

Sentidos y significados del ser docente

Polifonías del presente



Dra. Fabiola Hernández Aguirre

Dra. Susana Benítez Giles

Dra. Imelda Álvarez García

(coordinadores)

**Sentidos y Significados del Ser Docente:
Polifonías del Presente**

Dra. Fabiola Hernández Aguirre,
Dra. Susana Benítez Giles y
Dra. Imelda Álvarez García
(coordinadoras)

Consejo editorial

Dra. Myriam García Piedras

Escuela Superior de Economía. Instituto Politécnico Nacional. México

Dra. Nelly Carolina Treviño Treviño

UEM Universidad España y México. Catedrática UNIR

Dr. Fernando Torres García

Escuela Superior de Educación Física

Mtra. Paulina Torres Aguilar

Universidad Pedagógica Nacional. Servicio Nacional de Bachillerato en Línea. México

Dr. Alfonso Luna Martínez

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Dr. Édgar Zavala Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Sentidos y Significados del Ser Docente: Polifonías del Presente

Dra. Fabiola Hernández Aguirre,
Dra. Susana Benítez Giles y
Dra. Imelda Álvarez García
(coordinadoras)



ΠΑΙΔΕΠΡΑΞΙΚΟ
EDITORES

México, 2025

Sentidos y Significados del Ser Docente:

Polifonías del Presente

Dra. Fabiola Hernández Aguirre,

Dra. Susana Benítez Giles y

Dra. Imelda Álvarez García

(coordinadoras).

Tema	
Materia: 370.7 - Estudio y enseñanza de la educación. Páginas: 288	Tipo de Contenido: Ensayo
CLASIFICACIÓN THEMA	
JN - Educación	
IDIOMAS	
Español	

Esta obra se publica tras un dictamen de “doble enmascaramiento” o “doble ciego”, según los criterios editoriales respectivos y vigentes. Sentidos y Significados del Ser Docente: Polifonías del Presente es un libro generado como parte del I Foro Internacional Sentidos y Significados del Ser Docente, en las instalaciones de la Escuela Normal de Ecatepec y la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Adicionalmente se cuenta con un comité científico integrado por: Mtra. Sara Lilia de la Trinidad Mora, Dra. Susana Benítez Giles, Dra. Socorro Oropeza Amador, Mtra. Alejandra Pazarán Ramos, Mtro. Edgar Antonio Gutiérrez Salgado, Mtro. Ángel Carranco Soriano, Dra. Fabiola Hernández Aguirre, Dra. Alma Rosa Peralta Aguilar, Profra. Xóchitl Angélica Vázquez Olmos. Corrección de estilo: Lic. Athalia Drusila Vega López y Mtro. Edgar Antonio Gutiérrez Salgado.

Primera edición: abril de 2025

D.R. © 2025

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización de sus autores o el editor.

Paidepráxico editores

Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250.

paidepraxicos@gmail.com

ISBN: 978-607-26583-4-9

Diseño y diagramación: *Luis Hernández Chávez*

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

	Página
Presentación	9
Perspectivas epistémicas	
1. Diálogos en educación entre paradigmas y conocimiento pedagógico	23
2. Docencia y pensamiento endógeno	37
3. Gestión y la evaluación docente	51
4. La estética pedagógica en los procesos formativos de la UNAM	63
Experiencias de los actores	
5. La inserción al servicio profesional docente. Una mirada desde los alumnos de la generación 2014 de la BENM	91
6. La implementación de políticas para la evaluación docente en Naucalpan	111
7. Gestión institucional. Los centros de desarrollo educativo como experiencia docente	125
8. Reflexiones de la formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar	147
9. La aproximación biográfica como estrategia para la inclusión de estudiantes que sufren de bullying en educación secundaria	167
10. Diversidad étnica, violencia y discriminación en espacios escolares	189

Propuestas alternativas de intervención docente

11. Lectura de textos literarios en bachillerato desde un enfoque sociocultural 211
12. La pregunta como dispositivo de interacción didáctica en el aula 233
13. Profesorado y familia por la disciplina escolar. Escenarios y creencias 253
14. Telar de cintura para aprender proporcionalidad en educación primaria 271

PRESENTACIÓN

Los trabajos que conforman este libro abordan diferentes aristas vinculadas al ser docente en el contexto mexicano actual. Las distintas miradas presentadas son el resultado de las formas en que los actores de la educación formal han significado el sentido hegemónico que ha permeado a la tarea de los profesionales de la educación. Comprender el marco sociopolítico y económico actual en el que la educación formal se desarrolla es fundamental para poder interpretar y crear posibilidades. Los cambios en los procesos formativos, cuya concreción se manifiesta en las Reformas Educativas que hemos experimentado en los últimos veinticinco años, nos remiten a las lógicas discursivas del mercado educativo, trastocando la configuración del sujeto pedagógico, relaciones laborales, el sentido mismo de la educación y, por supuesto, el de la docencia. ¿Cómo impacta el sentido que, desde los discursos hegemónicos, se impone a las prácticas docentes? ¿Qué significados construyen los actores como protagonistas de la educación formal ante este marco? ¿Cómo se articulan estos significados con la producción de prácticas alternativas?

Frente a este contexto se torna fundamental construir espacios de diálogo entre miradas de diferentes niveles educativos y tradiciones de formación, permitiendo y viviendo la diversidad de la docencia como constructo y constructora de mundos posibles. Ante esta necesidad, la Escuela Normal de Ecatepec, la Facultad de Estudios Superiores Aragón en la División de Posgrado e Investigación y el Consejo de Transformación Educativa construyeron un espacio académico que permita el encuentro de esta riqueza: el Foro Internacional Sentidos y Significados del Ser docente. Los capítulos de este libro son producto de este foro, el

cual se fundamenta en la convicción de que la docencia se construye y vive desde la dimensión simbólica, la cual es en sí misma un proceso político desde donde luchas antagónicas (conscientes o no) pretenden estructurar el significado del ser docente. Es así como Laclau y Mouffe nos advierten del carácter abierto de significación de los procesos sociales, donde la hegemonía es sólo un marco desde donde “...los individuos pueden tener varias posiciones subjetivas por la misma precariedad de los discursos con lo que se identifican. En tales situaciones los sujetos se proponen reconstruir sus identidades y significado sociales articulando, discursos alternativos e identificándose con ellos» (Howarth, 1997, p. 132-133). La contingencia y conflicto que caracteriza a los procesos de significación es una perspectiva que posibilita dar cuenta de la diversidad con que los profesionales de la educación construyen sus formas de ser y hacer docencia, en función de la carga cultural de cada sujeto y/o grupo; la cercanía o alejamiento de las miradas construidas desde los pequeños espacios en torno a los discursos de la calidad nos habla precisamente de este complejo proceso.

Las significaciones construidas desde los marcos contextuales específicos de los docentes se plasman en cada uno de los artículos que integran este libro, el cual está dividido en cuatro apartados, a saber: *perspectivas epistémicas, experiencias de los actores, reflexiones sobre diversidad y espacios inclusivos y, propuestas alternativas de intervención docente.*

El primer apartado, presenta trabajos que nos permiten percatarnos de la importancia de problematizar el ángulo de mirada desde donde somos y hacemos docencia. El primer artículo de este apartado, *Diálogos en educación entre paradigmas y conocimiento pedagógico*, trae como eje de reflexión y discusión las formas en que nos relacionamos en el ámbito educativo con el conocimiento, se pone de manifiesto cómo históricamente son y han sido nuestras formas de relacionarnos y producir conocimientos, resaltando la manera en que el paradigma científico nos ha llevado a transitar por caminos preestablecidos y cómo no hemos

podido, desde la educación, dialogar estas cuestiones que nos son inherentes. Se propone una forma de generar conocimientos pedagógicos desde la visión de la ecología profunda y el paradigma holístico para atender cuestiones de la educación con una perspectiva que posibilite otras alternativas.

La aportación de Enrique Hidalgo Mellanes en *Docencia y pensamiento endógeno*, parte de cuestionar ¿el docente es gestor exclusivo de nuevos conocimientos y reproductor de las tradiciones académicas? El profesor es quién guía a los alumnos hacia las multiposibilidades de aprendizajes. Se construyen alumnos con pensamientos universales. Pero en ocasiones, algunos educandos tienen ese vacío de los conocimientos heredados en las familias y comunidades, eso que pasó a través del tamiz de éstas. Ante este planteamiento la reflexión está orientada hacia el pensamiento de las tradiciones orales y de la educación endógena, teniendo como ejes centrales la docencia académica y la docencia endógena. Los primeros son los profesores formados en las escuelas normales y universidades. Los docentes endógenos son las personas que en la misma comunidad enseñan a los demás integrantes el bien estar y el bien vivir en el equilibrio para convivencia. El docente académico reconstruye sus conocimientos con lo que aprende en la cotidianidad con el docente endógeno. La reflexión planteada en *Gestión y la evaluación docente*, parte del sugestivo planteamiento de que la posibilidad de modificar la cultura de la evaluación entre los profesores depende mucho del cambio del modelo de gestión que la construye. De acuerdo con los antecedentes del concepto gestión y su estrecha relación con la perspectiva técnica e instrumental, se configuró un paradigma dominante desde el *management* y la administración clásica escolar; de ello devino evaluación tecnócrata, estandarizada y con fuerte tendencia hacia lo cuantitativo. Así, desde el agotamiento del paradigma clásico que fue la racionalidad que sostuvo el modelo actual de gestión en el sistema educativo mexicano, se prefigura un cambio paradigmático. En esta dinámica conceptual y de la praxis, el docente, como agente central, reacciona mani-

festando su actitud hacia las políticas educativas y en específico hacia las formas de evaluar y sobre todo al ser evaluado. Se identifican ciertas resistencias del magisterio y sus posibles fuentes que confirman la necesidad de repensar el modelo que subyace a las prácticas docentes actuales.

El trabajo propone recuperar las anomalías y defectos que el paradigma clásico exhibe para construir nuevos horizontes de la evaluación que apuntan hacia la evaluación cualitativa, como una vía para mejorar las prácticas educativas y por lo tanto la calidad educativa. Para transformar las resistencias, una posibilidad es el ejercicio del concepto zona de desarrollo próximo en el salón de clases, para el aprendizaje del propio docente, considerando el acompañamiento y retroalimentación de evaluadores-docentes. Convergen tanto la evaluación cualitativa como la perspectiva sociocultural.

Este apartado finaliza con el trabajo de Valle y Hernández: *la estética pedagógica en los procesos formativos de la UNAM*. Se presentan los avances de construcción teórico-epistemológica que guían la investigación, cuya finalidad es dar cuenta cómo los estudiantes universitarios pueden llegar a interesarse o no, emotiva y sensorialmente según la forma en que el objeto de conocimiento es presentado discursivamente por el profesor en su cátedra, y la prosaica que producen aquellos como realidad experiencial. Se resalta la importancia de pensar la construcción del sujeto pedagógico desde una estética de experiencia humana sensorial o estesis que tiene su fundamento en lo sociocultural, ésta será lo trascendental para el sujeto objetivo. Partiendo de la construcción de realidad del objeto como fenómeno en una relación intersubjetiva docente-alumnos, donde el primero puede encontrar expresión a través de sus cualidades discursivas como prácticas corpóreo-rationales que estarán motivando, emocionando, conmoviendo o no en los segundos, y de esta forma, ser posible que en éstos surja todo aprendizaje, construyendo su realidad con respecto a esos objetos. Así como el que ese sujeto pueda producir juicios emotivo- sensibles de valor o estéticos, al emitir

expresiones categóricas de carácter prosaico propio de su bagaje sociocultural, según la experiencia intuitiva materia corporal con el objeto, que denotarán la certeza o ausencia de formas de entendimiento.

El artículo cierra planteando cómo toda esta dimensión estético-cultural sirve para reflexionar sobre la relación docente-alumno desde la cotidianidad del aula en el ámbito universitario, aspecto que estará guiando la investigación de campo dentro de la UNAM, FES Aragón; con la posibilidad de que el estudiante una vez que ha recurrido a lo sensible-perceptivo, desde una experiencia estética en lo social y lo cultural, sea capaz de generar emociones o sensaciones de agrado, satisfacción, alegría, así como de inconformidad, desagrado, descontento, traducidos en juicios estéticos que pueden ser expresados a través de un lenguaje cotidiano, una prosaica muy particular como forma de interpretar al objeto de conocimiento mediado por el discurso del profesor, como un sentido de interpretar y construir sus objetos de realidad en el mundo académico universitario.

La segunda parte del libro está constituida por cinco artículos que recuperan experiencias de los actores de la educación en el contexto actual; entendiendo a la experiencia desde una perspectiva de implicación, donde los sujetos narran y reflexionan desde lo que les es relevante. El primer trabajo, *La inserción al servicio profesional docente. Una mirada desde los alumnos de la generación 2014 de la BENM*, da cuenta de una parte de la investigación: Seguimiento de egresados que se realiza en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la cual se inserta en el proceso general de evaluación institucional y responde a las políticas educativas emanadas del Programa Sectorial 2013- 2018 para el nivel de educación media y superior.

Las nuevas condiciones de ingreso al servicio docente han cambiado, yendo de lo aparentemente académico a situaciones de tipo laboral que implican afectaciones a la imagen profesional de los docentes. La creación del Instituto Nacional de evaluación

Educativa (INEE) como instancia evaluadora de los alumnos egresados de las normales se ha convertido en el filtro indispensable de contratación laboral, estableciendo mecanismos de regulación poco claros en su operación, entre otros, el examen de ingreso al servicio docente, desde la perspectiva de los estudiantes recién egresados, recuperado su voz y expectativas es el motivo de este artículo.

El trabajo de María Estela Cabello Rosas, denominado: *La implementación de políticas para la evaluación docente en Naucalpan*, nos presenta la experiencia de compañeros quienes pertenecen a la subdirección regional de Naucalpan durante el ciclo escolar 2014- 2015, que participaron en la valoración de su preparación profesional para acceder a la función de asesoría técnica pedagógica, en el marco de la Reforma Educativa; en apego a los lineamientos emitidos a nivel nacional por el Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Se describe el proceso de inscripción de estos compañeros para participar en el diplomado de “Tutoría para docentes y técnicos docentes de reciente ingreso” que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) diseñó y operó en veintinueve estados de nuestro país, con la finalidad de habilitarles como tutores de los profesores de reciente ingreso en educación básica de nuestra región, además de exponer las necesidades de formación profesional que arrojaron las guías de observación, aplicadas en tres visitas a los salones de clase, programadas en el período comprendido de febrero a junio de 2015.

La gestión institucional de los Centros de desarrollo educativo desde la experiencia docente, es el motivo de la reflexión de Vázquez Leyva. En este trabajo se da cuenta de la experiencia docente en el proceso de implementación del Modelo de Gestión Regional en los Centros de Desarrollo Educativo en el estado de Yucatán en 2011, como parte del proyecto Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar impulsado por la Subsecretaría de Educación Básica. Dicho proyecto buscaba constituirse como una alternativa de gestión institucional que vinculara el

nivel más amplio o macro de las políticas y programas educativos con el nivel menor o micro de operación de estos, es decir, las escuelas de las zonas escolares del país. La estrategia central de esta propuesta de políticas estaría constituida por la supervisión escolar como parte mediadora de vinculación de aquellos niveles.

Para ello, la figura de la supervisión escolar requería cambios dirigidos a su profesionalización de acuerdo con lo requerido por este modelo, por lo cual se implementó un diplomado semi-presencial impartido por docentes-tutores. No obstante, a raíz de esta experiencia docente se constató una serie de situaciones que se rescatan aquí, en forma de investigación. Mediante la participación-acción se pudo obtener información cualitativa sobre la manera en que se percibieron los cambios propuestos por el modelo en diferentes dimensiones. Los resultados revelan los alcances y límites que tuvo el modelo de gestión institucional en la fase de inducción del prototipo. Se concluye con recomendaciones sobre la necesidad de impulsar nuevas formas de profesionalizar la supervisión escolar en relación con la gestión institucional educativa a fin de potenciar el desarrollo educativo de las regiones del país.

Sánchez Martínez y Benítez López en: *Reflexiones de la formación inicial de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar*, nos presentan la experiencia de enfrentarse a la implementación de un nuevo modelo curricular que norma a las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior (IES); La Reforma curricular para la Educación Normal de 2012 plantea una serie de retos a los que los docentes formadores deben enfrentarse, especialmente la tarea formativa que culmina en el proceso de titulación, es una arista que las autoras abordan. Partiendo de que en el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2012, los futuros docentes sólo llevan dos cursos de la malla curricular: trabajo de titulación y práctica profesional. Empero en el primero sólo se cuenta con el documento de Orientaciones académicas para la

elaboración del trabajo de titulación, mismo que está lejos de ser un programa. Situación que ha llevado a tomar una serie de decisiones con la intención de proporcionarles a los futuros docentes los elementos y las herramientas necesarias para innovar algún aspecto de su práctica profesional, valorar el nivel de logro de sus competencias y finalmente elaborar su documento recepcional.

A falta de un documento que guíe el trabajo a realizar en el curso de trabajo de titulación, en la Escuela Normal de Capulhuac, desde el inicio del ciclo escolar 2014-2015, se realizaron diferentes actividades con la intención de proponer alternativas que permitieran implementar una estrategia para que los futuros docentes elaboren su documento recepcional. Es así que este trabajo nos describe el proceso que se realizó en esta institución para llevar a buen fin dicha labor, recuperando las dificultades que enfrentaron los docentes para lograrlo.

