cordel que conecten al mismo fenómeno, sin quedarse en un discurso meramente anecdótico, constituyó un verdadero logro (Wittrock, 1997).

2 Wittrock le llama vínculos clave.

Es así que las categorías Identidad y Reformas educativas formuladas e interpretadas desde una perspectiva socio-política pedagógica, en la vigencia de un triple vínculo: entre las prácticas del gobierno que generan un mecanismo traducido en políticas educativas, las cuales establecen un orden vertical en las prácticas pedagógicas de las escuelas a través de las reformas educativas y lo que esto produce en la acción cotidiana de los sujetos sociales, maestro-alumno en el espacio áulico.

Los organismos internacionales y su vinculación en la política educativa nacional

Para explicar un fenómeno social de primordial importancia como la injerencia de los organismos internacionales en nuestro sistema escolar en las últimas décadas, traducido en la aplicación de reformas, tenemos necesariamente que hacer un análisis del contexto histórico que nos ayude a tener una mayor claridad de la situación. Conocer principalmente el ámbito económico que se vivía en el mundo en los países llamados emergentes o en desarrollo, nos servirá para entender el porqué de la realidad actual (Wittrock;1997). Abreviando dicho análisis, solo diremos que la década de los 80 marcó un antes y un después en la economía mundial, ya

que el neoliberalismo llegará para quedarse.

Tras la severa crisis económica de los 80³, se produce no solo en México, sino en toda Latinoamérica reformas y ajustes estructurales a través de programas de estabilización, principalmente en el ámbito económico que impactarán de manera radical en la estrategia social iniciando una política reduccionista del Estado. Los ajustes macroeconómicos que se llevaron a cabo en nuestro país se ven traducidos en la renegociación de la deuda externa, la venta de empresas públicas, la desregularización de mercados, destacando el adelgazamiento del Estado, es lo que en términos macroeconómicos llaman los economistas el Modelo Estabilizador (Télliez, 2009).

De esta manera, en los últimos treinta años del siglo XX, y con el Estado neoliberal en pleno, se da una reconfiguración estructural económica y social en nuestro país. El sector educativo no fue la excepción, por considerarse estratégico en el ámbito nacional e internacional. Había que redefinir el papel social de la educación teniendo como fin el conocimiento “útil”, es decir,

3 A los años 80 se le ha llamado la “década perdida” en Latinoamérica, por la contracción económica tan severa que se vivió en esta región.

que tuviera una vinculación directa con las necesidades de las industrias y las empresas, preparando seres humanos pasivos para sus futuros roles profesionales (Giroux, 2003). En este contexto, los organismos internacionales inician con una serie de implementaciones, normas y recomendaciones, bajo el discurso de ayudar a través de préstamos a estos países.

Las corporaciones que más han influido en nuestra educación son: el BM, OCDE, UNESCO y el BID⁴. Su origen se encuentra generalmente en un tiempo y espacio geográfico determinado, esto es, casi todos se fundaron en Europa a finales de la Segunda Guerra Mundial en la década de los 40, a diferencia del Banco Interamericano de Desarrollo el cual se instituyó en 1959; y el objetivo por el cual se establecieron fue el de contribuir a la reconstrucción y desarrollo económico y social de los países miembros. La injerencia de éstas corporaciones es de dominio público, y más aun en los últimos años como lo manifiesta uno

de los docentes entrevistados, que sin hacer la pregunta expresa nos dice: ... la burguesía mexicana está sometida a una burguesía mundial a través del FMI y a la OCDE -esto incide en el muy limitado campo de acción para los sentimientos nacionalistas de los alumnos. (Sarmiento Pacheco, 2013).

Situación que se intensifica con la llegada de los llamados tecnócratas⁵ a finales de los noventa al poder, quienes facilitaron la aplicación de estas políticas, las cuales se acoplaron perfectamente a las llamadas reformas estructurales nacionales fundadas en la privatización de la economía. A partir de entonces, la política nacional y por ende, la educativa, dio un giro importante, con postulados y estrategias dictados desde fuera.