La tercera sección del texto presenta dos reflexiones centradas en el reconocimiento de la diversidad y, con base en ella la construcción de espacios inclusivos como necesidad imperiosa en nuestra sociedad. Así, la aportación de Díaz y Durán, *La aproximación biográfica como estrategia para la inclusión de estudiantes que sufren de bullying en educación secundaria*, parte del reconocimiento de la complejidad de la práctica docente dados los obstáculos que impiden al profesor desarrollar sus estrategias para incluir al grupo (García B, 2008). Uno de ellos es la violencia que se ejerce en el aula de clases, actualmente conocida como *bullying*, dicho fenómeno se desarrolla a partir de la 'normalización de la violencia', claro ejemplo se observa día a día en la Educación Secundaria, misma en la que se ven inmersos ambos géneros, la condición social, entre otros aspectos; reconociendo que las mujeres también ejercen violencia y no como anteriormente se entendía que ésta era ejercida de parte del hombre hacia la mujer, del 'fuerte' al 'débil'. Hoy en día el contexto indica que las mujeres ejercen violencia hacia los hombres de manera inconsciente, resaltando en ellas desde el maltrato físico hasta el uso de

palabras altisonantes y la violencia psicológica, entre otras formas, aunque este problema puede ser recíproco en ambos sexos. Reconociendo que el *bullying* es un problema social que debe ser estudiado multifactorialmente, se propone la Aproximación Biográfica, como técnica donde el protagonista es el 'sujeto' de estudio que nos brinda su testimonio de manera oral; el objetivo principal es reconstruir los episodios de su vida que han sido representativos para el tema específico. Sin duda alguna, nos permite conocer aspectos socioculturales como el cambio social, los procesos y las relaciones familiares así como la influencia de estos en su trayectoria de vida (Sanz, 2005). Dicha técnica brinda los elementos para enfrentar y comprender los fenómenos sociales, la cual es considerada como una técnica de aprendizaje en donde se analizan los hechos con profundidad y la razón son los hechos del individuo (Correa, 1999), Por tanto, se le recupera como un elemento clave para poder comprender el problema multifactorial y, sobre todo, saber orientar al alumno de la mejor manera posible.

En *Diversidad étnica, violencia y discriminación en espacios escolares*, Bautista Rojas nos ofrece un panorama sobre el problema de la discriminación y violencia en las instituciones educativas hacia estudiantes con origen étnico e indígena. Se reconoce la necesidad de repensar la situación de las escuelas ante la diversidad, a partir de la deuda que ésta tiene para el cumplimiento del derecho a la educación de todos, el derecho a una educación de calidad y el derecho a una educación sin discriminación, considerando la necesidad de una mirada intercultural que se traslade a todos los espacios de convivencia social. A partir de la reflexión basada en los principios de la interculturalidad, se plantea la necesidad de valorar la tarea de las escuelas y las prácticas que en ellas se desarrollan a fin de incorporar planteamientos más acordes a la diversidad que existe en el país en un ambiente de respeto e inclusión social.

En la última parte de este texto se encuentran propuestas alternativas de intervención docente generadas en función de nece-

sidades y contextos específicos. En el primero titulado: *La pregunta como dispositivo de interacción didáctica en el aula*, Castañeda Ramírez hace hincapié en la pregunta como interacción y como apertura que posibilita que los alumnos generen pensamiento, se comuniquen y logren anteponer argumentos a lo que desean comunicar. En este sentido la pregunta hace posible que el silencio intelectual se manifieste y haga posible la interacción didáctica en el aula. Así, la pregunta es un dispositivo estratégico para hacer de la clase un momento significativo de relación cognitiva y comprensiva a la vez dialogal, este horizonte de la pregunta coloca a los interlocutores en condiciones igualitarias de diálogo. En suma, la pregunta es una estrategia que tiene el potencial pedagógico de activar las estructuras cognitivas de los estudiantes normalistas, en el ámbito de los saberes disciplinarios, horizonte y de fondo de acuerdo con Habermas y también como estrategia para continuar el diálogo entre los interlocutores con finalidades de entendimiento. Se considera que profesores y alumnos en el aula son interlocutores con capacidad de lenguaje y comunicación que orientan sus actos de habla al entendimiento con una actitud realizativa; para ello se ha de considerar a la argumentación, el acuerdo y consenso para lograr la acción comunicativa; la pregunta constituye una vía de interacción didáctica.

En *Lectura de textos literarios en bachillerato desde un enfoque sociocultural*, Martínez Ángeles, nos ofrece el resultado de una investigación sobre la lectura que se finalizó en 2012. Mediante un estudio de caso con tres jóvenes de una preparatoria del Estado de México se pretendió reflexionar sobre los actos de lectura literaria desde un enfoque sociocultural, además de analizar los significados culturales que construyen los jóvenes de preparatoria a partir de la lectura del texto literario al considerar contextos como la escuela, la familia y el grupo de amigos. La investigación fue cualitativa desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. Los hallazgos relevantes que presenta esta aportación muestran que la lectura del texto literario adquiere un alto grado de significatividad cuando su contenido remite a

experiencias pasadas del sujeto. La interpretación del texto literario puede surgir a partir de los consumos culturales que realizan los jóvenes, como las películas, programas de televisión y materiales de lectura. Los jóvenes interpretan un texto literario a partir de lo vivido en sus diferentes contextos. Se concluye también que, desde un enfoque sociocultural, la lectura es vista como una práctica social, es culturalmente situada y ocurre en un contexto de significación que adquiere sentido para los sujetos implicados.

Rosalba Zamudio Villafuerte en su trabajo: *Profesorado y familia por la disciplina escolar. Escenarios y creencias*, plantea que para la escuela actual, resulta apremiante tener en cuenta la gestión del aula; en ésta ha de hallar los elementos y factores necesarios para llevar una clase en orden, una clase donde todos tengan la oportunidad de aprender en un ambiente de calma y armonía. Sin embargo, la realidad en los espacios educativos es otra; cada día se viven problemas de indisciplina y, lo más grave, el profesorado no dispone de las condiciones viables para establecer la disciplina en el aula. Una de sus preocupaciones radica en la respuesta no de los niños, sino de las familias, puesto que, tratándose de disciplina escolar, advierten poca disposición. Este estudio exploratorio de observación por encuesta en una muestra no aleatoria de 74 sujetos -padres de familia-, describe el escenario de la gestión del aula llevada a cabo por el profesorado. Finalmente, en el texto: *Telar de cintura para aprender proporcionalidad en educación primaria*, se muestra el primer avance de la investigación realizada en torno al uso del telar de cintura como recurso didáctico para el aprendizaje de proporcionalidad del eje temático manejo de la información en la asignatura de matemáticas. Para ello, entrevistó a mujeres tejedoras juntamente con una profesora que utilizó el telar en un grupo de 6°. A través de la entrevista a profundidad las mujeres narraron su trayectoria de aprendizaje, así como la profesora da cuenta de las vivencias que ha tenido al llevar esta práctica con los alumnos. El análisis de contenido como recurso para la interpretación y complemen-

to biográfico narrativo permitió aproximarnos a una interpretación de segundo orden. Tres principios para la codificación del dato empírico se toman como punto de partida: la descontextualización, recontextualización y determinación de los vínculos para establecer la relación de los datos.

Al aplicar el bordado de la servilleta, el separador y la atarraya en el salón de clases se encontró que los alumnos lograron dominar y aplicar contenidos de proporcionalidad, conteo y ubicación espacial que forman parte del programa de la asignatura de matemáticas. Por lo tanto, se muestra que una práctica de la comunidad es una alternativa para abordar los contenidos curriculares y estimular habilidades del pensamiento lógico matemático con el uso de recursos de su contexto. La relación entre el aprendizaje de la señora y de los niños conlleva a establecer los vínculos entre la edad, el interés y la posibilidad de construir un horizonte potenciador que nos permite ser más.

Cada uno de los aportes de este libro nos muestra procesos de significación desde donde se construyeron las propuestas de los profesionales de la educación que participaron con sus miradas en el *Foro Internacional Sentidos y significados del Ser Docente*. La riqueza de experiencias y alterativas plasmadas nos remite a la necesidad de construir espacios que difundan esta riqueza. Este libro pretende abonar a esta tarea.

Los coordinadores.

Estado de México, abril de 2025.

Perspectivas epistémicas

DIÁLOGOS DE EDUCACIÓN ENTRE PARADIGMAS Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Salvador Carbajal Zapi
Salomón Arturo Macías Rossete¹

Introducción

El deseo de conocer es una de las acciones que nos ha llevado al progreso, al avance de la ciencia, al dominio de la naturaleza. Sin embargo, pocas veces nos hemos preguntado sobre la naturaleza de nuestros procesos de conocer. En la mayoría de los casos, conocer lleva el fin de conocer sin tener necesidad de preguntarnos ¿cómo conozco aquello que deseo conocer? ¿Cómo es el proceso del conocimiento? ¿Desde dónde conozco lo que estoy conociendo? ¿Qué estoy entendiendo por aquello que llamo conocimiento? Podemos ver desde siglos atrás cómo el conocimiento de la humanidad ha sido considerado con cierta validez desde la ciencia, concretamente desde el método científico, lo cual ha permeado no sólo las ciencias consideradas como exclusivas del paradigma dominante, sino también las ciencias sociales y, por ende, a la educación. Echemos un vistazo para poder reconocer algunas situaciones sobre nuestra relación con el conocimiento.

El Conocimiento en el Paradigma Cartesiano-Newtoniano

Cuando Descartes puso de manifiesto su lema «cogito ergo sum», genera en cierta forma la separación entre la mente y la materia, entre el pensamiento y el cuerpo, entre el

1 Institución de procedencia: Escuela normal No. 3 de Toluca

hombre y la naturaleza, entre el objeto y el sujeto, entre el alumno y el maestro, entre la enseñanza y el aprendizaje. Más aun no sólo separa, sino que ejerce un dominio de uno sobre otro.

Esta ponderación puso en cierto desprecio el conocimiento en su dimensión intuitiva y emocional, privilegiando la razón y lo científico “cuya función es la de discriminar, medir, comparar, dividir y categorizar”. (Capra, 2012, p.41) De esta forma lo racional y científico se posicionan como los parámetros que deciden el orden del mundo, y como el coloso que controla y decide el camino del conocimiento dejando, por un lado las otras relaciones y dimensiones que se manifiestan en la acción misma de conocer.

Si bien las reflexiones y conocimientos cartesianos han propiciado notables avances en la ciencia y en la sociedad, también nos han sujetado a una forma universal de pensar la multiplicidad de relaciones entre los sujetos. Y no sólo esto “Cada individuo fue dividido en un gran número de compartimentos separados, de acuerdo a sus actividades, sus talentos, sus sentimientos, sus creencias y así sucesivamente, generándose de este modo conflictos sin fin, una gran confusión metafísica y una continua frustración” (Capra, 2012, p.34). Con cierta frecuencia se escucha una de las premisas más fuertes de este modelo: “dividir el todo en su parte más mínima para conocer las partes”, desde esta pronunciación podemos observar que la división del todo en su parte más mínima es una de las tendencias más comunes del modelo cartesiano, sin embargo, en esta directriz no se vislumbra la importancia de las relaciones del todo y las partes, siendo así que nuestra relación con el conocimiento es de forma fragmentaria. En esta predisposición de dividir el todo para conocer sus partes bien puede llamarse dividir el todo no sólo para conocerlo, sino para dominarlo. Esta forma avasalladora trajo consigo que

todo pueda además de conocerse, medirse y mostrarse en resultados y números; la ciencia y la técnica como jueces supremos de la naturaleza y de la vida.

Las formulaciones expresadas por Descartes cobraron en Newton una gran importancia, presente hasta nuestros días. La mecánica Newtoniana se impregno en el plano del conocimiento y del conocimiento del hombre, concibiéndolo como una maquina con funcionamiento perfecto, estandarizando no sólo a un modelo de hombre-maquina, sino también a las formas en que el conocimiento científico se desarrolla. “Este punto de vista simplifica la enorme complejidad de los seres humanos y los convierte en meros objetos materiales, poco más que animales altamente desarrollados o máquinas biológicas pensantes.” (Grof, 1999, p.17) ¿Qué consecuencias trajo consigo esto? Si nos disponemos a indagar veremos que, en muchos aspectos de la ciencia, el conocimiento y la vida, las determinaciones newtonianas están presentes. Una situación con la cual nos estamos relacionando es la referente al conocimiento en la educación. En muchas de nuestras formas de relacionarnos con el conocimiento y con los otros se hace evidente esta representación de concebir al mundo. En la actualidad educativa un término que frecuentemente se escucha es el de la diversidad: reconocemos que somos diferentes, que pensamos diferente, pero en ese reconocimiento aplicamos una estandarización donde la diferencia queda excluida, la máquina-humana que no funciona tal como me dice la normalidad o el modelo científico que rige mis pensamientos y relacionamientos está fuera de la perfección. En este sentido el paradigma newtoniano genera una serie de determinaciones y simplificaciones que reducen la complejidad de los seres humanos, más aun, las relaciones humanas en estos casos vemos como la norma además de fragmentar y separar desprecia lo diferente.

Cabe destacar que esta forma mecanicista de conocimiento se aplica a todos los objetos que se desean conocer, es decir, el conocer nos dio la “autoridad” de que todo lo que hay en la tierra puede conocerse; no obstante, este deseo desmesurado y hasta a veces inconsciente nos llevó más bien a someter y determinar aquello con lo que se tiene una relación en el conocimiento, incluyendo el conocimiento sobre el hombre. Desde esta visión los sujetos en la mayoría de los casos solo juzgamos desde la razón, dejando a un lado otras dimensiones de nuestro ser como lo emocional; no sólo somos seres racionales, somos emocionales, sociales, naturales, somos vidas en relación con la vida y con lo aparentemente inerte y lo determinado.

Como mencionamos anteriormente, esta forma de pensar no es aplicada únicamente al ámbito de las ciencias, igualmente se aplica en la educación. Nuestras formas de conocer son, en su mayoría, para estandarizar, sujetar y cosificar la realidad y a los sujetos. Durante muchos años nos hemos encerrado en llevar a cabo nuestra práctica educativa basada en modelos que se imponen desde arriba y que se aplican por igual a todos los sujetos. Dichos modelos en la mayoría de los casos ni siquiera se analizan, simplemente se aplican porque están validados “científicamente” por así decirlo. El panorama que se visualiza no es muy alentador, sin embargo, se han realizado diferentes estudios donde podemos observar que los descubrimientos realizados por la ciencia moderna durante las últimas tres décadas demuestran que el ser humano dispone de capacidades diferentes y muy superiores a lo que anteriormente habíamos supuesto. Con respecto a esta visión hay algunas cuestiones que dialogar y traer a la discusión. El modelo mecanicista del conocimiento no sólo se fue configurando para aplicarse a la realidad, es un modelo que en sí mismo lleva las determinaciones que aplica al objeto de estudio.

El objeto de estudio entre más lejano y ajeno se encuentre del investigador es más cognoscible, postura que no sólo aplica al objeto que se analiza o se quiere conocer, sino también al propio sujeto que quiere conocer. Esto es, el propio sujeto es objeto del proceso de conocimiento que se lleva a cabo, aun sin que el sujeto se dé cuenta de esto, o que tenga conciencia de ello. Podemos mencionar que el sujeto no existe como sujeto, sino como objeto del mismo proceso de conocer y que muchas veces ni siquiera nos damos cuenta de eso; bien valdría la pena reconocernos como objetos de nuestros propios pensamientos.

De esta manera, el conocimiento se torna en una actividad mecanizada donde se aplica a la realidad que se quiere conocer una serie de estándares, esto trae consigo que la realidad sea sometida, inventada y estandarizada; lo que nuevamente deja fuera no sólo al sujeto sino a los otros y las relaciones que entre ellos se generan. En este ámbito de lo científico pocas veces vemos preguntas como ¿cuál es la naturaleza de la ciencia? ¿Qué principios éticos y epistémicos se manejan en la ciencia? ¿Cómo es aquello que llamamos constantemente científico? ¿Cómo entendemos lo científico?

Ante esta forma unidireccional de pensamiento resulta necesario pensar y pensarnos hacia otras posibilidades. No pretendemos descartar una forma para sustituirla con otra, sino saber cómo son nuestras relaciones con el conocimiento en esta perspectiva y qué otros horizontes se posibilitan, en síntesis, no podemos separar al Músico de la Música

Conocimiento y Educación en el paradigma Holístico

En nuestro deseo de posibilitar otras formas distintas de pensar nuestra tarea docente nos hemos dado a la tarea investigar, dialogar y discutir estas cuestiones sobre el conocimiento y la educación, encontrado otras posibilidades

alternas al paradigma científico. Una de las propuestas con la que nos sentimos identificados es la que se desarrolla en el paradigma Holístico, concretamente desde las visiones de la Ecología profunda.

En el paradigma científico una de las principales formas de conocer es aislando, separando. En el paradigma holístico se trata de reconocer que los problemas del conocimiento no pueden entenderse separadamente. En este horizonte se contempla la relación de las partes con el todo y el todo en relación con las partes. De igual manera se pone de relieve que los problemas de la sociedad no están aislados unos de otros: los problemas de la educación no son solo educativos, son históricos, políticos, científicos, filosóficos. Desde esta postura se vislumbra un sentido diferente en nuestras relaciones con el conocimiento y con el pensamiento, buscamos establecer relaciones entre los sujetos y el conocimiento, no sólo esto, además nos interesa conocer cómo son esas relaciones y cómo se pueden propiciar otras. Lo que también se pretende es no fragmentar la realidad sino identificar desde dónde y cómo es que nos estamos relacionando con ella.

La realidad es el principal escenario para entender nuestras relaciones con el conocimiento y generar otro tipo de pensamientos, los problemas que nos presenta cada vez son más complejos, por ello “cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes” (Capra, 2012, p.25) desde esta postura, los problemas que encontramos en el aprendizaje no son exclusivos del proceso de aprender, son problemas históricos, culturales, físicos, etc. Regularmente atendemos un problema separándolo de las otras partes, lo que a veces nos complica su entendimiento. Separamos

y creemos que el problema se simplifica lo que no ocurre así, fragmentamos desde nuestra postura, desde nuestra posibilidad, pero la realidad sigue su curso con toda esta trama de conexiones en el conocimiento, en el pensamiento, en la educación, en la economía, en la vida.

Este nuevo paradigma nos abre un horizonte diferente para pensarnos en el conocimiento y en nuestras relaciones con él, con la cultura, con los otros, con la educación, con la vida, por ello, consideramos importante mencionar algunas cuestiones en torno a su contexto.

Esta visión surge de la inquietud de hombres que consideraran necesario pensarnos más allá del viejo paradigma como ellos le llaman. Uno de los principales precursores es el filósofo Arna Naess quien trae al escenario el término “Ecología profunda” desde la visión del paradigma holístico, más adelante señalaremos algunas diferencias entre estas dos categorías. Naess hace una distinción entre la ecología superficial y la ecología profunda: “La ecología superficial es antropocéntrica, es decir, está centrada en el ser humano. Ve a éste por encima o aparte de la naturaleza, como fuente de todo valor, y le da a aquella un valor únicamente instrumental, «de uso». La ecología profunda no separa a los humanos - ni a ninguna otra cosa- del entorno natural. Ve el mundo, no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes”. (Capra, 1998, p.29) desde esta perspectiva se concibe al hombre como parte de la naturaleza y no como el que somete a la naturaleza. Sabemos que el paradigma Cartesiano nos posicionó en el lugar de poder conocer todo, y en este conocer, dominar todo; el hombre como el centro del universo. En la visión ecológica se posiciona al universo no como el centro, sino como el todo donde se articulan las relaciones de la vida de los seres, la naturaleza y la tierra, las partes no se ven

aisladas, están en constante interacción unas con otras y con el todo. Además de esto, la visión de la ecología precisa identificar cómo son las relaciones con las partes y con el todo, cuál es el impacto que se genera al universo. Podemos decir que además de articular tiene este sentido de dar vida, y cuidar de ella.

La educación desde una visión Holística y Ecológica se puede concebir como un universo y un todo donde los elementos que la constituyen se encuentran interrelacionados, además de esto, considera las relaciones de cómo influye la educación en la sociedad, cómo se concibe la educación en el presente y en el futuro, cómo se reflexiona el mismo diálogo y la discusión del modelo que la sustenta, hacia dónde nos lleva el modelo educativo actual, qué y cómo son las relaciones que establece con el entorno natural.

Generalmente nuestros currículos se establecen por divisiones y clasificaciones de asignaturas, materias, clases, etcétera, las cuales son concebidas desde una cierta jerarquía de quien los elabora y a quien se van destinados, una clara muestra del modelo cartesiano. No sólo eso, la jerarquía también se aplica entre las distintas asignaturas. Existe en la educación básica una marcada tendencia de tiempos de desarrollo en el aula; se destina mayor tiempo a la clase de ciencias naturales que a la de artes. Se sigue creyendo y priorizando que el conocimiento científico es el único que desarrolla el pensamiento, la inteligencia, pero ¿dónde queda la convivencia, las emociones y la vida?

Pocas veces nos atrevemos a pensar desde lo que desconocemos; de ahí que podemos mencionar que el conocimiento, en esta perspectiva, no sólo rige nuestras formas de pensar, sino que también nos determina. De igual manera, se visualiza una marcada tendencia a separar el conocimiento: concebimos dos campos; las ciencias sociales por un lado y las naturales por el otro. Ante esto podríamos

preguntarnos ¿por qué excluir lo social de lo natural y viceversa? ¿Desde dónde excluimos y separamos? Bien cabría preguntarnos ¿cómo se manifiesta lo social en lo natural? Podemos observar que la visión holística y ecológica nos pone en posibilidades de conocer nuestro conocimiento, no sólo eso, sino también qué relaciones establecemos con y desde el conocimiento, así como qué otras relaciones se pueden establecer. En tal dirección, lo holístico prioriza el conocer en una perspectiva de totalidad, de no fragmentar, de concebir el todo en relación con las partes y viceversa. La ecología profunda además de lo anterior nos permite pensar cómo el conocimiento se relaciona con lo social, con lo cultural, con lo histórico, con la vida, al mismo tiempo de poder visualizar el impacto que tiene en la vida y en la relación del hombre y el universo.

De manera similar, la visión ecológica nos ayuda a pensarnos no en jerarquías diferentes sino en una trama de relaciones dentro de la misma sociedad, el hombre como parte del universo y el universo como parte del hombre, esto nos permite pensarnos en lo educativo en otro tipo de relaciones más allá del que aprende y del que enseña. La educación se presente como un escenario de convivencia de los sujetos en relaciones de “dar vida y movimiento a nuestra vida” nos permite poner en movimiento nuestras ideas pensamientos, emociones, y establecer otro tipo de relaciones entre los sujetos donde emerja la subjetividad de cada uno en ese cuidado del universo y de la vida misma.

Pareciera un discurso que se queda en el sentimentalismo y en un ideal, sin embargo cuando cuestionamos el conocimiento que hemos considerado verdadero y que nos ha regido durante varios siglos, vemos que fácilmente se tambalea y resquebraja, además que no siempre es tal y como lo pensamos, creemos y sabemos.

Si nos preguntamos ¿cómo el conocimiento científico ha priorizado el cuidado de la vida? quizá encontremos muchas respuestas favorables, pero también desfavorables. Regularmente en el ámbito educativo hemos dejado de lado este tipo de preguntas, y cuando las hacemos recurrimos a respuestas postuladas por la ciencia, o a un área referente a la epistemología o filosofía. Es más común decir yo no estudie eso, aunque la pregunta pueda ser inherente a todos los seres humanos. Lo que deja ver como desde la escuela los sujetos nos desarticulamos del todo, únicamente hacemos y somos en lo que nos especializamos, no queremos decir con esto es obligatorio que sepamos todo, sino ver con ello cómo somos parte del entramado del cosmos y lo que hagamos o dejemos de hacer se impacta con nosotros y con el universo. Ante esto que consideramos como necesidad, proponemos a lo pedagógico como un escenario múltiple donde converjan conocimientos desde diversas perspectivas, epistemológicas, epistémicas, filosóficas, políticas, estéticas, etc., buscando superar las fragmentaciones que rodean el conocimiento y posibilitar conocimientos desde la perspectiva holística y ecológica.

La educación; en el pensamiento sistémico y el conocimiento pedagógico

Con base en lo antes expuesto podemos identificar que en el modelo de Descartes no se encuentra una visión de una ciencia de la totalidad, no se ve el conocimiento en esta relación mutua de las partes y el todo. Se observa el todo mediante el análisis de éste en su mínima parte, lo que nos lleva a mencionar que no hay un conocimiento del todo sólo de algunas partes, las cuales en determinados momentos son concebidas como el todo. De manera similar en la realidad educativa ocurre este fenómeno. Las recientes reformas a la educación en distintos niveles manejan un discurso que enuncia un cambio de ruta, en la actuali-

dad la educación centrada en el aprendizaje, cosa que anteriormente se mencionaba centrada en la enseñanza. En casos como éste, observamos cómo el conocimiento educativo se ha gestado desde la fragmentación misma. Los problemas del aprendizaje creen resolverse cambiando la forma de enseñar y aprender. No obstante, y como hemos señalado anteriormente los problemas se ven aislados, fragmentados y desde esa fracturación se pretende dar una salida. En otras palabras, se trata de dar solución al todo desde si mismo fragmentado, sin embargo y como lo menciona S. Grof “detrás del mundo de la fragmentación subyace la unidad”. Si reflexionamos esta idea vemos como lo educativo se ha convertido en una maraña de problemas de diversa índole que pretende resolverse desde una mirada centrada específicamente en algo. Lo que parecía que es un problema exclusivo de lo pedagógico ha desatado diversos impactos en lo político, en lo epistémico en lo social, y lo cultural, de igual forma estas dimensiones han producido impactos en lo educativo. Viendo con ello como los problemas están interconectados, por lo cual se hace necesario pensar en ellos desde toda su magnitud y complejidad. Ante tal desafío, la perspectiva ecológica nos posibilita una forma diferente de construcción y de relación con el conocimiento; “el pensamiento sistémico”, el cual en un primer momento parte de considerar las tensiones y relaciones entre el todo y las partes, las partes y el todo. Cabe mencionar que esta cuestión del todo y las partes es con la finalidad de superar la fragmentación y no caer la suplantación de una cosa por otra, sino en pensar en el todo como una totalidad integradora como lo menciona Capra. Si echamos un vistazo a la historia de la educación vemos como en lo educativo se relacionan lo pedagógico, la historia, la cultura, el pensamiento y el conocimiento. De esta manera podemos mencionar el escenario pedagógico como

una totalidad integradora de otros conocimientos, de relaciones diversas entre sujetos, etc. Ahora lo importante es encontrar cómo se están dando estas relaciones, qué relaciones se quieren establecer desde lo pedagógico a otras áreas del conocimiento.

Vemos cómo en lo pedagógico han confluído otras áreas del conocimiento, sin embargo, en esta tendencia a separar hemos llevado lo pedagógico a una fragmentación y separación con respecto a otras áreas de conocimiento. En este discurso de las reformas podemos observar cómo lo pedagógico es concebido desde diversos momentos de fragmentación y suplantación de una cosa por otra, el trayecto de la educación ha pasado por diversas miradas pedagógicas donde se cambia una cosa por otra dejando al margen en muchas ocasiones la realidad y diversidad de los sujetos.

Desde lo sistémico se viabiliza otra forma diferente de pensarnos en nuestra relación con el conocimiento, la cual nos permite emerger desde nuestra subjetividad, desde nuestro propio posicionamiento, desde nuestra propia realidad y con ello identificar y propiciar relacionamientos que en y con ella tenemos. En el pensamiento sistémico podemos identificar la advertencia de nuestros errores, pero también el despegue de nuestras posibilidades.

Para poder concebir a la educación como un sistema total y en movimiento, resultando necesario preguntar ¿Qué tipo de relaciones existen en el ámbito educativo? ¿Cómo se establecen las relaciones entre los sujetos, la historia, los contextos? ¿Cómo es el conocimiento que permea el ámbito educativo escolar? ¿Qué relación tenemos los maestros con el conocimiento? ¿Cómo nos relacionamos los maestros con el conocimiento? ¿Qué relaciones se establecen desde lo educativo en lo social, cultural, histórico, económico?

En este escenario es menester pensarnos los maestros como parte integral del sistema y no como ejecutantes y evaluadores. El maestro y el alumno desde esta postura sistemática necesariamente se conciben como elementos integrales de todo el sistema. Siendo así, lo educativo puede concebirse “como un sistema de componentes inseparables, interrelacionados y en constante movimiento, en el que el observador constituye una parte integral de dicho sistema”. (Capra, 2012, p.37).

De manera similar el pensamiento sistémico nos sitúa en un constante flujo y movimiento de nuestro propio pensamiento, existe un mejor desarrollo de nuestras ideas. Bajo la idea de orden en movimiento nuestro pensamiento posibilita otro tipo de organización otro tipo de posibilidad para el mismo pensamiento y para la generación de pensamientos desde la realidad educativa. Cabe señalar que esta última se construye desde visiones establecidas y pensadas en otras realidades ajenas a la nuestra. Sin embargo, en esta inercia de estandarizar la realidad educativa desde pensamientos ajenos a nuestro contexto nos vemos obligados a reconsiderar y tomar en cuenta nuestros puntos de vista y de esta forma posibilitar la emergencia de nuestra subjetividad, de nuestra voz con un canto propio.

Es importante pensar y considerar el universo de la vida cotidiana, el cual aparentemente vemos que está compuesto por objetos sólidos y discretos, cuando es en realidad, una compleja red de eventos y de relaciones múltiples que se encuentran conectadas en diferentes tiempos y espacios. De igual forma es necesario posibilitar otro tipo de formas de relacionarnos con el conocimiento, otro tipo de pensamientos desde nuestro propio hacer docente y cuestionarnos permanentemente ¿cómo son nuestras relaciones con el conocimiento, con la realidad?

En suma, vemos como el pensamiento en esta perspectiva de lo holístico y lo ecológico encuentra posibilidades diferentes para generar otro tipo de conocimiento de nosotros los maestros. Si bien es una visión no muy conocida, resulta sumamente interesante, por ello consideramos importante seguir trabajando, ya que lo que hemos encontrado hasta este momento resulta sumamente interesante y significativo para nuestra labor docente.

Bibliografía

Capra, F. (2012). *El Tao de la Física. Una exploración de los paralelismos entre la física moderna y el misticismo oriental*. Buenos Aires. Editorial Sirio.

Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Anagrama.

Grof, S. (1999). *La mente Holotrópica, los niveles de la conciencia humana*. Barcelona. Editorial Kairós.

DOCENCIA Y PENSAMIENTO ENDÓGENO

Enrique Hidalgo Mellanes¹

Presentación

Para esta disertación son consideradas como prácticas educativas exógenas y endógenas, los saberes fundamentados en la academia y en las comunidades. Uno, bajo el recorrido en tiempo determinados en escuela; lo endógeno se aprende y enseña durante toda la vida y concluye con la muerte. Los conceptos venidos desde la etnografía, fenomenología de la religión historia de las religiones y educación incorporadas en el presente documento son: región, oralidad, rezos, conjuros, oralitura, hierofanías, kratofanías, zoque, sagrado, profano, Pyongba Chuwe, endógeno, exógeno y mito del eterno retorno.

Escuelas de educación superior

Las escuelas normales y las universidades son instituciones de educación superior. Las primeras tienen como eje central la formación de profesores de nivel básico fundamentados en las didácticas, la psicología infantil y del adolescente, así como el reconocimiento del acceso a los conocimientos científicos y humanísticos.

Por su parte, las universidades dan preferencia a la investigación y la extensión de la cultura para el ejercicio correspondiente en la docencia. La población estudiantil tiene cierto dominio de los criterios para el aprendizaje y parti-

1 Institución de procedencia: Escuela Normal Superior de Chiapas.

cipan en la construcción de los conocimientos, reflexionan en las diversas posibilidades de entender las realidades. En las instituciones de educación de la llamada formal, desde la etnografía y la antropología se conoce como educación exógena en contraste con la educación endógena.

Educación exógena y endógena

La educación exógena reproduce los conocimientos bajo los criterios del método científico. Este tipo de educación tiene, entre otras características la capacitación de nacionalidad y de informar de los llamados héroes que no han dado patria, es decir, la historia de bronce. El instrumento utilizado por la educación exógena es la escuela quién llega a las comunidades para enseñar y a escribir a través de los libros que el poder político envía como textos gratuitos y laicos. La educación endógena debe entenderse como aquella que se crea en la familia y continúa en las comunidades para retornar a la familia.

No se pasa por alto que en los grupos comunitarios también se toman acuerdos para crear otros elementos educativos que sirven como cohesión como a la vez se hace en la familia. Se establecen lazos que otorgan identidad y unidad comunitaria. Y a la vez son diferenciadores con otras comunidades.

Al interior de las comunidades ya sean grupos urbanos, rurales o indígenas, o bien, por su ubicación se pueden localizar en montañas, ríos, valles y ciudades, tienen sus particularidades para enseñar a sus integrantes. Son ellos quienes deciden lo que debe conservarse o eliminarse. Pasa por el consenso oral y extiende en la convivencia. El pensamiento endógeno debe entender como aquella construcción intelectual en forma oral que ha sido depositada como elemento constitutivo de la cotidianidad y que forma parte de la identidad y la cohesión comunitaria, valorada de generación a generación. El docente académico se apro-

pia del pensamiento endógeno en algunos momentos para reconstruir conocimientos previos.

El docente normalista y universitario

El docente, y sea normalista o universitario, en ocasiones es un extraño en las comunidades. Tiene el gran choque con la realidad inmediata laboral, profesional, pasando por las confrontaciones de las cosmovisiones. Para algunos docentes, los primeros contactos con las comunidades fueron de sorpresa porque había que vivir ahí, en los lugares que la población sugiere. Para todos lo básicos para el bien y buen vivir son los alimentos, el agua, la ropa limpia, dormir y tener clima agradable para planear, desarrollar y evaluar las sesiones académicas.

En las prácticas concretas están en contacto con las formas de educar, lo exógeno y lo endógeno. Eso significa que hay dos profesores en el mismo individuo, uno que estuvo en las instituciones oficiales y la otra, que forma parte de su historia de vida. Al llegar a las comunidades, el docente exógeno, observa y participa con los profesores que los mismos individuos les han otorgado el grado de mujeres y mujeres reconocidas y reconocidos por el prestigio social y de las buenas conductas. Pero a la vez, al interior de las familias, los docentes son los abuelos, los papás y los hermanos mayores. En ambas educaciones tienen formas de auto regulación bajo las figuras de estímulos, sanciones y prácticas que deben conservarse y ser heredades de generación a generación.

Unas miradas teóricas

Pensemos en un espacio de convivencia delimitada por algo que podemos llamar la región construida por la internalización sociocultural, según la mirada de Díaz Ordaz (2011) “como la consecuencia de la apropiación y significación que una colectividad realiza con relación a un espacio determinado, el cual puede tener un carácter físico y/o simbólico”. En consecuencia, se debe pensar al

ser humano, el docente y el alumno, llenos de sentidos y símbolos en su diario convivir. Por lo tanto, construyen significados para sus actos, a sus pensamientos, a las cosas y en los escenarios donde:

[...] la región sociocultural es un territorio literalmente tatuado por la historia [...que puede considerarse en primera instancia como soporte de la memoria colectiva como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos recordatorios o “centros mnemónicos (Giménez, 2007b:135).

Los recordatorios de interés que aquí se abordan son orales y a la vez, históricos. Siguiendo a Giménez esa historia, ahora oral, es soportada por la región sociocultural y quien es territorio y espacio en donde hay tensiones entre lo que ocurre ahí y lo que se resguarda como memoria colectiva. Y a la vez:

Contar una historia es levantarse en armas contra la amenaza del tiempo, resistirse al tiempo o dominarlo. Contar una historia preserva al narrador del olvido; una historia construye la identidad del narrador y el legado que dejará al futuro. Para que el narrador se recupere del tiempo y avance en el tiempo, un relato debe conservarse. Esto se aplica tanto a los relatos individuales como a los colectivos...a los mitos que configuran la identidad del grupo y a los recuerdos personales que configuran al individuo. (Portelli en Aceves, 1993: 195).

Es a través de la oralidad – (concebida como un hecho social que forma parte de la forma y los principios de organización de la sociedad a la que pertenece, interviniendo en ella para mantener la coherencia interna del sistema de creencias), que los conocimientos son transmitidos de generación en generación.