La importancia de invertir en la educación de cualquier país toma mayor relevancia a partir de entonces, en el supuesto que cualquier

4 DE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

BM - Banco Mundial

BID - Banco Interamericano de Desarrollo

5 Literalmente se refiere a un gobierno de técnicos. Si bien, los gobiernos tecnócratas inician en el gobierno de Miguel de la Madrid, fue con Salinas de Gortari cuando alcanza mayor importancia esta forma de gobierno. La clase empresarial y financiera alcanzó y penetró el aparato político y burocrático del Estado olvidándose totalmente de las reglas, de los principales actores políticos y del pueblo.

gasto que se haga en el rubro educativo a futuro se obtendrá mayor rentabilidad en el sector productivo (capital humano)⁶; de esta manera no solo se inicia la vinculación empresa - educación, sino la propuesta de limitar al máximo la intervención estatal en la misma, ampliando la participación privada en la educación. Frigotto nos explica que en la concepción del capital humano, la educación y el entrenamiento para el trabajo van de la mano y constituyen una inversión social o individual. De esta inversión a la educación habrá un retorno, revelando un claro vínculo entre educación y producción, sobre todo en el discurso moderno ya que la educación aparece como “panacea para superar las desigualdades entre naciones, regiones o individuos”. (Frigotto, 1998, p. 150).

De acuerdo con investigaciones del BM, la educación tiene una alta tasa de rentabilidad económica y social⁷, y en la educación básica es

la más alta, por dos razones principales: como sustento de procesos escolarizados venideros y de capacitación para el trabajo (como se explicó anteriormente), lo que hace que una “buena inversión educativa” logre obtener un incremento en el Producto Nacional Bruto, ya que dar prioridad en el manejo de lenguaje, matemáticas y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, aumenta la productividad y flexibilidad del trabajo. Por esta razón el BM propone la política de insertar desde la educación básica, específicamente la secundaria, materias prácticas que orienten una actitud positiva hacia el trabajo (Mundial, 1996).

De esta manera se pone en juego la posibilidad de controlar y producir la formación cultural y social de los individuos, a través “de un nuevo orden intersocietal donde las naciones se están extinguiendo ya que están perdiendo su autoridad: desde

las cuentas bancarias de ahorro o los bonos de Estado. Si la tasa de rentabilidad de la educación es de 10%, esto significa que cuando se invierte 100 mil pesos en educación habrá un beneficio anual de 10 mil pesos durante toda la vida del graduado medio, por encima de lo que la misma persona habría ganado sin la inversión. Referencia Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco, Washington, DC, BM, 1994.

6 Esta teoría nos dice que la inversión en capital humano, es tan rentable como cualquier otra inversión en infraestructura, energía o industria.

7 El concepto de tasa de rentabilidad de la inversión en educación es muy similar al de cualquier otro proyecto de inversión: es un resumen de los costos y beneficios de la inversión aplicables en distintos momentos, y se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para

arriba una interdependencia política y económica multinacional desplaza el centro de toma de decisiones a otros lugares.” (Melucci, 2002) escenario que se ha agudizado en nuestro país, con la aplicación de la última reforma educativa en el 2013.

Conocer los diferentes discursos y posturas que utilizan estos organismos para justificar la cada vez más estrecha relación que existe entre educación básica y mercado laboral, permite replantear nuestra práctica pedagógica que esté encaminada a un solo objetivo que es enseñar, educar ... como nos dicen dos maestras de Oaxaca al ser entrevistadas: Nosotros queremos que piensen, que analicen lo que tienen; qué pueden hacer con lo que tienen alrededor para salir adelante, no que se vayan con el neoliberalismo que nos está acabando. (Cervantes y Sarrelangue, 2013).

Las reformas educativas y su impacto en la conformación de identidad nacional en los alumnos

La identidad es un tema estudiado y ampliamente analizado desde diferentes perspectivas epistemológicas; sin dejar de comentar la polémica que ha representado en los últimos 80 años. Históricamente hablando, es a partir de 1925 cuando se establece formalmente la es-

cuela Secundaria como un nivel específico, asumiendo el Estado su responsabilidad en cuanto a educar, estableciendo los objetivos y contenidos de la educación de manera vertical convirtiéndose en rector y diseñador de la política educativa mexicana, determinando los contenidos de los programas e imprimiéndoles un carácter nacionalista, ayudando con esto, a conformar un patrón cultural y educativo homogeneizante de identidad nacional a través de la enseñanza de la historia. De esta manera, la escuela fue concebida después de la Revolución por ideólogos, pedagogos, maestros, antropólogos e historiadores mexicanos como el medio efectivo para lograr una integración cultural y nacional. Esta por demás decir que no fue fácil y mucho menos rápido lograr ésta identidad nacional que cohesionara y legitimara al proyecto modernizador del Estado posrevolucionario, identidad siempre cuestionada ya que en el relato histórico se olvidó a los movimientos regionales importantes, que no formaban parte de los vencedores, ignorando la otra identidad, la del indio, negando así el verdadero origen de la identidad del mexicano (Martínez Assad, 2001).

Sutilmente, en los últimos 30 años se inicia un proceso de cambio en la cuestión identitaria. Lo anterior principia a partir del establecimien-

to del Programa de Modernización Educativa (1989-1994) la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB), la reforma a los Planes y programas de estudio (Díaz Barriga, 1999) todo, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica (ANMEB)⁸ es la antesala de la reforma de 1993. Este documento fue avalado por el representante del Ejecutivo, las autoridades de la SEP, los 31 gobernadores y la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)⁹. En él se establecen tres líneas centrales de acción:

- La reorganización del sistema educativo
- La reformulación de los contenidos y materiales educativos
- La revaloración de la función social del magisterio. El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo. La revaloración de la función magisterial comprende los siguientes aspectos: la formación del maestro, su actualización, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio

8 Se firmó después de uno de los movimientos sindicales más importantes del siglo XX, me refiero al movimiento magisterial de 1989.

9 El ANMEB fue firmado el 18 de mayo de 1992.

social por su trabajo (Oficial, SEP-GOB, 1992)¹⁰.

La reforma educativa de 1993 principalmente buscó modificar los sistemas educativos para reducir costos, ampliar oportunidades y lograr ciudadanos mejor preparados “Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes... su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo” p.12 (SEP, 1993). Establece tres aspectos principales:

- La educación básica será obligatoria (preescolar, primaria y secundaria)
- Propone la federalización educativa.
- Establece el Programa de Carrera Magisterial.

La segunda reforma neoliberal es la Reforma para la Educación Secundaria (RES) instituida en el gobierno de la alternancia el 26 de mayo del 2006. En el acuerdo 384 del Diario oficial se expide el decreto el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria, proponiendo:

“una educación de calidad demanda congruencia de la estructura, organización

10 Con las subsecuentes reformas, el discurso acerca de la profesionalización del maestro se fue endureciendo.

y gestión de los programas educativos, procesos de enseñanza y recursos pedagógicos, para que se atienda con eficacia el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, social, deportivo y afectivo– preparando individuos que ejerzan una ciudadanía activa, capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (Oficial, SEP-GOB, 2006).

Como se observa la vinculación empresa-escuela fue cada vez más abierta. Esta reforma plantea lo siguiente:

- Articulación de la educación Primaria con la Secundaria, logrando que la educación básica fuera de 12 años (esto se planteó en el gobierno de José López Portillo).
- Reestructuración en los Planes y Programas, argumentando que de esta forma aseguraban una congruencia y continuidad en los contenidos y propósitos.
- En el aspecto pedagógico, esta reforma se fundamenta en el desarrollo de competencias.
- El funcionamiento efectivo de un Sistema Nacional de capacitación técnico-pedagógica; actualización y superación profesional a corto, mediano y largo plazos sobre los diversos temas que los maestros y directivos requieran para el desempeño de sus funciones (Ibid).

Con el regreso del Partido Revolu-

cionario Institucional al poder, se propone una nueva reforma educativa, donde el gobierno planteó desde un inicio, como eje rector de su administración llevar a efecto una reforma que elevara, ahora sí, la calidad educativa. Como respuesta a las demandas y exigencias de la sociedad, “para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa” (Propuesta de Reforma Educativa del 10 de diciembre 2012), de esta manera se envía la propuesta de reforma al artículo 3º y 73 de nuestra Constitución. Estas modificaciones van desde el orden jurídico hasta los acuerdos entre el Ejecutivo Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato.

Esta reforma establece:

- Se otorga total facultad al Ejecutivo Federal para determinar los Planes y Programas de estudio de Educación Básica y Normal para toda la República¹¹.
- La creación de un servicio profesional docente.
- Se establece el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, para garantizar la calidad de la misma, a cargo del Instituto Nacional de Eva-

¹¹ Este punto fue propuesto desde 1993 y es en la actual reforma cuando ya se le da constitucionalidad.

luación Educativa (INEE).