El complejo proceso idiomático y cultural que se ha dado en llamar “tradición oral” [oralidad] sólo puede explicarse cabalmente a partir del “arte de la lengua” pues en estricto sentido, la tradición oral [oralidad] es cierto arte de composición que en las culturas indígenas tiene funciones precisas, particularmente la de conservar conocimientos ancestrales a través de cantos, rezos, conjuros, discursos o relatos.² Para el docente académico descubre que la oralidad está fuertemente enraizada en el pensamiento comunitario como bien lo escucha y observa en las prácticas de sacralidades que forman parte de la educación endógena. Los rezos, conjuros y plegarias conforman un conjunto de conocimientos transmitidos y reproducidos a través de la oralidad. “La oralidad es secuencialidad sonora, una línea en el tiempo que se transmite entre hablante y oyente³. Las plegarias y los rezos están relacionados con la percepción de los individuos de las comunidades. El docente académico interactúa con los que enseñan y reproducen la memoria oral heredada, es decir, “estas formas orales son artificiosas en tanto difieren del habla cotidiana empleada para relacionarse...y requieren autoconciencia y pericia de parte de quien las produce”⁴

Para no repetir el concepto de literato oral u otro que puede confundir se decidió enunciar a la persona encargada y sancionada por las comunidades bajo la palabra oralitor. Esta enunciación llegó a través de los que tienen el don de hablar con “alas de mariposas”, es decir, los que hacen uso de la norma culta del habla, los poetas comunitarios, los hombres y las mujeres depositarios de los pensamientos endógenos.

2 Montemayor, Carlos. El cuento indígena de tradición oral.

3 Álvarez, Alexandra: Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana.

4 Fleisher, Carol en Cultura escrita y oralidad.

Las creaciones de los oralitores son como sueños cuyo significado y cuya musicalidad se van descifrando y corroborando sin prisa como una forma de vida de la que no nos podemos excluir. Por eso, una vez que pasan a la escritura, siempre son textos no concluidos.⁵ Los pensamientos y las acciones humanas han construido muchas formas para vivir y entender las relaciones con los individuos. Aquellas entidades generadoras de manifestaciones sagradas.

Un caso de diálogo educativo

Los pensamientos endógenos caracterizados en la transmisión de tradiciones orales son recuperados en las aulas del norte de Chiapas y en algunos municipios donde fueron reubicados los zoques de Chiapas (como consecuencia de la erupción del Volcán Chichonal ocurrida el 28 de marzo de 1982). Hay tres elementos caracterizados en la oralidad en el pensamiento endógeno y avalado por la academia a partir de los conceptos claves de Mircea Eliade como son hierofanía, kratofanía y mito del eterno retorno.

Una hierofanía es manifestación de lo sagrado en el universo mental de quienes lo recibieron o lo padecieron. La hierofanía se revela ante alguien y sobre algo. Las hierofanías adquieren valores universales, por lo que:

[...] nos han llegado, no dialécticamente en las creencias explícitas de los individuos, sino conservado en mitos, símbolos, costumbres, que a pesar de toda clase de degradaciones, dejan ver todavía claramente su sentido original. Representa, en cierto modo, “fósiles vivientes” ya veces basta con un solo “fósil” para que podamos reconstruir el conjunto orgánico del que es vestigio. (Eliade, 1981: 26- 27).

El docente académico aprende del docente formado en la comunidad, es decir, estos últimos son los chamanes, los

5 Chihuailaf, Elicura. La oralitura.

curanderos, hueseros, hierberos, parteras y encantadoras de los cerros. El docente académico se acostumbra en aceptar las hierofanías que ocurren en cualquier lugar, en cualquier sector de la vida fisiológica, económica, espiritual o social. En suma, no sabemos si existe algo – objeto, gesto, función fisiológica, ser o juego - que no haya sido alguna vez, en alguna parte, en el transcurso de la historia de la humanidad, transfigurado en hierofanía. Este es el tránsito entre aquel docente normalista o universitario en la convivencia con aquella formada en la educación endógena.

Por el simple hecho de estar frente a una hierofanía, hay en el interior del fenómeno, una marca de historicidad que siempre la acompaña. Las experiencias místicas, parafraseando a Eliade (2001), incluso las más personales y trascendentales, sufren del momento histórico. Si se acepta el concepto de historicidad debe pensarse en acciones sagradas y no en situaciones profanas.

El hecho que una hierofanía sea siempre histórica (que se produce siempre situaciones determinadas) no destruye su ecumenicidad. Ciertas hierofanías tienen un destino local; hay otras que tienen, o que adquieren valores universales. En el caso de las acciones ocurridas, por ejemplo, con la Señora del Volcán Chichónal, que los zoques de Chiapas la nombran como Pyongba Chuwe, la anciana que arde.

En la educación endógena de los zoques, los docentes académicos han aprendido que no se pasa por alto la relación de la pareja cielo y tierra porque de alguna forma entre los zoques del norte de Chiapas y en buena parte de las civilizaciones, se tiene al interior de sus cosmovisiones una especie de dialéctica impregnando a la vida de los hombres. A través de la oralidad y posteriormente en la oralitura, han llegado un número considerable de creencias, de mitos y de rituales que se relacionan con la tierra, con sus

divinidades, con la “gran madre”. Puesto que constituye en cierto sentido los cimientos del mismo cosmos, la tierra está dotada de multivalencia religiosa (Eliade, 2010:221). Por ejemplo, para los huicholes existe la Abuela Crecimiento, Diosa de la Tierra y los Dueños de las montañas (González Torres, 1991: 1).

Las erupciones volcánicas para los zoques de Chiapas son parte de las manifestaciones del gran poder de una entidad telúrica o terrestre, es dar luz y fuego. El Volcán Chichónal es una gran matriz si se piensa como engendradora de vida. Esto tiene correspondencia con una de las teofanías telúricas en el sentido de profundidad ectoniana. El primer reconocimiento hacia la tierra es que es dadora de vida. Es madre, es engendradora de vida y quien alimenta a los hombres.

En el pensamiento endógeno, la tierra está viva; por eso puede engendrar vida. La conclusión de la vida y el retorno a la tierra no debe pensarse o no debe comprenderse como aquella referencia bíblica “polvo eres y en polvo te convertirás” (Génesis 3:19), el hombre vive, viene desde la tierra y regresa a la terra mater. Es parte del mito del eterno retorno.

Lo sagrado y lo profano

Desde el pensamiento de quienes trabajan con el método científico causa extrañeza que personas crean en las posibilidades de percibir manifestaciones sagradas en las piedras, en las maderas, en los edificios, en los ríos, en las montañas, en las cuevas o en los volcanes. Para los docentes endógenos y para quienes transitan en ella, no es el objeto en sí sino lo importante son las acciones que emanan de ellos y son resignificados por los individuos. Por ejemplo, un camino solo es camino, pero en ese sitio hay algo significativo que se cubre de sacralidad. Se hace memoria que hay un camino hacia un lugar llamado Emmaús

donde una persona caminaba y fue saludado: quienes presenciaron este encuentro vieron al hombre con marcas de clavos en las manos. Ese camino dejó de ser ordinario, se sacralizó. Hay una dialéctica entre lo sagrado y lo profano, para Eliade (2010) supone una elección más o menos manifiesta, una singularización. Un objeto se hace sagrado en cuanto incorpora (es decir, revela) otra cosa que no es el mismo. Pues solo se convierte en hierofanía en el momento que ha dejado de ser un simple objeto profano y ha adquirido una nueva dimensión: la de la sacralidad.

La ambivalencia de la actitud del hombre respecto a lo sagrado se puede verificar no solo en el caso de las hierofanías y de las kratofanías negativas (miedo a los muertos, de los muertos), sino también en las formas religiosas más evolucionadas. Las kratofanías son manifestaciones de fuerzas, son temidas y veneradas.

Las referencias espaciales y territoriales en lo sagrado son irregulares, cambiantes, porque son las mismas hierofanías quienes van indicando fronteras. De ahí, pues, que la hierofanía de la dueña del Volcán Chichonal se manifieste en varios lugares con ciertas particularidades. Se sabe de ella en varios municipios del norte de Chiapas. Incluso un informante indicó que la vieron viajar en autobús. Esto puede indicar que incluso ese autobús puede contener una hierofanía y una kratofanía. En cambio, el espacio y el territorio profano son homogéneos y neutros. El espacio geométrico puede ser señalado y delimitado en cualquier dirección posible. El hombre quien vive en este espacio profano, niega la sacralidad del mundo. Todo el mundo le es igual.

Para que un territorio sea consagrado debe manifestarse un fenómeno único. Por ejemplo, el cerro Tepeyac es un cerro a simple entendimiento, visto y sentido desde el carácter profano. En cambio, para el hombre que sabe y

conoce el territorio está seguro que ahí hubo una hierofanía que hace al territorio como sagrado. Los docentes académicos han aprendido de los zoques y siguiendo a Reyes Gómez (2007), que existen cuatro espacios alternos o mundos paralelos donde se desarrolla la vida. Cada mundo está identificado con una fase del ciclo solar. Así, la vida terrena es la que se desarrolla sobre la faz de la tierra, es el aquí y el ahora; el tiempo es fugaz, corresponde al Sol rojo. El mundo del encanto o Tsu'an es donde van a vivir los atrapados por los dueños de los cerros, y viven la felicidad eterna, el tiempo y el espacio están atrapados; corresponde al Sol amarillo. El Gran Laberinto o I'ps töjk es el mundo donde son juzgadas todas y cada una de las acciones de la vida terrena, y dependiendo del veredicto del Gran Tribunal, se reciben merecidos premios o castigos; el tiempo y el espacio están detenidos, corresponde al Sol blanco. Finalmente, el mundo de Pajujk tsu es el territorio de la gran oscuridad, lugar donde van a vivir los suicidas. El tiempo y el espacio están atrapados; corresponde al Sol negro.

El mito del eterno retorno

Parafraseando a Eliade (2001) se pueden comparar dos formas en que el hombre piensa su devenir en la vida. Una es moderna en la que se sabe y se quiere creador de la historia. La otra postura, tradicional, no le interesa la historia y si ocurriera la posibilidad de una emergencia o aparición de la historia ésta se anula en forma periódica, se desvaloriza en el encuentro con modelos y arquetipos transhistóricos como los estados cíclicos y significaciones escatológicas. Pareciera ser que la postura arcaica tiene resistencia a la historia. Más bien, lo que intenta es reincorporar la experiencia hierofánica, el tiempo cósmico, cíclico e infinito a esa nostalgia del presente.

Sin embargo, el hombre tiene un ciclo corpóreo por cumplir. Su existencia como individuo es limitada y posible-

mente como especie también. Es finito. Se sabe nacido de un lugar, un territorio, ya sea profano como una ciudad, una calle, una casa, o bien en algún sitio sagrado como un ser creado por Dios, se es nacido de él. Lo realizado, lo construido en el devenir no se puede negar. Esas construcciones son productos culturales. Son testimonios tangibles del transcurrir de la existencia profana. Son rastros de lo acontecido. La selección de algún acontecimiento primigenio, único y fundacional tiene alguna manifestación ante el hombre como sagrado. Los acontecimientos ejemplares pueden rememorarse.

En opinión del hombre de la tradicional, lo que le acontece al hombre moderno es que no es libre. Está atado a la historia, a su historia. Para Eliade (2001) el hombre nombrado como arcaico o tradicional puede estar orgulloso de su modo de existencia, que le permite ser libre y crear.

El eterno retorno se realiza a través de diversas acciones ya sean ritualidades, invocaciones, ejercicios espirituales o bien en esas charlas que parecieran no tener importancia y, sin embargo, son articulaciones que permiten atraer a la eternidad. Por lo tanto, el paso de los actores sociales en territorios hierofánicos significa internalizarse en el mito de eterno retorno. Al igual, la reconstrucción de hechos a partir de la oralidad reconfigura el retorno hacia el presente del tiempo mítico como ocurre cuando se aluden a las entidades telúricas de los volcanes o bien, en la rememoración del Volcán Chichonal.

Enseñanzas endógenas zoques

El profesor Carlos Muñoz Muñoz durante su estancia en Chiapas en 1963⁶ escuchó con atención varias tradiciones orales zoques. Cito algo de lo recopilado desde la educación endógena para utilidad de la educación exógena. Un

6 En 2008 Muñoz publica este y otros textos bajo el título de Unos cuentos de Francisco León, Chiapas.

día bajo del volcán a este pueblo una mujer muy bonita y muy bien vestida. Pero traía su cuello adornado con corales que eran puras nauyacac vivas. No era de por aquí porque nadie la conocía. Llegó al cabildo seguida por una multitud de gente que había salido a verla. Y dijo a las autoridades y a toda la gente, que ella era muy rica y que quería quedarse en este pueblo, que quería casarse con cualquiera, con el primero que quisiera. Pero todos tenían mucho miedo de esta mujer, como trae culebras nauyacac vivas en el cuello. Así le dijeron. Contestó que, si uno quería casarse con ella, tiraba sus nauyacac. Pero todos tienen miedo y le dicen que se vaya del Pueblo.

Entonces ella que se va, pero que va a dejar su maleta, traía una maleta en la mano. Y dice que nadie va a desatar su maleta hasta que pasen cuatro días de que se fue. Todo el pueblo estaba admirado y lleno de temor. La mujer agarró por el camino de Copainalá. La divisaron cuando se fue por la subida. Las gentes seguían reunidas frente al Cabildo y ya no se aguantaron las ganas de ver lo que había en la maleta. Entonces la desataron. Apenas la soltaron era un animal, ese copóno, como jabalí o amadillo, no sé decirlo, y se fue corriendo ligero por el camino donde la mujer se había ido. Nadie lo siguió, nadie quiso detenerlo. Dicen que allí nomas por Buenavista estaba la mujer. Que allí la fue a alcanzar el animal y se fue con ella. El cerro Buenavista se llama por idioma zoque mecangúenkay.

Nunca la volvieron a ver a nadie a esa mujer, pero como ella dijo que vivía en el volcán por eso es que el volcán se llama como ella: Pionbacwe, que quiere decir, Mujer Caliente.

Los que saben bien todas las cosas de antes, cuentan que la Pionbacwe siguió sin encontrar donde la quisieran hasta que llegó a México y allí se quedó. Que por es una gran ciudad, muy rica y es la capital. Las gentes de aquí fueron muy tontas. ⁷

Hallazgos

Los docentes académicos también nutren sus conocimientos con lo que se enseña y revitaliza en las diversas comunidades. Los docentes comunitarios nombrados como ejecutantes de alguna acción representativa o bien como familiares y amigos se integran a la unidad educativa. Las educaciones endógena y exógena conviven en el mismo espacio bajo diversas modalidades. ¿Qué sigue? La que continúa es la vida misma, la gran escuela.

Referencias

Aguirre, B. (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. España: Alfaomega,

Álvarez A. (2001) *Análisis de la Oralidad: una poética del habla cotidiana* <http://elies.rediris.es/elies15/index.htm>

Baéz-Jorge, F. (1985) *Cuando ardió el cielo y se quemó la tierra*. México. INI. Chihuahilaf, E l i c u r a .
(2004) El puente ancho y azul de la oralitura <http://www.letrasdechile.cl>

González, Y. (1991) *Diccionario de mitología y religión en Mesoamérica*. Madrid: Larousse

Hidalgo, M. E. (2006). Historia oral migratoria. Los zoques del volcán Chichonal, en *Presencia zoque. México*. UNICACH, COCYTECH, UNACH, UNAM. Pp. 437- 443. (2009) La fiesta del enojo. La tradición oral volcánica de los zoques de Chiapas. México. UNICACH.

Díaz, C. (2005) *Palabras y sueños de las j-ilol antz la poética de los rezos curativos en San Lorenzo Zinacantan*. México: UNACH.

cisco León, Chiapas (p. 27), Inédito. Nota de 1988 de autor. En el 2012 no se tiene conocimiento si se logró editar el libro mencionado.

- Díaz, E. M. (2011). *Apunte: región sociocultural, cultura simbólica e identidad. Seminario General de Estudios Regionales*. Doctorado en Estudios Regionales. Enero. UNACH.
- Eliade, Mircea. (2001) *El mito del eterno retorno*. Emecé.
- _____ (1964) *Tratado de historia de las religiones*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- _____ (1998) *Lo sagrado y lo profano*. España: Ediciones Paidós
- Fleisher, C. (1995) *Metalinguaje oral en Cultura escrita y oralidad*. España: Gedisa.
- Giménez, G. (2007b). Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Pp. 115 147. México: Conaculta/ITESO.
- Lisbona, M. (2000). *En tierra zoque*. México. Conaculta.
- Montemayor, C. (1996). *El cuento indígena de tradición oral*. México: CIESAS.
- Muñoz, Carlos. (2008) *Unos cuentos de Francisco León, Chiapas*. SLP: Edición de autor.
- Reyes, L. (1986). El papel del sueño entre los zokes de Tapalapa, Chiapas, en *Anuario*, Vol. 1, Centro de Estudios Indígenas. México. UNACH.
- _____ (2007) *Los zokes del volcán*. México: CDI.
- Vansina, Jan (1966). *Tradición oral*. España: Labor.

GESTIÓN Y LA EVALUACIÓN DOCENTE

Miguel Angel Castillo Fuentes¹

Presentación

Introducción: El contexto de la gestión

El sistema educativo en México, atraviesa, como otros en el mundo y en diferentes momentos de su historia reciente, cuestionamientos hacia la calidad del sistema por los resultados obtenidos en los distintos niveles que lo componen en las escuelas del país. Son resultados palpables en los actos pedagógicos donde interactúan en distintos niveles, alumnos, docentes, directivos, padres de familia, diseñadores de política educativa, especialistas e investigadores en la materia y desde luego quienes encabezan la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El punto de reflexión conduce, entre otras acciones, a la suposición de que tal vez algo puede y debe hacerse mejor; que requerimos incorporar elementos indeterminados y omitidos dentro del análisis del amplio y complejo sistema educativo. Entre los supuestos que representan las afirmaciones anteriores, se identifican dos dimensiones. Una alude a lo pedagógico, pues sabemos que seguimos con puntuaciones en el plano internacional y nacional, que nos colocan con notorias diferencias en comparación a otros países y comunidades educativas del mundo. La segunda dimensión abarca el terreno de lo social y cultural donde se

1 Institución de procedencia: Instituto Universitario Franco Inglés de México. S.C.

expresa la emergencia de mejorar la habilidad de los ciudadanos mexicanos para recomponer sus relaciones cotidianas, en la calle, en los trabajos, en los planteles escolares, en casa y con la familia: la indispensable convivencia entre personas que colaboren entre sí, que se correspondan en respeto, tolerancia y diálogo. Son en sí mismos valores de la democracia que la escuela como institución social aspira a construir de manera legítima como una forma de garantizar el derecho a la educación.

En este sentido reflexivo y, a partir de ambas dimensiones, se extiende un discurso común en la literatura sobre los asuntos de la educación y la enseñanza, que identifican ciertas tendencias hacia un cambio del paradigma vigente en las sociedades mundiales. Por ello cabe mencionar en esta introducción, algunos antecedentes conceptuales y epistemológicos en la construcción de la gestión como concepto emergente dentro del sistema educativo mexicano (Navarro, 2004).

Dicho concepto dirige el objetivo de este trabajo, en tanto se articula a dos componentes teórico-metodológicos: El primero es la exploración de las actitudes y la resistencia docentes hacia la evaluación, que encuentra un nivel de concreción muy específico en el salón de clases. La segunda articulación es con el concepto de Lev Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Mediante esta triple articulación teórico-metodológica y situada, entre gestión-actitud- zona de desarrollo próximo se pretende reconocer a la evaluación cualitativa y en particular la auténtica, no sólo como elemento constitutivo del currículum sino en especial como una estrategia para la mejora de las prácticas docentes y en consecuencia de la calidad educativa. Por ello se pondrán a consideración algunas aportaciones teóricas sobre la gestión, diferentes al concepto tradicional.

Del management a la gestión cultural y antropológica

Se dice tradicional porque la gestión nació vinculada a la noción que nos heredó Taylor y Fayol desde el management y el accountability. Fue una prescripción que dominó buena parte del siglo XX y que sin desaparecer sigue presente en nuestros sistemas sociales, económicos y desde luego en las escuelas mexicanas. A finales del siglo XX se determinó que la gestión era una herramienta y estrategia para que las organizaciones escolares logaran la tan anhelada calidad educativa, mediante la eficacia y la eficiencia. En la actualidad contamos con visiones de la gestión desde miradas alternas que parecen responder mejor a la problematización de las ciencias sociales y la educación. Diversos autores (Aktouf 1998, Chanlat, 1994 y 2006; Shepard, 2006, Ravela, INEE 2014) señalan la búsqueda de rutas diferenciadas de la mirada gerencial con que se piensa la organización de la escuela, visión ligada al culto a la empresa que se ha trasladado a los planteles educativos. Sugieren centrar los procesos y estudios organizacionales hacia modelos del tipo cultural y antropológico que den voz al interaccionismo simbólico como expresión humana que se expresa en cada salón de clase y en cada patio escolar. En particular Ravela (INEE, 2014) sostiene que en ese traslado que se hizo del mandato empresarial hacia el mandato pedagógico, radica uno de los orígenes de las resistencias del magisterio al enfrentarse a la diversificación de las prácticas de evaluación.

Agencias internacionales como la UNESCO (2000) se aproximan a estas miradas cuando presenta su análisis de cómo la gestión nacida de la Administración Clásica Escolar se considera como un paradigma que debe renovarse y buscar desde las prácticas educativas y la investigación, un cambio de paradigma hacia rutas emparentadas a las racionalidades sociocríticas y antropológicas.

De esta manera y dadas las condiciones, resultados y tendencias dentro y fuera del sistema educativo, es posible una reflexión sobre la vigencia y pertinencia de prefigurar un cambio paradigmático sobre el modelo de gestión que rige a nuestro sistema educativo y del que se derivan, entre otras prácticas, formas particulares y conservadoras de evaluar el aprendizaje.

En una obra clásica, Khun (2012) nos anunció que la revolución de la ciencia es posible en tanto sus defectos; rasgo que coloca al, digamos, viejo paradigma en la tensión de transitar hacia uno nuevo desde sus propias anomalías. De ahí que podamos confirmar el pensamiento de Zemelman (1992) quien nos invita a mirar los límites de la razón; de esa frontera en la lógica de la administración clásica que en su agotamiento promueve una potenciación de nuevos horizontes epistemológicos para la gestión de una evaluación cualitativa y de tipo auténtica. En estos campos de transición se visualiza un espacio de deconstrucción y reconstrucción donde los agentes educativos se plantan de frente a los cambios que impone una reforma educativa; ante los efectos que por naturaleza trae consigo una política educativa. En los agentes reside mucho la posibilidad de un pensamiento transformador del sistema educativo, que demanda una evaluación exhaustiva de las condiciones en que desempeñan su función los docentes.

Desarrollo: El docente ante la evaluación y ser evaluado

Si partimos del hecho que el docente es uno de los agentes principales para hacer posible la transformación del sistema educativo y de las actuales formas de evaluación, es justo poner a consideración su respuesta, favorable o no, y el grado de disposición que expresa hacia el objeto socioeducativo en cuestión como es la evaluación. Al respecto hay que reafirmar que, de acuerdo con el estudio TALIS (OCDE, 2009), una parte del magisterio manifiesta acti-

tudes positivas; es una muestra que habla bien de la disposición de los profesores mexicanos. Por lo menos existe esa aceptación a ser evaluados y en relacionar la evaluación con la mejora de sus prácticas docentes, desde procesos de capacitación y actualización. En una idea complementaria Ravela (INEE, 2014) afirma que, si bien la cultura del docente hacia la evaluación muestra ciertas resistencias, lo cierto es que no depende totalmente del profesor.

En el quehacer profesional e interacción con profesores de educación básica, se les escucha decir que si desean ser evaluados y se les observa aplicar rúbricas y portafolios de evidencias. Sin embargo, el propio sistema de cumplimiento con ciertos criterios normativos y el tiempo que se les exige para ello, limita mucho su innovación. Pretendo resaltar así, que, tanto por las tendencias teóricas como por la experiencia del convivir profesional con profesores, es posible afirmar que hay disposición favorable entre el magisterio. Que su actitud conserva componentes que determinan una respuesta positiva hacia los objetos socioeducativos que provienen de cierta reforma o política educativa, en particular hacia la evaluación y el ser evaluados.

La resistencia docente ante la evaluación: confusiones y propuestas
Sobre las resistencias, Ravela (INEE, 2014) nos ofrece un interesante análisis desde la subjetividad que representa hablar de la evaluación del docente. Luego hace una diferenciación sobre las posibles confusiones que él denomina: conceptuales, de incentivos y de la meritocracia. Explica que estas confusiones envuelven de forma negativa a la práctica de la evaluación. En mi experiencia conozco a profesores y profesoras para quienes lo importante es saber para qué, con qué fines se evaluará y cuáles serán las consecuencias de dicha evaluación.

En esta realidad confluyen tanto TALIS (OCDE, 2009) como Ravela (INEE, 2014); en la importancia de definir

primero estas preguntas básicas y comenzar un trabajo gradual para cambiar esta cultura que tenemos en México quienes nos dedicamos a la docencia, donde destaca la incorporación de códigos lingüísticos y prácticas procedentes del *management*.

Lo interesante está en la coincidencia conceptual entre TALIS (OCDE, 2009) y Ravela (INEE, 2014) en que el profesor tiene, al menos cognitivamente, la apertura necesaria a este escabroso tema de ser observado. En la realidad cotidiana de las aulas cuando uno observa la acción pedagógica del profesor durante su clase, se ratifica que conductualmente operan con disposición. Luego, es posible que emocionalmente también lo sientan así. De ser cierto esto, entonces tendríamos una visión integral de su actitud, pues se incorporarían los tres elementos que la conforman.

Así uno de los retos para el sistema educativo está en concretar un cuerpo profesional de docentes-evaluadores quienes entre otras tareas gestionarán para que gradualmente se introduzcan estrategias (conceptuales, prácticas y actitudinales) que favorezcan el cambio hacia una zona de desarrollo próximo en el terreno de la evaluación cada vez más auténtica, sin descuidar la medición y el uso de ciertos instrumentos necesarios. Desde luego que será un camino largo, pues hay una fuerte tradición y creencia social de que evaluar es aprobar; de que evaluar es presentar un examen impreso en papel.

¿Cómo enfrentar la resistencia?

Uno de los puntos nodales para definir hacia dónde se orientará la actitud del docente ante el ejercicio de ser o no evaluado, es su temor y desconfianza. Son muchos años de creer que la evaluación los va a remover del puesto o que tal o cual prueba les acarreará diversas sanciones u oficios de extrañamiento. El propio sistema educativo contribuyó

en ello y fue construyendo la cultura que hoy conocemos sobre las prácticas de evaluación. El magisterio ha sido evaluado de manera explícita muchas veces y de manera constante. También es real que hay un escrutinio social, muchas veces implícito, hacia la tarea docente, donde influyen mucho los medios de comunicación masiva.

En particular la televisión y la radio. Lo que debe difundirse también pero de manera veraz es sobre el uso y los fines que se le han dado a esas pruebas. Así que la discusión sobre el tema de evaluar o no evaluar, no es el dilema... sino los usos y costumbres; el temor y la desconfianza que se han construido socialmente en torno a la evaluación docente. Algunas propuestas prácticas de afrontar la resistencia y recuperar de forma gradual la confianza es reducir las confusiones entre lo que es evaluar y medir. Es necesario abandonar el uso de la evaluación como forma administrativa de control, así como evitar que evaluación cumpla múltiples objetivos (“el que mucho abarca, poco aprieta”). Será importante desalentar que la evaluación sea un instrumento para sostener la meritocracia y por último, evitar evaluaciones descontextualizadas que ofrecen poca o nula retroalimentación a la comunidad.

Para reconstruir la confianza será indispensable que los evaluadores definan con el colectivo docente, qué se puede y cómo se debe evaluar. Que potencien sus habilidades comunicativas y de gestión para dejar una clara noción sobre los fines y objetivos de la evaluación, principalmente enfocada hacia la auténtica. Será muy recomendable utilizar no uno, sino varios instrumentos que enriquezcan la obtención de datos de la realidad educativa, así como asociar su uso a la obtención de incentivos de desarrollo social y de tipo cultural. Para concluir, se considera necesario promover prácticas evaluativas realizadas en común acuerdo in situ; de manera que fortalezcan la retroalimentación en

el mismo salón de clases, tendientes hacia la mejora de las prácticas docentes y la transferencia, que se entiende como esa capacidad de aplicar y concretar en el aula los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación.

Hasta el momento se ha hecho alusión a una evaluación auténtica, que por su metodología puede ser hasta más amable para el evaluado pues se sustenta en prácticas de mediación y andamiaje que nos conducen al pensamiento de Lev Vygotsky, específicamente cuando sugiere educar desde la zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo: espacio para la mejora de la práctica docente

Sugiero, después de señalar la actitud docente como un componente a orientar y que parece como un reto de mediano o largo plazo, reflexionar en una propuesta que concretiza tanto en la teoría pero sobre todo en la práctica cotidiana del salón de clases, como se ejemplificará al término de este apartado. Me refiero a la propuesta de Carles Monereo (2011) quien nos invita de forma implícita a indagar diversos aspectos de nuestra praxis educativa, desde el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Por ejemplo, ¿cómo pensamos que un evaluador puede contribuir a la evaluación y a la retroalimentación realizada a un profesor, que se caracterice por su relevancia y proximidad? y luego ¿es posible aplicar o transferir el concepto de ZDP, en la búsqueda de mejores prácticas de los docentes a partir de la evaluación?

Para responder la primera cuestión, es necesario incorporar la propuesta del propio Monereo (2011) sobre el uso de un esquema de cuadrantes y ejes, donde la tendencia cultural y profesional del evaluador estaría dirigida hacia ese cuadrante donde precisamente se localiza a la evaluación auténtica, que abarca prácticas dentro del salón de clase, incorporando los problemas que enfrenta el profesor

y potenciando la retroalimentación centrada en la práctica situada del docente.

Entre más próximo y realista sea el método de evaluar, más aprendizaje podrá construirse en el proceso metacognitivo del profesor. Pensemos, si un maestro que se enfrenta a un grupo donde hay un alumno con alguna discapacidad (sordera), le sería recomendable auto-observarse (en común acuerdo con el evaluador), para conocer qué formas de evaluar utiliza y cómo enfrentaría este reto. Para después recibir sugerencias y ejercicios primero simulados de cómo monitorear al alumno sordo y cómo ayudarlo a acceder a la currícula (lenguaje de señas mexicana; el uso de imágenes para aproximar la comprensión de textos). Si bien la retroalimentación ya ha empezado, se consolida en el momento en que se observa in situ al profesor interactuar con el alumno e implementar algunas de las formas de evaluación sugeridas y reunirse de nueva cuenta para retroalimentar. Se asume como una práctica de mejora constante y que como señala Monereo (2011) siempre es perfectible.

Sobre la segunda pregunta relacionada con el concepto “zona de desarrollo próximo” que se retoma de la teoría de Lev Vygotsky, puede verse desde la interacción entre dos momentos pedagógicos básicos: Uno de salida (real) y el otro de llegada (potencial). De manera que para lograr la transferencia, el evaluador requiere conocer dónde está el profesor y con base en la retroalimentación “estirar”, como dice Monereo (2011), junto con el docente el punto de salida de su praxis hasta donde sea posible con el objetivo de aproximarse a lo potencial.

Conclusiones: ¿cuándo empezar este proceso?

Hasta aquí hemos recuperado cierta evidencia científica de que, un paradigma agotado, que influye no sólo en la construcción de políticas educativas, sino también en las prácticas educativas de las que proceden las prácticas de

evaluación que persisten hasta el momento, es el vértice en que confluyen tanto los elementos estructurales como las prácticas docentes. La perspectiva técnica arroja al pensamiento pedagógico derivado de la tecnocracia, con sus respectivas teorías y modelos. Bajo esta forma de pensar y mirar la realidad, tanto la investigación como la realidad social nos devuelven una problematización común: esta cultura y su paradigma técnico e instrumental de la Administración Clásica y Científica Escolar se agotó.

Pero este agotamiento no se dio por decreto, es una enunciación que da voz a las anomalías y defectos de dicho paradigma. Rasgos que dan luz a los posibles nuevos conceptos y propuestas teóricas surgidas de la investigación. Que en ese devenir de la construcción y reconstrucción del conocimiento configuran prenociones y nociones de un paradigma distinto.

Desde esa posible mirada alterna, se entiende que la resistencia del docente no sólo provenga del sujeto sino de toda la estructura; esto no niega la posibilidad de cambio, sino que en función de la resistencia se puede visualizar un avance gradual y estratégico para poder lograr esa articulación, -tal vez lenta hacia sistema y sobre todo respetuosa del sujeto- que conforman la cultura presente ante y para la evaluación. Este actuar gradual y respetuoso debe reflejarse en la capacitación y actualización docente.

Es un proceso largo y fundamental, pues las investigaciones nos indican que el cambio se tiene que dar hacia un paradigma distinto. Primero en la perspectiva que se tiene de la gestión, en esa racionalidad y epistemología de las cuales derivan no sólo la evaluación si no otras prácticas educativas y docentes.

Bibliografía

- Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Ed. Artes Gráficas Univalle. Cali, Colombia.
- Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín.
- Chanlat, J.F. (1994). Hacia una antropología de la organización. *Revista: Gestión y Política Pública*, Vol. III, No.2, Segundo semestre. CIDE
- Kuhn, T. (2012). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Monereo, C. (2011). Conferencia “La evaluación auténtica de competencias” <https://www.youtube.com/watch?v=nTGFI8K21CI>, 6 de mayo de 2011 (obtenido el 20 octubre, 2014)
- Navarro, M. (2004). La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. En Torres, M. Compiladora (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*. Colección Los trabajos y los días. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
- OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey. TALIS.)* 16 de junio. México.
- Ravela, P. *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias docente*. Documento del Curso de Formación Inicial para Evaluadores. INEE 2014.

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. México.

UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Tomo II. Historia y necesidad de la utopía*. Ed. Anthropos. ColMex. Capítulo IV: El método como actitud ante la realidad.

LA ESTÉTICA PEDAGÓGICA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE LA UNAM

Juan Carlos Valle Cruz¹
Fabiola Hernández Aguirre²

La estética pedagógica en el estudiante universitario

En la mayoría de nuestras vidas como estudiantes de la educación formal se nos ha aleccionado a utilizar solo nuestro razonamiento para elaborar abstracciones o representaciones del mundo que nos rodea, reprimiendo a este tiempo nuestros sentimientos y controlando nuestras expresiones humanas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases. Es el caso concreto de nuestras escuelas formales, las universidades públicas, producto y campo de conocimiento que emanan de una abrumante modernidad, en las cuales la razón principio de dominio y un orden establecido, deba existir como único y representativo de la relación docente- estudiante, para comprender el mundo real que les rodea.

Sin considerar que bajo esta lógica tanto profesores como estudiantes nos hemos estado deshumanizando, al olvidar y perder nuestras capacidades de sensación corporal, necesarias para hacernos comprender por el otro y poder estar generando experiencias no solo de pensamiento sino también corpóreo perceptivas, y que pueden estar dando

1 Institución de procedencia: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

2 Institución de procedencia: Escuela Normal de Ecatepec - Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

origen a situaciones ya sean de goce o non gratas, de acomodamientos o de padecimientos, de aceptación o resistencia en torno a vivencias cotidianas expresadas “[...] de mil maneras desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos [...]” (Mandoki, 2006: 4).