-Se crea el sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE), que contenga los datos de las escuelas, maestros y alumnos del sistema educativo, en una sola plataforma. (DIARIO OFICIAL, FEB 2013).

En el aspecto identitario ¿cuál ha sido la afectación? Los planes y programas de estudio se han visto modificados, transformados y reducidos en los últimos 20 años: Yo creo que la historia no ha dejado de ser agredida, y mi punto de vista es que no hay una diferencia entre la agresión a la historia de 1993 y no hay una diferencia en la agresión del 2006... cuando quitan todo el fundamento humanista de las grandes culturas (Sarmiento Pacheco, 2013), nos dice un maestro de secundaria respecto a la materia de historia.

A partir de 1993 el gobierno empieza a perder el lenguaje oficial ejercido desde décadas anteriores, pues uno de los aspectos más relevantes de estas políticas educativas es el cambio y reducción de contenidos de los planes y programas de estudio de todas las materias que conforman el mapa curricular, iniciando con ello la pérdida de identidad nacional forjada a través de más de 60 años de una retórica discursiva nacionalista. Nunca como antes la escuela se convierte en el lugar don-

de el sistema de enseñanza produce efectos conservadores, hay quienes dicen que la burguesía se sirve del sistema escolar para dominar a los dominados (Bourdieu, 2011).

En la reforma de 1993 uno de los cambios más significativos es que vuelve a enseñarse por asignaturas (antes se hacía por áreas), impartándose historia tres horas a la semana en los tres grados (9 horas a la semana). En primero y segundo grado se enseñaba Historia Universal, desde el origen del hombre hasta nuestros días; en tercer grado se impartía Historia de México, comenzando con el origen del hombre americano hasta la época actual.

En la segunda reforma neoliberal (2006) nos comenta un maestro: ... lo más impactante fue cuando nos quitan la enseñanza de la historia en primer grado. (Velasco Cruz, 2013).

Una de las asignaturas que más se vio afectada fue precisamente la historia, ya que de impartirse en los tres grados, su enseñanza se redujo a solo dos (Historia Universal en 2o grado e Historia de México en 3er grado), con la subsecuente reducción de contenidos, que no del número de temas, es decir, si bien se eliminaron aprendizajes fundamentales para los alumnos: "La historia ha sido despojada de su contenido crítico y trascendente y ya no puede dar a la sociedad las nociones his-

tóricas necesarias para el desarrollo de una conciencia crítica colectiva” (Giroux, 2003, p. 24) esto no se reflejó en la extensión del programa.

Se eliminaron conocimientos elementales que coadyuvan a la formación identitaria de los jóvenes alumnos, esto es, en los dos cursos se enseña a partir del siglo XV, es decir, del Renacimiento para Historia Universal, Nos molestó mucho a los maestros que quitaran todo ese sustento, esa base que le sirve a todo el que quiere comprender la historia, es decir, la historia no se sustenta en el comercio europeo, la historia se sustenta en una cultura ininterrumpida desde el origen del hombre mismo (Sarmiento Pacheco, 2013).

Y de la Conquista de México para Historia de México, con lo que se deja de lado aprendizajes fundamentales como la historia antigua y sus aportaciones a la humanidad; y la historia prehispánica la cual es parte fundamental para comprender nuestra historia, ya que nos otorga especificidad y particularidad entre las naciones. Uno de los maestros entrevistados lo explica así:

La reducción de contenidos impacta definitivamente... en su identidad nacional, porque lamentablemente una persona que desconozca la historia de su patria, la historia de su país debe de ser un factor muy

negativo para conformar una sociedad debidamente integrada, que esté esperando de él una participación que beneficie a todos... no solamente en lo individual sino en lo colectivo, que sea parte del bienestar nacional (Hernández Zumaya, 2014).

Dicha reforma establece las competencias propias de la asignatura, bajo las cuales se deben abordar todos los temas: Manejo de espacio y tiempo histórico; manejo de información histórica; y formación de una conciencia histórica para la convivencia (Oficial, SEP-GOB, 2006). Además, establece que:

“La enseñanza de la Historia no tendría sentido sin considerar este eje necesario para fortalecer la responsabilidad social con reconocimiento de los valores universales, la diversidad cultural, y el cuidado y respeto del patrimonio cultural y natural. Lo anterior implica que el alumno se reconozca como parte de su comunidad, nación y mundo” (Oficial, SEP-GOB, 2006).

Si lo anterior es cierto, las autoridades deben saber que toda identidad y conciencia histórica se forma a través del conocimiento del pasado, de la historia, luego entonces ¿cómo lograr esto si no conocen los alumnos su pasado? ¿Cómo hacer para formar ciudadanos más comprometidos, menos manipulables y por supuesto con una mayor conciencia de lo que son y, sobre todo, de lo que pueden ser y hacer?, pues se com-

prende mejor un problema cuando se estudia el proceso de nacimiento, de ahí que la enseñanza de la historia tenga funciones no solo técnicas, sino más bien funciones políticas porque evita creer que la razón es eterna y todo poderosa, esto es, la razón cambia con la historia (Bourdieu, 2011).

Conclusiones

Nunca como antes se puede decir que la formación de la identidad nacional depende en gran medida del contexto histórico que se está viviendo, y en ésta época de globalización la idea de una identidad ya no tiene la relevancia de cuando la educación a través de la historia, los valores y la ética se consideraban un vehículo para la conformación de una educación oficial, eminentemente nacionalista. Este metadiscurso histórico describía el país al que pertenecemos, del que somos ciudadanos; ahora con la idea neoliberal, son los grandes consorcios los que toman y dictan las políticas y decisiones relativas a la educación, donde las autoridades nacionales se remiten a ser administradores regionales de territorios, acatando y aplicando las nuevas políticas educativas, soslayando la historia nacional de los países, haciéndonos creer que somos iguales y en iguales circunstancias todos los hombres del mundo, con idénti-

cas posibilidades de desarrollo, que tenemos las mismas expectativas y concepciones respecto a la temporalidad y espacio histórico, adecuando los programas para formar individuos altamente competitivos, poco identificados con su realidad social.

Sin embargo, se debe decir que la enseñanza de la historia no es la única fuente de identidad, porque muchas veces, alguien que no ha estudiado historia de manera formal puede tener una identidad más sólida por la conciencia que adquiere en su entorno, luego entonces ¿qué hace la historia? ¿cuál es su importancia en el proceso educativo? su valor es incuestionable, porque le da mayor sentido, sustento a esa identidad porque puede relacionar esos conocimientos del pasado con el presente.

Por otro lado, las malas políticas educativas reflejadas en reformas y que son aplicadas a partir del neoliberalismo, lejos de atender las necesidades académicas, pedagógicas, estructurales, materiales, etcétera, han puesto especial énfasis en destruir los cimientos de la identidad entre la población a través de las reformas de los programas y planes de estudio, al desorientar, distorsionar o eliminar las raíces históricas que están íntimamente relacionadas con el legado prehis-

pánico y que constituyen el punto de encuentro y reconciliación entre una mayoría mestiza y homogénea con los grupos culturales autóctonos que luchan por su integración y respeto a su cultura, pues al hacer esto ¿dónde encontrarán las nuevas generaciones este punto o zona de contacto con estos grupos sociales? De esta manera, las reformas neoliberales traducidas en cambios constitucionales, han significado el cambio de orientación cultural e histórico que el Estado había implementado a la educación en los últimos 75 años, impactando en la formación de la identidad de los alumnos al reducir de manera dramática los conocimientos con los cuales nos reconocemos como nación, porque al reducir de manera sustancial contenidos que se consideran elementales en los planes y programas de estudio de la historia, irremediablemente repercute en el conocimiento histórico de los alumnos, el cual es fundamental y trascendente para desarrollar un pensamiento histórico, habilidad de dominio que propiamente otorga la especificidad del conocimiento histórico; y que va de la mano con la formación de una conciencia histórica, donde los alumnos no solo sean ciudadanos responsables, críticos y autónomos, sino también que asuman una verdadera identidad nacional. De esta manera se inicia una escuela como espacio únicamente

instruccional, eliminando, diría León Portilla, las bases de la identidad de los mexicanos, anulando la capacidad de reflexión, análisis y crítica de sí mismos.