Y es en este sentido que me remito a la propia experiencia como estudiante de la Universidad Nacional Autónoma de México donde las vivencias producidas con los profesores fueron diversas. Siendo necesario evocar dichas experiencias para efectos del presente trabajo de investigación, cuando en la cátedra universitaria con algunos de los profesores que impartían alguna asignatura ya fuese de tronco común o de la especialidad en sí, iba contenida de una sensación de seducción, deleite, euforia... hasta un sentir de desencanto, aburrimiento; subrayando que desde una perspectiva académica estudiantil universitaria es viable considerar que a los estudiantes se les puede o no estar restando su derecho a ser atendidos en sus necesidades. Esas experiencias cuando es uno estudiante universitario y que representa todo un abanico de posibilidades, de un sentir provocado por las formas discursivas docentes con las que se tiene contacto, cuando la importancia radicada es el de la potenciación en el papel que desempeña el profesor ante el estudiante, al generarse una emoción o un sentir; no como cualquier posibilidad de que ese profesor fuera lo suficientemente escrupuloso de lo que hace o dice en la cátedra, sino la manera en cómo emotivamente lo manifiesta para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Cuando era el profesor quien desdoblaba todo su arsenal corpóreo contenido de presencia, acústica, léxico, visión,

como toda posibilidad de producir efectos de credibilidad, influjo, simpatía, confianza, ternura, atribución, etc. en el estudiante universitario que involucra sus sentidos, y no como espectador de la clase, sino como participante que advertía o no, un acercamiento al aprendizaje del objeto de conocimiento en función de la relación sensible que se establecía con el docente durante esa clase. Cuando “[...] la sensibilidad es percibida fenomenológicamente por el sujeto como una capacidad suya y por extensión o analogía como una capacidad del otro a través de actos concretos en el intercambio estético [...]” (Mandoki, 2013: 26).

Y donde en esta experiencia el lenguaje es también protagonista, que es representado con formas determinadas de expresión idiomática y que emana de las personas cuando pertenecen a una cultura, representadas siempre en una dimensión referencial de una sociedad definida constituida por la totalidad de sus creencias y sus prácticas como es el caso del escenario universitario, así como las necesarias experiencias sensibles, para poder alcanzar el conocimiento proveniente de la misma somatognosis humana que satisface de contenido material corporal la relación maestro-alumno; en tanto que estos no estarán siendo solo sujetos pensantes sino también sujetos corpóreos, con necesidades, sensaciones y emociones cuando sienten, gozan y sufren.

Preguntas de investigación

Algunas de las preguntas que podemos formularnos hasta aquí son: ¿cuáles son las cualidades discursivas del docente que estarán potenciando la experiencia estética cotidiana en el estudiante? ¿Qué características tienen los juicios estéticos de los estudiantes universitarios producto de una relación cultural con el docente, y que es mediada por su discurso-objeto de estudio o de conocimiento? ¿Cómo se construye la relación cultural sujeto-estudiante y obje-

to-docente mediada por el discurso docente y generador de juicios estéticos en los estudiantes universitarios?

Es impostergable de esta manera, recuperar de la práctica docente en el ámbito universitario, la presencia de una relación de experiencia estética ante el estudiante, cuando son las capacidades emotivas y sensibles como determinantes en éste proceso y que pueden ser potenciadas por el desempeño del mismo profesor en una interrelación cultural, quien debe ser capaz de establecer como fundamento, la parte corpóreo-humana-racional para la construcción de un conocimiento objetivo no solo desde el entendimiento sino también proveniente de lo sensible material. Es así como surge el interés por llevar a cabo la presente investigación a un nivel superior universitario, en la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro de la Facultad de Estudios Superiores Aragón; un trabajo de campo en torno a la presencia posible de una experiencia estética humana para ser considerada en éste contexto educativo, intentando mostrar cómo y en qué medida las capacidades ya sean racionales y/o corporales de los estudiantes universitarios pueden estar siendo potenciadas por el docente en el proceso formativo de aquellos y emitir así juicios estéticos.

De tal suerte, que se presenta la oportunidad de explotar la presente propuesta como otra visión para la construcción de conocimiento en los estudiantes universitarios cuando son impulsados o desmotivados por el profesor, principal móvil en el proceso docente. Es entonces que en este contexto educativo se perfila hacia la importancia de la parte sensitiva-humana y del razonamiento dentro de los procesos formativos, y que ha de ser develada por los estudiantes de las distintas carreras disciplinares impartidas por los profesores, de acuerdo a un discurso evocado por éste. Y es en este sentido, como se pretende considerar en los tres campos de conocimientos: humanidades y artes, ciencias

sociales, ciencias físico- matemáticas y de las ingenierías; las necesidades personales y humanas de los universitarios en el aula cuando construyen el conocimiento razonado y que tiene como fundamento las percepciones y experiencias propias. Como muestra de las experiencias estéticas o vivencias que tanto el profesor como los estudiantes sostienen día a día en una diversidad de relaciones estéticas, emanadas principalmente de sensaciones experienciales entre ambos y que estarán dando cuenta de juicios estéticos elaborados por los propios universitarios.

Lo filosófico de la estética y lo cultural en la prosaica de la educación universitaria

La razón ¿fundamento de todo conocimiento del hombre?

Con el uso de la razón cartesiana entendida como el conjunto de principios o axiomas lógicos necesarios y suficientes para llegar al conocimiento de las cosas, se abre una época exaltada por la conquista y utilidad del raciocinio para darle sentido a la existencia del hombre moderno, pero que bajo esta concepción es como se estará también comenzando a relegar su cuerpo como mero objeto (res extensa) o sustancia extensa del sujeto, y no sólo como objeto de conocimiento sino como objeto de dominio de ese conocimiento, donde dicho conocimiento último y verdadero estará representando una connotación dudosa, si no está fundamentado en la sola evidencia de la conciencia y en su inmediatez cogito ergo sum.

Estableciéndose así la predominancia de un entendimiento puro frente al menoscabo de los sentidos o sensaciones de los sujetos como realidad del mundo en que viven, en el entendido de que éstos solo tendrían que estar necesariamente dentro de toda subjetividad y conceptualización de ese racionalismo. Ante esta aseveración cartesiana el conocimiento sensorial no es un conocimiento completo, inmediato y confiable del mundo externo y natural, porque

no devela supuestamente la verdad de las cosas u objetos existentes en el mundo de la realidad ante el sujeto, quien solo podrá conocer el mundo de esos objetos o cosas según las representaciones elaboradas en su mente. Estas como un modo de existencia subjetiva del cual lo real sólo existe en el pensamiento de ese sujeto, en tanto las cosas reales que hay en el mundo estarán constituyendo la manera formal de existir o existencia fuera de ese pensamiento.

La metafísica como condición de posibilidad objetiva en la estética del hombre trascendental de Kant

Dejando a un lado la absolutez del criterio cartesiano, puede existir en cambio desde el axioma kantiano la posibilidad de considerar una subjetivación del conocimiento en los sujetos, pero que se traduzca en una experiencia procedente propiamente de los objetos, y que a diferencia de Descartes, sea posible obtener como realidad gracias a sensaciones percibidas por el sujeto. Es entonces que desde la perspectiva de Kant (2005) no es necesario que los sujetos deban conocer al objeto solo desde una posición racional como fundamento, contemplada en la visión cartesiana y entendida ésta por el solo uso de la razón para el entendimiento de los objetos como algo dado. Para Kant se requiere de dos elementos principales para allegarse de todo conocimiento y que deberán provenir del objeto material como realidad y no necesariamente desde una postura solo racional para su entendimiento. El primero, desde un conocimiento sensible que proceda de la materia u objeto como experiencia; teniendo la presencia de aquello que se encuentra en lo externo o ajeno al sujeto, es decir, lo dado o principio material, el noúmeno (la cosa en sí) presentado como lo físico que rodea al sujeto en el mundo material y del cual no se requerirá conocerle desde su existencia.

El segundo, donde se encuentra la presencia misma del sujeto quien percibe a ese objeto externo desde los sentidos

o sensaciones que inspire aquel, como lo puesto o principio formal. De esta manera, Kant (2005) considera que tanto la cosa física o la materia sensorial externas puesta en el sujeto mediante la experiencia cuando ve, siente, escucha, etc. a los objetos contiene información desordenada del exterior, es decir, intuiciones sensibles o de percepción y que a través de la autoconciencia o apercepción pura del intelecto al utilizar tanto condiciones espacio-temporales como categorías de pensamiento dan estructura y orden al pensamiento, y preceden a todo concepto puro o idea innata de entendimiento de los objetos que le son dados. Esto es, una afectación de experiencia de manera sensible en el sujeto interpretada mediante acciones o formas puras a priori del pensar que le son proporcionadas por todos los datos materiales y con los que será posible llegar a conformar una realidad de forma imaginaria e inmutable, mentalmente representada, es decir, sensaciones inherentes de entendimiento en relación al pensamiento para ser puestas en los conceptos sensibles o fenómenos que se tiene de los objetos entendidos como los sentimientos, emociones, recuerdos, deseos despertados en el sujeto. Y elaborar así una síntesis de manera subjetiva y su consiguiente unidad de conciencia o vida psíquica en aquel, provocando entonces un conocimiento de las cosas u objetos de la realidad

De la representación mental de los conceptos sensibles de los objetos a su síntesis de aprehensión como conocimiento

Kant (2005) afirma que sin la sensibilidad no es posible que entendamos los objetos, y sin entendimiento ninguno de éstos nos podría ser dado sin el pensamiento, de ahí que sea tan importante y necesario tanto estar sensible a las intuiciones de los objetos como hacer inteligibles los conceptos o definiciones de éstos. Y con lo que se estarán conformando las representaciones mentales de los fenómenos o ideas sensibles para el aprehendimiento de la

esencia de los objetos, es decir, conceptos puros o ideas innatas de entendimiento que trascienden por medio del pensamiento en el sujeto y que posteriormente previa forma de representación del objeto sea posible que se enlacen en una unidad sintética de conciencia. Esto quiere decir que cuando el pensamiento aplica con formas a priori de sensibilidad las cuales permiten intuir los objetos de experiencia como fenómenos, por su parte estos fenómenos o ideas sensibles de dichos objetos estarán posibilitando entender el carácter de los mismos, el cual se deriva de la estructura del intelecto que es elaborado por el sujeto que conoce, esto es, una intuición intelectual.

Lo conocido proviene entonces, tanto de las características de aquello que se conoce sensiblemente y que emanan del objeto conocido, como del resultado de la aplicación de las facultades del intelecto del sujeto que se derivan en parte de la estructura de su inteligencia que conoce al objeto (idealismo subjetivo). De esta forma, es que el conocimiento a priori de sensibilidad que proviene de una intuición empírica con el objeto al trascender a una percepción sensible del sujeto y al que le es impuesto un raciocinio con conceptos puros de entendimiento; será el medio más adecuado para enunciar verdades y entender el mundo de los objetos según el pensamiento de realidad de los mismos, esto es, una analítica trascendental en el sujeto. Es por tanto, con esta analítica trascendental o de idea sensible que se determina el conocimiento gracias a condiciones espaciotemporales y conceptos categoriales que existe de los objetos, cuando son los que estarán dando previamente inferencia a la materia sensorial como fenómeno.

Los juicios de conocimiento y estéticos del hombre trascendental

Un pensamiento razonado a partir de la indagación de experiencia sensible de los objetos tendrá como resultado

un entendimiento en el sujeto, pero que tiene su origen en la relación con los conceptos o ideas sensibles de esos objetos; es decir, una analítica trascendental donde es necesario que el entendimiento sintético de los objetos llegue a concebirse como conocimiento único reglado por un sistema de principios del saber en el sujeto. Y, por consiguiente, de estructuras lógico-formales con las que pueda aseverar si han de ser verdaderas o falsas para el objeto y consiguientemente conformarse diversas formas de juicio de conocimiento de los objetos, proporcionado por alguna idea sensible o fenómeno de determinada representación mental para cada sujeto. Siendo de este modo como será viable que existan para los sujetos diversas formas de discernir o hacer juicios de conocimiento sobre la realidad de los objetos, utilizando diversas configuraciones para estos juicios ya sea de carácter universal, particular, singular, afirmativo, negativo, infinito, categórico, hipotético, disyuntivo, problemático, asertórico, apodíctico.

Afirmando que a partir de estos modos de juicio a priori³ y haciendo uso también de categorías conceptuales en lo racional como la unidad, pluralidad, totalidad; realidad, negación, limitación; sustancias-accidentes, causa- efecto, comunidad-acción recíproca; posibilidad, existencia, necesidad, será como el sujeto no solo se podrá estar expresando ante el objeto y permitir conferirle formas de exponerlos, sino además darles una validez material de forma subjetiva. Siendo entonces que al presentarse ese objeto primero a modo de idea o concepto sensible, es decir, un fenómeno representacional el cual no es probable se produzca fuera de la conformación subjetiva espacio-temporal, al mismo tiempo que categórica-conceptual del objeto

3 La denominación juicios a priori, refiere a que son juicios o proposiciones que tienen su origen en el ejercicio de la razón pura y no la experiencia, siendo de esta forma universales y necesarios.

que está percibiendo el sujeto; es como se dará cuenta de un conocimiento pensante de realidad en éste que pueda ser verdadero o falso según estructuras lógico-formales de entendimiento, procedente de la esencia como experiencia de existencia de los objetos.

Pero en este caso habrá que referirse solo a la representación de experiencia que se tiene de dichos objetos mediante juicios analíticos a priori de conocimiento, cuando es con éstos que se afirma sobre las facultades de entender del sujeto y que estarán determinadas de manera categórica conceptual en lo universal y necesaria del pensamiento para percibir la realidad subjetiva de los objetos. Y que serán completadas cuando se tenga que dar cuenta de cierta reflexión o meditación sobre la percepción evocada por esos objetos, obteniendo como resultado un fin subjetivo para ser convertida en una sensación de satisfacción estética que ha sido provocada por dicha representación (medio de unión del conocimiento sensible). Esta satisfacción estética en tanto sensación particular ya sea de agrado, potenciación expresiva o de distención adherente hacia el entorno del sujeto, es que se presenta como una reflexión ya generalizada que constituye un carácter de legalidad que ese sujeto hace de manera universal ante los objetos dados, así como de una manifestación de desinterés de forma inmediata del sujeto hacia los objetos.

Es como se pretende una finalidad subjetiva válida de manera común y generalizada para todos los sujetos, cuyas condiciones tendrán un valor a priori que se despierta en ellos, es decir, como un juicio estético o de gusto válido para todos. Pero este juicio de valor estético, aunque puede prescindir de operar con conceptos puros racionales y no ser puestos en los objetos para su entendimiento, si tiene que hacer uso tanto de condiciones de espacio y tiempo como de categorías utilizadas por los sujetos, lograrán-

dose afirmar o negar sobre algo al darles una expresión universal a esos objetos y de esta manera ser impuesta en lo general. Siendo así que, desde la perspectiva kantiana, “[...] lo que únicamente se requiere saber es, si la simple representación del objeto que va en mí acompañada de la satisfacción, por más indiferente que yo... pueda ser a la existencia del objeto [...]” (Kant, 1999: 40), tan solo muestra del placer o disgusto ante dicho objeto.

Los juicios estéticos de la trascendentalidad subjetiva del hombre y de la experiencia sub-objetiva de su cuerpo

Es con la crítica del juicio puro de Kant (1999) que el sentido de la estética se vincula con la capacidad de intuición sensible desde lo aprehensible de manera pura o natural, lo que agrada o desagrade de forma inmediata, como resultado de una sensación de placer y de contemplación desinteresada en la representación de los objetos llevada a cabo por el sujeto de manera subjetiva, o sea, un juicio de gusto a priori llámesele estético, donde no se da la posibilidad de provocar algún tipo de interés o conocimiento por el objeto según su existencia, o ser prescindible una mediación conceptual pura impuesta desde el mundo externo donde sea probable que el sujeto se manifieste de acuerdo a características de una universalidad subjetiva desinteresada y de forma inmediata para establecer una generalidad. Dando lugar a una estética que se le ha identificado comúnmente como la percepción material que se tiene de los objetos, orientados a que se elaboren sobre ellos determinados juicios de valor a priori estéticos o de gusto, tal como sucede con el arte donde lo constitutivo de los objetos de apreciación y del cual se han producido estudios sobre diversas formas, modos de aprehensión, creación de realidades bellas en los objetos.

Y a los que se ha atribuido una formación de juicios de placer o deleite por medio de los sentidos del hombre, ba-

sándose solo en la contemplación física de lo que pudiera ser agradable o desagradable en los objetos, manifestada a través de diferentes disciplinas como es el caso de la música, la escultura, la pintura, etc., que han provocado la complacencia que causa dicha contemplación en los sujetos, en tanto sea el caso útil o bueno de esos objetos que proporcionará determinados sentimientos como medio para alcanzar un fin, motivo de un juicio por el gusto a priori. Estos juicios de gusto o estéticos adquieren entonces un valor desde una realidad subjetiva del objeto cuando se posicionan como una representación mental que le da materia al objeto, pero que no es necesario preocuparse acerca de la existencia del objeto, sino tan solo de cómo se juzga de él en una simple intuición contemplativa. Y es que de acuerdo con la ciencia de la sensibilidad kantiana el propio hombre estará también siendo medido haciendo uso de reglas de gusto subjetivante con las que podrá decidir ante sí mismo y los propios objetos; determinando lo que es bello, agradable, pasional, doloroso, como cualidades de los objetos en sí mismos, producto de una contemplación práctica y ficcionada, donde los sujetos solo son capaces de emitir juicios desde el interior de los objetos.

Es de esta forma como se desconoce también toda experiencia que provenga de los objetos cuando se trata de lo humano, desde lo material estético que pueda ser despertado en los sujetos como toda experiencia de realidad, cuando resulta imprescindible el dar cuenta de experiencias sensibles pero no solo mediante actos intelectuales subjetivos, sino que han de considerarse como primordial las realidades de los objetos fuera del sujeto cuando no necesariamente tendrán que ser inferidos según la capacidad intelectual de éste, al conocer las esencias, los conceptos, definiciones, en otras palabras, formas de entender los objetos. En todo caso, donde los sujetos poseedores

de sentidos humanos se han de expresar en la convivencia diaria del mundo social, los cuales tendrán una afectación ante el objeto, donde es posible percibir a este mediante sensaciones y emociones del cuerpo, o experiencias emotivo-sensibles que puedan ser dadas por la realidad física de aquel objeto; en otras palabras, la objetivación del sujeto vista desde la subjetivación del objeto. Donde éstos como conceptos del hombre sensible se reconcilien con su corporalidad e individualidad, así como con el mundo en el que habitan, entre su voluntad de dar orden a su vida y conducir su mundo objetivo, así como su estar en ese mundo, en una manera de reconstruirse como ser social, cultural, histórico y poder tener una identidad propia al disponer sus sentidos, su sensibilidad y no permanecer ajeno a la realidad en la que vive o experimenta.