Fuentes de consulta

- Álvarez Gayou, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós, 2013.
- Bertely, M. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona, Paidós, 2004.
- Bogdan, S. J. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1996
- Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2011.
- Cervantes y Sarrelangue, R. *Los impactos de las reformas educativas*. (M. E. Aguilar, Entrevistador) (5 de Agosto de 2013)
- Connelly Michael y D. Jean Clandinin. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y Educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- IISUE, "Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación en Cochabamba". *Perfiles Educativos*, No. 88, abril-junio, 2000, pp. 83-88.
- Díaz, Á. "Reforma educativa 2001-2006 en las bases para el programa sectorial. ¿cambio o continuidad?" *Perfiles Educativos*, 1999, pp. 2-8.
- Didriksson, A. "La falacia

reformista”. Proceso, 2012, pp. 38-42.

- Morín, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO: unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740soo.pdf. 1999, (Consultado el 18 de JUNIO de 2014).
- Frigotto, G. La productividad de la escuela improductiva. Buenos Aires, IICEUBA, 1998.
- Giroux, H. Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- González, H. “Educación Futura” en Calidad Educativa y Alfabetización. Los acuerdos que incumplirá México en 2015: <http://www.educacionfutura.org/calidad-educativa-y-alfabetizacion-los-objetivos-que-incumplira-mexico-en-2015/>; (Consultado el 7 de Febrero de 2014).
- Hernández Zumaya, M. A. Los impactos de las reformas educativas de 1993 al 2014. (M. E. Aguilar, Entrevistador) (12 de Enero de 2014).
- Melucci, A. Acción colectiva, vida cotidiana y democrática. México, Colegio de México, 2002.
- Mundial, B. “Prioridades y estrategias para la educación”. Obtenido de <http://www-wds.worldbank.org>; (26 de enero de 1996).
- Niebla, G. G. “El rumbo perdido” en NEXOS, México, 2011, pp. 33-37.
- Diario Oficial, SEP-GOB. Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>; (19 de Mayo de 1992).
- Diario Oficial, SEP-GOB. Obtenido de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo384.pdf>; (26 de Mayo de 2006).
- Passeggi, M. C. Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010.
- Sarmiento Pacheco, M. Los impactos de las reformas educativas. (M. E. Aguilar, Entrevistador, 22 de Marzo de 2013).
- SEP. Planes y programas de estudio 1993. México, Subsecretaría de Educación Pública, 1993.
- Suárez, D. La construcción educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- Tarrés, M. L. Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México, Colegio de México, 2013.
- Téllez, M. G. “La reforma política en México y su impacto en las instituciones educativas”. en Revista de Educación Superior, México, 2009, pp. 34-37.
- Velasco Baños, J. Los impactos de las reformas en la Identidad de los alumnos. (M. E. Aguilar,

Entrevistador, 5 de Mayo de 2013.

- Velasco Cruz, A. Los impactos de las reformas educativas . (M. E. Aguilar, Entrevistador, 3 de Marzo de 2013.
- Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, México, Paidós, 1997.



AUTORES

Semblanza de autores

Semblance of Authors

Elsa González Paredes

Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia donde obtuvo mención honorífica por el trabajo de tesis. Candidata a doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Ha recibido reconocimiento como miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Maestra en Ciencias de la Educación donde recibió reconocimiento académico por abrir una línea de investigación con el tema de su tesis. Es Profesora Normalista y cuenta con estudios en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Autora de los libros Elementos para una pedagogía Emergente, Construcción de la Cultura Indígena Zapatista, Historia de México 1, Historia de México 2, Estructura Socioeconómica de México e Historia Universal Contemporánea.

Datos del Autor:

Elsa González Paredes

Celular: 55 3988 4409

Correo electrónico: entrelazo@

gmail.com

Alejandro Rosado Arreguin Elsa González Paredes

Licenciado en pedagogía, maestrante en el Programa de pedagogía de Posgrado en la FES Aragón, realizando tesis, misma que se inscribe en la línea de investigación de corte pedagógico-filosófico. Profesor de la licenciatura en pedagogía en el CEDVA plantel Ecatepec. Docente frente a grupo en la Secretaría de Educación Pública (SEP), impartiendo la asignatura de Formación Cívica y Ética para tercero, anteriormente trabajando en la Universidad de Insurgentes (UIN) en el área de metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Desde una particular experiencia dentro del campo laboral, que se cada vez más se arraiga en una racionalidad instrumental, la convicción de que la práctica educativa actual y los saberes pedagógicos, tiene un punto de encuentro en la reflexión filosófica, han causado una gran inquietud en la resignifi-

cación de nuevas alternativas que proyecten un panorama crítico y consciente para la formación del ser humano.