La experiencia estética socio-cultural y sensible-corporal en la relación sujeto/objeto

La interrelación existente entre el sujeto y el objeto será posible comprenderla desde una estética del cuerpo humano es decir, una estesis o experiencia estética humana de manera sensible, rescatando sin menoscabo la aportación que Kant (2005) hace de la estética trascendental, cuando atribuye a las intuiciones de percepción de manera sensible la afectación que puede tener el sujeto respecto al objeto desde las condiciones de experiencia como impresiones sensibles y que son dadas por los sentidos provenientes del contenido sensorial de los objetos de forma subjetiva y del pensar subsiguiente en el sujeto. Replanteando ese sentido subjetivo para en su lugar situar otro designio que posicione a la sensibilidad o experiencia sintiente del objeto, no a través de una impresión subjetiva de éste, sino más bien como lo material objetivo enfocado al sujeto para hacer posible una afectación experiencial que impone ese objeto en el sujeto. Y es por medio de códigos y convencio-

nes culturales para ser pensadas en la realidad, esto quiere decir, que al poder acceder a todo conocimiento de experiencia humana en los sujetos sociales que surge de los objetos de realidad física, desde su existencia o materia bajo condiciones de espacio y tiempo y una valorización categórica de interpretación particular, se posibilite la esencia y presencia de estos frente al sujeto y como será posible que éste se construya respecto a aquellos.

Siendo probable de este modo que se vean implicadas ciertas prácticas, refiriéndose a rituales, socialidades, actuaciones humanas, así como una construcción o posibilidad incluso de transformar la conciencia social de determinada realidad objetiva. Y con los cuales no solo un grupo social estará en posibilidades de integrarse en una comunidad para unirse por vínculos, ideas, formas de organizarse o de conformarse en un mundo de producción cultural, cuando la labor colectiva se ha de estructurar de manera simbólica en cualquier sociedad. Así, la cultura se podrá estar constituyendo de una interacción de símbolos y significados establecidas socialmente, y los cuales estructuran los comportamientos en los sujetos, como patrón cultural base de su existencia biológica y social cuando es relevante señalar que con los actos culturales de los sujetos se garantiza no solo su capacidad de comprender al mundo. Sino también de dar precisión a sus padecimientos como sujetos perceptivos de elementos simbólicos tangibles de emociones tales como representaciones, abstracciones de experiencias perceptibles, actitudes, creencias, juicios, de los hechos sociales o construcción, así una aprehensión y utilización de formas simbólicas. Y es desde la cotidianidad de los sujetos como podrán manifestarse con un lenguaje sensible, que es dado desde lo simbólico de acuerdo a un determinado capital cultural presentado en formas de conocimiento principalmente de carácter objetivado; sub-

jetivado y/o institucionalizado con los cuales es admisible reconstruir todo el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y se logra que las estructuras objetivas coincidan con las subjetivas en un ámbito socio-cultural.

La estesis o experiencia estética humana y la prosaica como expresión de un lenguaje simbólico cultural

La estética trascendental kantiana se contrapone a la estética de lo social y lo cultural, y en ese sentido es que para la historiadora Katia Mandoki (2006) presenta ninguna o nula coincidencia con la postura del filósofo alemán respecto al hombre trascendental. Esta autora en todo caso, rescata la importancia de considerar la subjetividad objetiva del hombre como una forma de conocimiento basado en la interacción de prácticas es decir, una inter-subjetividad capaz de producir desde un objeto, efectos de emotividad en el sujeto, cuando éste como cuerpo que ha sido estimulado por ese objeto externo da sentido a su existencia desde una percepción sensible-emotiva, obtenida y alojada en el sujeto, sujeto objetivo. Será desde una subjetividad del objeto cuando el sujeto encuentra expresión a causa de las cualidades de esencia de ese objeto, siendo factible que éste sea percibido por aquel, originándose con ello una relación experiencial estética que suceda desde lo real del objeto con el sujeto; sujeto objetivante en una inter-subjetividad con el objeto subjetivante. Donde es posible que se den las primeras manifestaciones de intuición de experiencia sensorial de los sujetos para que sean concebidos como toda expresión de afectación al emocionarse, complacerse, sobrecogerse, excitarse, ante aquellos objetos.

Como cuando el “descubrimiento del rostro en el espejo por el infante es una experiencia estética: la imagen que ve, las formas que percibe en el espejo, producen efectos emotivos. El amor es igualmente una experiencia estética provocada por la piel y la voz, por las formas de hablar y de

ser del otro... Las relaciones que establecemos con... los rostros y los recuerdos, desprenden una gran carga emotiva [...]” (Mandoki, s.f.: 181,182). De esta forma, es que los sentidos del sujeto entran en juego, como cuando el tacto se expone ante una textura, el olfato ante un aroma, la vista ante imágenes o rostros reales, el gusto ante un sabor y el oído ante los sonidos. Es como el sujeto por medio de “[...] la sensibilidad... descubre sus objetos y ve en ellos lo que ella ha puesto... según sus condiciones bio-culturales, perceptuales y valorativas [...]” (Mandoki, 2006: 12) y lo estético del objeto es expresado en esa correlación con el sujeto que dependerá de las formas de experiencia humana que se da entre ambos.

Cuando la estesis de sensación como producto de lo cultural tiene como fundamento la interacción social donde el sujeto puede experimentar con el objeto una estética de lo cotidiano en cualquier contexto, por medio de la cual es posible que esos sujetos intersubjetivos lleven a cabo construcciones simbólicas o códigos de acuerdo a determinadas convencionalidades culturales, ya sea de bondad, maldad, encanto, horror, justicia, ilegalidad, verdad, falsedad, a las que se exponen y que son capaces de experimentar como sujetos corpóreos en la realidad, llena de poder simbólico en un ejercicio de co-objetivación donde el sujeto permite ser seducido por el objeto, y ser posible que se manifieste una comunicación y vinculación mediante un lenguaje.

Un lenguaje discursivo que se percibe de manera estratégica según las condiciones sociales y humanas de sub-objetividad en la cual radica esa estesis o estética de experiencia humana, efecto de las propias condiciones sensitivas de los sujetos que no puede ser solo lo agradable, sino también lo grotesco; no lo decente sino también lo sucio; no lo fino sino lo vulgar; no lo importante también lo banal; no lo serio sino lo cómico; no lo corrupto sino también lo

atrayerente; lo trágico, lo noble, lo extravagante, lo chocante, lo sagrado; como todo un sin número de significados identitarios que los sujetos son capaces de consumir. Para después llevar a cabo juicios de valor estéticos provenientes de una experiencia emotiva en tanto, los objetos estén propiciando un lenguaje de poder simbólico cómo autoridad que trasciende al sujeto, condición de posibilidad según su constitución sensible y que hace permisible conformar un contraste estético puesto en la cotidianeidad con los objetos. Esta atribución entendida como la interpretación simbólica de la estesis o experiencia humana de los sujetos mediante su sensibilidad cotidiana se le denomina prosaica, o sea, un enjuiciamiento de carácter práctico, capaz de ser reconocido desde su interpretación muy particular del habla o con una tendencia colectiva de afinidad, al utilizar mecanismos propios de acentuación con los que es posible que los sujetos se lleguen a conformar según su dimensión de vida socio-estética.

La construcción de la estesis y su producción simbólica-discursiva en la cotidianeidad educativa

Es posible que hoy en día la humanidad sea motivo de que se le atente con desaparecer su capacidad del sentir, importante para su desarrollo tanto en los socio- cultural como en lo pedagógico, y la cual no tiene que ser vista necesariamente solo para ser un complemento en el aprendizaje de conocimiento, sino más bien como el fundamento para la apropiación de éste. Pero que en su lugar se le ha obligado al hombre a preservar las intenciones de conocer el mundo solo desde una racionalidad moderna, donde se le da un mayor peso a la capacidad de entendimiento de los objetos utilizando el intelecto y que para comprender la realidad de las cosas o materia de existencia, debe ser llevada a cabo con posturas todavía de carácter positivista. Como un aspecto que no tiene que ver con las relaciones intersubje-

tivas y emotivas de los sujetos, dejando de considerarse la parte humana, corporal, de sensaciones, de afectación como fenómenos sociales que han de ser contruidos y percibidos entre estos. Y donde al parecer nosotros como sujetos pensantes no debemos regirnos por esos nuestros sentidos corpóreos, dado que solo tendremos representación como objetos del sentido interno, y por lo tanto, no poder ser o existir como un objeto corpóreo de sensaciones externas o sujeto estético en la medida de solo tener que razonar para adquirir un conocimiento del mundo de los objetos.

En tanto, las formas de acercamiento de ese sujeto estético estarán dadas por diversos mecanismos de comunicación que conforman su interacción en lo social-cultural dentro de la cotidianidad y uno de ellos, es el acto del habla como lenguaje discursivo contenido en ese ámbito cultural real e indispensable para lograr un proceso intersubjetivo, y que no puede dejar de ser incluido por su trascendencia en el mundo de la educación y en específico la formal. Cuando son sus actores educativos en un encuentro corporal dentro del aula, que deberán ser entendidos como espacios que se mueven, tienen vida propia y se hacen presentes en la conjugación dentro de los procesos docentes por medio de sus sentidos externos. Los cuales se vinculan y pueden tener presencia ante una manifestación de expresiones sensitivas contenidas éstas de una realidad al llevarse la enseñanza- aprendizaje entre estos actores, siendo la forma en que profesores y estudiantes como sujetos sociales, corporales y biológicos se encuentran inmersos dentro de la vida cotidiana escolar, integrantes fundamentales en cada sistema cultural educativo. Y de los cuales se supone deba existir un reconocimiento no nada más desde su pensamiento cognoscente, sino como es dado éste gracias a la presencia de un tacto como toda cualidad corpórea sig-

nificado del afecto que se encarna en la acción pedagógica realizada donde es posible se genere todo conocimiento. Ese sentir que en los cuerpos como toda posibilidad intuitiva de manifestación producida por el objeto docente, objeto subjetivante que inicia con la potenciación del objeto de estudio o de conocimiento para ser despertado y percibido por el sujeto estudiante, el sujeto objetivo de acuerdo a sus sentidos; oído, gusto, tacto, vista, y olfato, en una interrelación de realidad social con aquel objeto subjetivante. Pero será solo con el lenguaje hablado como principal forma de esta interrelación de comunicación que se produce y se aprehende del objeto para ser puesto en el sujeto, es decir docente-alumno, en la cual existe una forma de contacto directo entre esos cuerpos biológicos y su entorno, contenido de un poder simbólico y que es traducido como la capacidad de los sujetos para actuar en ese mundo. Lleno de expresión para hacer patente la vigencia histórica de una comunidad educativa en su cotidiano vivir, ya sea desde el lugar del profesor como energía vital y corporal que ofrece toda posibilidad de originar durante el proceso enseñanza-aprendizaje, un discurso-objeto de prendamiento en el estudiante que funciona como un canal de comunicación basado en códigos y significaciones compartido en ambos. Cuando es el profesor quien se conduce a manera de información persuasiva, seductora y cautivadora, al hacer uso de cargas materiales, afectivas, sensoriales, que impactan en la sensibilidad de ese estudiante y se transforman en emociones, como una aprehensión del arte en el cuerpo expuesto, el del profesor, que se manifiesta en ese discurso.

Resaltando además que éste discurso textual-verbal del docente está representado mediante su condición convencional de códigos, constituida de lo corporal (gestos, posturas), verbal (orales y escritas), visual (colores, texturas,

figuras), conductual (actos, actitudes), y sensorial (auditivas), para ser valorados y considerados por el estudiante, quien atribuye el significado de ese objeto de estudio o de conocimiento a la emotividad, vitalidad, ímpetu, sensibilidad, afectividad y relacionalidad producidos en esa vida cotidiana. Es así como se logra que el carácter práctico del habla y el carácter significativo sustentado en sus códigos dentro de un espacio social educativo; se propicie y se exprese en los cuerpos de los actores una existencia práctica del objeto-efector docente en relación con el sujeto-perceptor estudiante y éste sea prendado o no por el lenguaje hablado de aquel. Como una capacidad de generar y percibir palabras al mismo tiempo, y que funcionan como un canal semiótico de practicidad al dar origen a la cultura escolar; constituida en un grupo específico y en una circunstancia histórica determinada donde el discurso del profesor efectúa ese prendamiento que “[...] implica fascinación, seducción, ímpetu, nutrición y apetencia [...]” (Mandoki, 2006: 69) o en su caso, un prendimiento frente a ese estudiante, en una articulación de significaciones.

El sistema de educación formal actual y el efecto discursivo del docente en la prosaica de los estudiantes universitarios

El propósito de la razón moderna cimentada en el cogito cartesiano y la analítica trascendental kantiana, llevo a que los sujetos fundamentaran el conocimiento del mundo que los rodeaba, usando por un lado condiciones de experiencia sensible de los objetos y reglas para su pensamiento, así como un razonamiento para entender ese mundo de manera subjetiva como real; esto es, representaciones fenoménicas obtenidas de las cosas u objetos con las cuales era posible tener un aprehendimiento fundado en sus propiedades o contenidos materiales tales como su color, sonido, sabor, olor, etc. Pero que para darles toda certeza de verdad a esos objetos, sería necesario entenderlos des-

de un conocimiento objetivo, es decir, desde su materia o contenido existente en el mundo, debiendo estar fundamentados para ello en fases de un método científico con el cual solo es posible conocer y dar certeza al mundo de los objetos. Mediante un paradigma fijado como regla que se ha de cumplir y dar seguimiento en la vida económica y social de los sujetos, tal como en el sector educativo, donde se han diseñado patrones y prácticas normativas socioculturales reproducidas bajo intereses de mercado, que modifican incluso los parámetros de validación de los saberes por medio de modelos de enseñanza encuadrados en un sistema unificador, impregnado de un discurso establecido por políticas educativas procedentes de los países principalmente de corte neoliberal que imponen no solo una forma de regir el conocimiento bajo un paradigma cartesiano-kantiano.

Esta forma impositiva de educar actual es que se muestra en el nivel escolar universitario exigiendo de manera primordial en los actores docentes universitarios, un proceso enseñanza-aprendizaje de dominación cartesiano-kantiana, que deje fuera una potenciación estética humana en el aula, así como el que los estudiantes obedezcan a ser sujetos de un conocimiento de dominio únicamente subjetivo, considerándoseles solo como receptores de una manera única para conocer la realidad del mundo que les rodea. Motivo por el cual es inexcusable el poder dar una presencia de estesis a nivel universitario, donde surja la posibilidad de que el estudiante perciba no solo en mente, sino también en cuerpo, respecto a lo que constituye el proceso docente y el avizoramiento del contexto contemporáneo en que vive como “opción de los cuerpos” (Duran, et. al., 2009: 20) e incluirse junto con el profesor en un ámbito socio-histórico y cultural universitario, dentro de la relación con el otro, ese profesor que ofrece toda posibilidad

de que el estudiante sea afectado de manera emotiva y sensible. Porque la “[...] facultad estética o la sensibilidad se manifiesta socialmente a partir de sus condiciones de posibilidad (cuerpo sensorial, vitalidad emotiva, intuición espacio temporal y convenciones culturales) así como por la comunicación entre sus actores. En la vitalidad emotiva, se comunican o conectan energías [...]” (Mandoki, 1994: 96) cuando precisamente desde lo cultural dentro de éste ámbito social universitario, la estesis puede ser entendida desde aquello que es experimentado por los actos, códigos, simbolismos, así como los esquemas de percepción, y sus procesos que tienen que ver con las prácticas⁴ o sea, la socialización, rituales, la construcción, y una consiguiente y hasta posible transformación en las relaciones de los profesores y estudiantes universitarios en ese mundo académico.

Al serle permisible valorar el enunciado del profesor con el que ha de construirse el universitario mediante su propio disfrute o padecimiento, convirtiendo toda indagación en un conocimiento sensible-emotivo que da lugar al pensamiento de ese objeto de estudio, como la certeza de las cosas existentes que hay en el mundo al tratar de expresarse interpretativa e inter-subjetivamente desde su identidad escolar. Es como una descripción de efectos de relación que estos sujetos establecen con los otros, los objetos, vistos según códigos convencionales socio-culturales de valoración e interpretación particular. De esta forma “[...] es la sensibilidad la que descubre sus objetos y ve en ellos lo

4 Marx y Engels en la ideología alemana definen por práctica a la actividad sensorial y consciente por la cual hombres y mujeres producen y reproducen, las condiciones materiales y las relaciones sociales en las que viven. En otras palabras, la vida social estará determinando lo cultural, al mismo tiempo que la consciencia y sus ideas, todos ellos conectados internamente con aquella.

que ella ha puesto... según sus condiciones bio- culturales, perceptuales y valorativas [...]” (Mandoki, 2006: 12) para provocar un efecto del lenguaje, como un modo de hablar, de comunicarse, de manifestarse, de ser capaz de lograr emitir determinados juicios de valor o estéticos por ese performance docente, cuando el aspecto medular en este nivel universitario de educación formal es el de mostrar la expresión última de lo que podría ser interesante en una clase. Y que puede denotar emoción al presenciarla o en todo caso, ser una clase aburrida, expresada con las propias palabras del estudiante, dependiendo según las actuaciones prácticas del profesor y que en esa cátedra al ser satisfactoria o simplemente no cumplir con las expectativas o la forma en como le es presentado el objeto de dominio⁵. Siendo posible entonces dar origen a una prosaica obtenida de la relación con el otro, el objeto-subjetivante docente que surge de la experiencia cotidiana, sobre todo de la valoración que los estudiantes universitarios le otorgan al hablante profesor mediada por el objeto de dominio o de conocimiento, y que puede estar cargada de emotividades contenidas de pasión, odio, compasión, ternura, etc., percibidas por el destinatario como un arsenal de entonación enunciativa de discurso lleno de amplitud y claridad oral de comunicación.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1998). *Estética de la Creación Verbal*. Tatiana Buvnova (tr.). México: Siglo XXI.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Editorial Popular.