Datos del autor

Alejandro Rosado Arreguin

Celular: 55 42 35 32 75

Correo electrónico: musialex_77@hotmail.com

Facebook: www.facebook.com/alex.rarreguin.3

Alejandra Juliana Pazarán Martínez

Facultad de Estudios Superiores Aragón; Nombramiento: UNAM: Profesor de asignatura ordinario nivel “A” (interino)

Grados Académicos:1.- Mtra. en Pedagogía (FES Aragón, UNAM). 2.- Lic. en Ciencias de la comunicación (FES Acatlán, UNAM).

Experiencia Docente:1.- UNITEC, Campus Ecatepec: 2011 – 2013; 2.- Colegio Oparín: 2010 – 2013; TOTATL: 4 años

Cursos más recientes impartidos en licenciatura: Guiones para medios electrónicos, Expresión Oral y Escrita, Redacción I y II. Taller de lectura, redacción e Investigación documental I y II, Taller de Comunicación.

Experiencia académica y profesional: Julio de 2013 a la fecha en Secretaría Técnica del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón; Mayo de 2010 a 2013 como Docente en

Colegio Oparín y UNITEC, Campus Ecatepec; 2008 a 2011

como Editora en la Revista Aventura y Estilos, de la Fundación Cultural Bizso; 2006 a 2008 como Coordinadora del Área de Mesa de Control del Grupo Multimedios y Milenio; 2004 a 2006 como Editora y Copy en la agencia de publicidad Carbono Consultores; 2002 a 2004 como Asistente de producción en el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa de la DGTV.

Datos del autor

Alejandra Juliana Pazarán Martínez

Celular: 55 2918 1709

Correo electrónico: alepazaran@hotmail.com

Alma Delia Lupercio Lozano

Es ayudante de profesor en el proyecto Conservación y Mejoramiento del Ambiente (CyMA) en Educación Ambiental en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) y profesor de asignatura en la carrera de psicología en el área de Metodología Aplicada, diplomada en Calidad Docente por la FES Iztacala, UNAM, es coautora de varios artículos de divulgación sobre temas de educación ambiental, ha participado en congresos nacionales e internacionales.

Datos del autor

Alma Delia Lupercio Lozano

Celular: 55 1853 2458

Correo electrónico: luperal11@yahoo.com.mx

Patricia Pérez Pérez

Maestra y licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desarrollado profesionalmente en diferentes instituciones de educación superior privadas. Ha participado en diversos congresos de educación superior con temáticas como: discurso docente, educación pública y privada, institucionalización y subjetividad en la práctica docente.

Datos del autor:

Patricia Pérez Pérez

Celular: 55 2324 4013

Correo electrónico: misspatriciapp@hotmail.com

María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel Yolanda Jurado Rojas

Es profesora de Educación Primaria, estudio en la Escuela Nacional de Maestros, Licenciada en Ciencias Naturales, egresada de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Maestrante en Universidad Nacional Autónoma De México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, División de Estudios de Posgrado, Programa de Maestría en Pedagogía, como alumna participó como ponente en el X Encuentro Internacional Multidisciplinario

de Investigación, 2013, en la FES Aragón; VII Congreso Nacional de Posgrados en Educación 2014, 2do. Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y Desarrollo, 2014. Se desempeña como Asesora Técnico Pedagógica en Subdirección de Educación Primaria Región Toluca, México, colaborando en la formación de Docentes en servicio; es miembro activo la Red de Investigadoras e investigadores educativos del Estado de México (REDIEEM) y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).

Datos del autor

María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel

Celular: 7221288131

Correo electrónico: doris28solan@yahoo.com.mx

Manuel López López Elsa González Paredes

Semblanza

El Mtro. Manuel López López nació en la ciudad de Tila Chiapas, México, el 12 de mayo del 1975. Estudio la Licenciatura en Educación Indígena y la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística en la Universidad Pedagógica Nacional – Unidad: Ajusco.

Obtuvo el grado de maestro en desarrollo educativo con la tesis: La educación Ch'ol de Tila, entre la

tradición y la modernidad.

Actualmente cursa el 3er semestre del Doctorado en Pedagogía en la línea Antropología y Educación en la UNAM. Con el proyecto de investigación “La interculturalidad entre experiencias, vivencias y utopías de la práctica educativa de los egresados de las escuelas normales interculturales”.

Laboralmente, se ha desempeñado como catedrático en Escuelas Normales del estado de Chiapas, donde ha realizado trabajos etnográficos: sobre la vida cotidiana de los Ch’oles de Tila, así como el seguimiento a egresados de las Normales con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Datos del autor:

Manuel López López

Celular: 55 34288174

Correo electrónico: witomx@yoo.com

Sicarú Erendira Páez Torres

Es licenciada en Pedagogía por la UNAM-FES-Aragón y Maestrante del Programa de Posgrado en Pedagogía FES Aragón UNAM en donde está desarrollando la investigación intitulada: “Concepción pedagógica presente en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía FES Aragón- UNAM”. Ha sido participante en diferentes congresos nacionales e internacionales principalmente como ponente; entre los títulos de los trabajos

presentados se pueden mencionar “La interculturalidad y algunas encrucijadas pedagógicas”, “De la interculturalidad e intervencionalidad. Retos pedagógicos” y “Repensar la Universidad desde el horizonte Intercultural”. La línea temática bajo la que ha desarrollado sus trabajos investigativos ha sido básicamente de Pedagogía Intercultural.

Datos del autor

Sicarú Erendira Páez Torres.

Celular: 55 21 53 88 01

Correo electrónico: sicaru_985@hotmail.com

María Elena Valadez Aguilar

Nació en la Ciudad de México. Es economista por la Escuela Superior de Economía del IPN e historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; actualmente estudia la Maestría en Pedagogía con línea de investigación en Políticas Educativas en la Facultad de Estudios Superiores de Aragón en la UNAM. Es miembro activo de la Asociación de Historiadores Mexicanos Palabra de Clío, A.C. Trabaja en Educación Secundaria como profesora de la asignatura de Historia. Participó como ponente en congresos nacionales e internacionales de Historia así como de Enseñanza de la Historia. Ha publicado 4 artículos en la revista de Historia Diacronías.

Premios: Editorial Alfaguara: 3er Lugar del concurso “40 años... mi

primer libro”; Senado de la República. LXI Legislatura: Mención Honorífica en el concurso de ensayo.

Datos del Autor:

María Elena Valadez Aguilar

Tel. 51 20 93 91

Celular: 55 17 80 24 85

Correo electrónico: subcalcetin@msn.com

Lineamientos de publicación

Matrices 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 colaboraciones deberán ser inéditas y originales. El envío o entrega de un trabajo a **Matrices 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 im-

presa y electrónica.

- El autor deberá incluir su currículum 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:

1. 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).

2. 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, (extensión 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. 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 entrecomilla-

do”. 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, correo electrónico y fax, 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.

- 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:

1.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).

2.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 quota-

tion 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, and fax, 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

Democracia interna de los partidos políticos:
su judicialización desde el paradigma de los
derechos humanos
Raúl Flores Bernal

Los otros destellos del diamante
María Dolores Almazán Ramos alidad

Notas para elaborar una propuesta pedagógica
desde la filosofía de Hegel
Elsa González Paredes

Pedagogía del presente: una propuesta categórica
del vacío para la formación
Alejandro Rosado Arreguín y Elsa González Parede

El lugar del arte en la infancia. La educación artística
como eje transversal en el mapa curricular de la primaria
Alejandra Pazarán Martínez

La educación ambiental: la problemática de los residuos
sólidos en el contexto de la escuela secundaria
Alma Delia Lupercio Lozano

Institucionalización y subjetividad en la práctica docente
Patricia Pérez Pérez

Saberes pedagógicos contruidos por el docente durante
su formación permanente
María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Yolanda Jurado
Rojas.

La educación intercultural cambio o continuidad
Manuel López López y Elsa González Paredes

Acercamiento a la concepción pedagógica del Plan de
Estudios de Pedagogía FES Aragón-UNAM y a una Pedagogía
Intercultural
Sicarú Erendira Páez Torres

Los impactos de las últimas reformas y la resignificación de
la historia en la identidad de los alumnos.
María Elena Valadez Aguilar

Mediocracia y sucesión presidencial en México
Hugo Sánchez Gudiño