5 Cuando un evento semiótico se convierte en estético, el sujeto puede mostrar desinterés respecto al qué y para qué de éste y concentrarse en cómo se presenta, por ejemplo, el valor estético que adquiere para él (Mandoki, 2006).

- Bourdieu P. (2001). *Lenguaje y poder simbólico*. Akal Editores. Versión digitalizada en PDF.
- Bourdieu P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI. Bourdieu P. (1990) *Sociología y cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del Método*. México, Editorial Porrúa. Versión digitalizada en PDF.
- Descartes, R. (1988). *Meditaciones metafísicas*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/descartes.htm>
- Duran, A. N., Jiménez, S, M. (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México, IISUE- UNAM, Plaza y Valdez. (2004). *Cuerpo, intuición y razón*. México, CEAPAC.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1972). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- Heidegger, M. (1988). *Ser y Tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Recuperado de <http://www.philosophia.cl>
- Heller, A., Feher, F. (1995). *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península Ediciones.
- Kant, I. (2005). *Critica de la razón pura*. Taurus, Pensamiento. Versión digitalizada en PDF.

- Kant, I. (1999). *Critica del juicio*. Madrid, Librería de Iruvredra. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/critica-deljuicio-seguida-de-las-observaciones-sobre-el-asentimiento-de-lo-bello-y-lo-sublime--0/>
- Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid, Caparrós Editores.
- Mandoki, K. (2013). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. México, Siglo XXI. Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México, Siglo XXI.
- Mandoki, K. (1997). *Las tres clausuras de la estética en Bajtin*. pp. 45-61, UAM- X, México, Libros de Versión.
- Mandoki, K. (s.f.). *Estética de la identidad y sus paradojas*. pp. 165-182, Departamento de Síntesis Creativa de la UAM Xochimilco, México.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México, Grijalbo. Marx, K. (1968). *Los Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. En Marx, Carlos y Engels, Federico. *Escritos económicos varios*. México, Editorial Grijalbo.
- Marx, K., Engels, F. (1980). *Obras escogidas*. Tomo I. México, Editorial Progreso. Versión digitalizada en PDF.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Ediciones Península.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnografía, Historia y cultura en los procesos educativos*. Cap. 1. La relevancia de la etnografía. Buenos Aires, Paidós.

- Rodríguez, G. Et. al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe, Cap. IX.
- Sánchez, S. R. (2004). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. En Tarrés, María Luisa (Coord.) *Observar, escuchar y comprender*. México, FLACSO/Colegio de México/Porrúa.
- Sánchez V. A. (2003) *El Joven Marx. Los Manuscritos de 1844*. México, UNAM- La jornada- ITACA.
- Uexküll, Jacob J. Von. (1982). *The Theory of Meaning*. Semiótica 42-I, pp. 25-82, Mouton Publishers, Versión digitalizada de artículo en PDF.
- Van Manen. Max. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós Educador. Versión digitalizada de libro en PDF.
- Voloshinov, V. N., Bajtín, M. (1992). *El Marxismo y filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid, Editorial Alianza.
- Voloshinov, V. N. (1987). *Freudianism: A Critical Sketch*. Titunik, I.R. y Bruss, N.R (eds.) Bloomington: Indiana Universty Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Introducción. El yo del etnógrafo*. Barcelona, Paidós.

Experiencias de los actores

LA INSERCIÓN AL SERVICIO PROFESIONAL DO- CENTE. UNA MIRADA DESDE LOS ALUMNOS DE LA GENERACIÓN 2014 DE LA BENM

*Violeta María Alina Cortés Galván, Esperanza Perea Meraz y
Guadalupe Ugalde Mancera¹*

Presentación

Existen numerosos estudios sobre egresados (Sandoval, 2009; Hoyos, 2011; Castillo, 2010; Mendivil, 2011) que dan cuenta de las experiencias vividas por los profesores principiantes, particularmente la inserción al campo laboral. Desde una perspectiva amplia, son diversas las dimensiones que pueden ser abordadas en este estudio, como la cultural, la pedagógica, la profesional, etc. Sin embargo, de acuerdo con estudios de Teutli Colorado (2002, 2009), nos centramos en el impacto que están teniendo las políticas educativas actuales en la imagen y expectativas que se generan en los maestros que recién ingresan al servicio profesional. Específicamente, qué sucede con las políticas de evaluación que delimitan los criterios de acceso (idoneidad) y exclusión del campo de trabajo (no idoneidad) de los egresados de las escuelas normales.

En este trabajo se presentan las primeras reflexiones, producto de la investigación realizada con los egresados de la generación 2010-2014, mediante la aplicación de diferentes herramientas metodológicas como: entrevistas a

¹ Institución de procedencia: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

profundidad en un estudio de casos, donde los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) narran como vivieron esta fase del proceso de inserción al ejercicio docente.

A lo largo de esta indagación, a través de privilegiar la voz de los informantes, hemos encontrado que las entrevistas realizadas representan abundante información que permite abrir diferentes vetas de investigación, entre ellas: el examen de ingreso al servicio profesional docente, la adscripción y llegada a la escuela primaria, las prácticas de las culturas escolares, la asignación de funciones docentes, el recibimiento que la comunidad escolar y social le da al maestro novel, o la reconfiguración de una nueva identidad profesional.

Propósito

El propósito de este estudio es recabar información sobre las condiciones, circunstancias y retos que enfrentan los egresados durante la primera fase del proceso de inserción a la docencia.

Algunas preguntas que orientan el proyecto son:

- ¿Resulta válido y suficiente el examen estandarizado para determinar la “idoneidad” de un docente?
- ¿Bajo qué circunstancias están siendo contratados los maestros noveles?
- ¿Qué sucede con los aspirantes cuyo resultado fue “no idóneo”?
- ¿Cuáles son las implicaciones afectivas, académicas y sociales de los egresados?

Metodología del estudio

Se trata de un estudio mixto que incluye elementos cuantitativos y cualitativos, que inicia con la recolección de datos en situaciones dialógicas mediante la realización de entre-

vistas a profundidad, aplicación de cuestionarios, video-grabaciones, así como registros y transcripciones de 22 casos de alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria generación 2010 - 2014, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), cuyas edades oscilan entre 21 y 26 años; para la elaboración de esta ponencia hemos recuperado los datos de siete entrevistas de profesores noveles, de los cuales cinco son de sexo femenino y dos, masculino.

La inserción al servicio profesional docente

Los estudios sobre inserción a la docencia se originan (Sandoval: 2014) en los 70`s en E.U, debido a 3 razones:

- Aumenta la cantidad de alumnos para educación básica, por ende, se requiere de un mayor número de maestros.
- Se jubila un gran número de docentes a partir de los retiros voluntarios.
- Disminuye el número de alumnos por grupo y con ello se incrementa la demanda de maestros.

En el transcurso de esta investigación hemos revisado diversos documentos relacionados con estudios de egresados en el país en los últimos 10 años (Bolívar, 1999; Boullough, 1989; Imbernón, 1999; Torres, 2005; Sandoval, 2014), algunos de estos refieren a investigaciones realizadas en escuelas normales acerca de la inducción al campo laboral, las cuales se sintetizan en determinadas fases o bien en subetapas:

- La primera fase corresponde a las experiencias previas a la formación inicial.
- La segunda corresponde al proceso de formación inicial.
- La tercera se le atribuye a las diversas situaciones

de las prácticas de enseñanza.

- El cuarto período es el proceso de inducción.

Subetapas:

- El umbral o antesala, que transcurre en los primeros meses de inserción.
- Madurez y crecimiento, que abarca de los 7 meses a los 3 años.

Sin embargo, ninguno de los trabajos aborda el momento de la transición entre el egreso de la escuela normal y la inserción al espacio de trabajo, por lo que el examen de ingreso al servicio docente emerge como un nuevo elemento de estudio. En la actualidad la evaluación constituye un sistema a través del cual las políticas buscan guiar la práctica educativa local mediante diversas demandas y estructuras de responsabilidad gubernamentales y descentralizadas.

Los exámenes se han convertido en un elemento central de los regímenes políticos, los cuales se centran en el supuesto de que el modelo de globalización social exige nuevas habilidades, conocimientos y disposiciones que se expresan en un conjunto de estándares a lograr, en el caso de la formación docente, a través de ella, y se califican por medio de ejercicios masivos de evaluación.

La imposición de estos instrumentos y sistema de evaluación ha creado resistencias entre los afectados debido a los principios y fines que los orientan y a los procedimientos que se siguen para su aplicación, de forma tal que la evaluación se convierte en un proceso de exclusión que segregue a los maestros recién egresados aspirantes a ocupar un espacio laboral en una escuela primaria, después de haber concluido la formación inicial en la Escuela Normal, por el hecho de no identificar de manera textual la normatividad

existente y diferir en la forma de abordar la solución de casos dados hipotéticamente en los exámenes de ingreso al servicio.

Situación que resulta contradictoria con lo planteado en los planes de estudio para la formación de docentes de Educación Primaria proporcionados por la SEP, en los que se establece que no hay respuestas únicas, sino que hay que redimensionar la práctica y hacer las adecuaciones curriculares de acuerdo con los contextos específicos (SEP,1997).

Para fines de este trabajo, las respuestas se agruparon en los siguientes rubros:

Antes y durante el examen

La convocatoria se publicó en abril de 2014 por vía web, existieron dos tipos de convocatorias: pública o abierta, donde podía presentar examen cualquier profesión afín a la docencia, y la exclusiva para los egresados normalistas. Conviene señalar la enorme dificultad que tuvieron los alumnos, quienes cursaban el 8° semestre, estaban culminando el servicio social y preparando su examen profesional, ya que los trámites se realizaron en turno matutino.

La desorganización y desinformación referente a: la plataforma para registrarse², para conseguir la guía y el reducido tiempo para prepararse. La incertidumbre acerca de los temas que vendrían en el examen, lo que propició que se implementaran acciones autogestivas como: revisar y leer los textos y ligas que aparecían en la guía, integrarse en equipos para discutir los textos, buscar compañeros de la generación 2013 para socializar su experiencia, buscar ayuda con los asesores de seminario, también se buscó el apoyo de una maestra de la Normal quien maneja los elementos del plan de estudios.

2 Inicialmente la BENM no aparecía en el sistema, por lo que al registrarse, los egresados no cubrían con el perfil, sólo aparecía la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN).

La guía de estudio se obtuvo en el momento de registrarse. Las redes sociales fueron sumamente relevantes para socializar e informar de los acontecimientos.

[...] nuestro mismo asesor nos facilitó una plática con una maestra de aquí mismo de la escuela que la verdad no recuerdo su nombre, que conocía el plan de estudios y nos podía dar un panorama un poquito más amplio sobre lo que consistía.” (Caso 6)
“...preparación previa donde tenían que asistir a talleres de 4 de la tarde a 9 de la noche [...] (Caso 7).

Algunos egresados estuvieron enterados de los cursos que diversas instancias ofrecieron, pero estas acciones no se dieron abiertamente, si tenías suerte o contacto, te enterabas y te registrabas en alguna de las opciones. Las sugerencias que los egresados de generaciones anteriores les dieron giraron en torno a: leer cuidadosamente y realizar deducciones del texto, revisar la normatividad y lineamientos, leer los textos particularmente relacionados con los acuerdos, enfoques y estructura de los programas. Las implicaciones acerca del formato, rojo intenso con letras negras pequeñas. Si consideramos este tipo de formato más la cantidad de preguntas y el tiempo destinado para ello, es decir, 6 horas con un descanso de una o dos horas para comida, resulta complejo, cansado y sumamente tedioso, como aluden los egresados.

El cambio de instructores el día de la aplicación

La molestia por sentirse perseguidos, los egresados recibieron indicaciones tajantes, como trasladarse al sanitario, pero acompañados de una persona. El tiempo que se dedicaba a la lectura y a reflexionar sobre los casos para seleccionar la respuesta que más se apegaba a la norma. Preguntas sin fundamento, con tendencia a responder a partir

de la “norma o el deber ser” no con base en la experiencia y circunstancias del contexto y con excesiva información

[...] uno como maestro tiene que valerse de otras estrategias para resolver los problemas, a veces funcionan las del libro, a veces no, y uno tiene que hacer medio de esto... Prácticamente no te daban muchas opciones y parecían similares. No tenían mucha diferencia unas contra otras y había preguntas que a veces eran repetitivas. (Caso 5).

La dificultad para responder el instrumento B, debido a la carga de temas relacionados con la gestión escolar. Tal es el caso de la reunión de Consejo Técnico Consultivo, en la cual los alumnos de práctica, generalmente no asisten, por diversos motivos. Uno de los cuales tiene que ver con el sentido de la práctica, es decir, generalmente los maestros titulares esperan que los jóvenes se dediquen a la docencia o a cubrir los temas del programa que están pendientes. De igual forma, la Escuela Normal concentra las actividades en los procesos de enseñanza o de intervención. Lo que significa que se reduce la complejidad de la práctica a la cuestión técnica.

Hay cursos en Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación y en otras instancias, pero aun así no hay preparación a fondo en relación con la gestión escolar. En el curso nos dijeron: “denle todo el apoyo a los padres de familia. (Caso 1).

Te presentan casos estúpidos. La redacción... chocaban con mi ideal político. Las preguntas se contradecían. El enfoque es constructivista y las respuestas de tipo conductista, y a la inversa. (Caso 2).

Por lo que el instrumento está diseñado para repetir lo que dicen los lineamientos y no demostrar o evidenciar las competencias que aluden a la complejidad de la práctica docente.

[...] las respuestas venían en los documentos que emite la SEP y eso creaba confusiones, porque cuando íbamos a junta de consejo básicamente lo que veíamos era las acciones que se tomaban, no los documentos y, bueno, podríamos engañar al sistema y leer los documentos y pasar el examen fácilmente. (Caso 7).

El examen exige conocimientos sobre la normatividad, dejando al margen la experiencia y problemas de la práctica. Lo que nos lleva nuevamente a la eterna discusión sobre el equilibrio entre teoría y práctica, sobre todo el tipo de docente que se requiere en una sociedad mexicana con los innumerables retos que hoy enfrentamos.

[...] alguien se empapaba de esos documentos, podía pasar el examen e ingresar y con esto me refero a las escuelas que brindan las carreras como ciencias de la educación, pedagogía... si hubiera habido alguna empresa que se dedicara a preparar a los maestros para pasar el examen, con esta guía hubieran pasado, entonces bueno, ahí está el fraude. (Caso 7).

Significa entonces que, independientemente de haber recibido formación docente, lo que se considera como relevante es repetir lo que dicen los lineamientos o se piensa que por sentido común, cualquier profesionista puede resolver los problemas propios de la docencia.

Y, después del examen

Algunos puntos en los que coinciden los informantes después de haber aplicado el examen, fueron:

- Los problemas para informarse del resultado, ya que cambiaron de fecha, en más de una ocasión:

Nos dijeron que hasta dentro de una semana, una semana después. Se llegó esa semana, y nos decían que no, que hasta las seis de la tarde, entonces, quién sabe cómo yo no supe, pero a mí me dieron un enlace para que los consultara. No sé si se infiltraron o qué pasó pero el chiste es que yo ya sabía el número de mi escalafón y mi resultado antes que otros compañeros. Entonces, cuando yo empecé a difundir el enlace que a mí me habían pasado, ya no estaba disponible.” (Caso 4).

De los 7 informantes, 5 resultaron idóneos 2 “no idóneos”. Uno de los cuales, labora en escuela privada y otro caso en escuela pública, en escuelas de experimentación pedagógica. Al respecto, dicen:

Demasiado estrés, porque es una decisión de hacia dónde voy, ya terminé esta parte, ya terminé esta primera etapa de mi vida y ahora qué sigue... (Caso 6).

Varios maestros me llamaron y me dio mucha pena...y... no me quedé. (Caso 2)

Ese día estuvo muy complicado porque a muchos no los llamaron.....se les llamó una hora antes de que se tenían que presentar, entonces varios compañeros, cuando se enteraron, empezaron a comunicarse con sus demás compañeros para que se

presentaran en la sede. A varios les dijeron que ya no tenían su lugar por no haberse presentado en la hora..., tenían la culpa porque no se nos avisó, si no nos llaman nuestros compañeros uno no se entera y ya hasta después te tenías que formar y hubo mucho caos, porque primero a mí me dijeron que era 230, después me dijeron que era 180, después me dijeron que era 200, después me dijeron otro número. (Caso 5)

Se desconoce que la SEP o las instancias correspondientes hayan ofrecido alguna alternativa a este tipo de egresados.

[...] ellos simplemente cayeron, no se les explicaba más, no se les daba ninguna otra razón, solamente pues hay que volverse a preparar... no estás listo para estar frente a las aulas y después, como es posible que después de 4 años de haber estado en una Normal no puedas estar preparado estar dentro de un aula y entonces se quedan nada más con el No puedes estar, no tienes plaza, prepárate para el siguiente año... buscaron escuelas particulares, buscaron interinatos dentro de las mismas direcciones del Distrito Federal para poder estar laborando en lo que podrían concursar otra vez por su plaza. (Caso 6).

¿Qué implica para un recién egresado un resultado así? Replantear tu proyecto de vida, desertar de la profesión, buscar nuevas opciones profesionales o laborales.

Me llamó mi amiga y me dijo que muchos no se estaban presentando, vente para acá, se están recorriendo los lugares. Se recorrieron los lugares hasta

el 434, yo era el 446, con 10 lugares que se recorrieran, podría haberme quedado. (Caso 2).

Las respuestas dependen en gran parte de las condiciones de vida de cada sujeto. Pero si partimos de que el alumnado que asiste a la BENM proviene de estratos y condiciones de pobreza y marginación, podemos entonces, lanzar supuestos no favorables con respecto de las expectativas e imagen que tienen de la profesión.

Los resultados se convierten en un ranking donde arbitrariamente se seleccionan a los mejores docentes. Bajo esa lógica, se imponen y legitiman:

- La cultura dominante.
- La reforma educativa y curricular tan accidentadas y ajenas a las demandas de los maestros normalistas.
- La idea de que los egresados completaron su formación y se deja de lado la articulación entre formación inicial y permanente.
- El supuesto de que la práctica educativa es algo simple o fácil de instrumentar y controlar.

Con el resultado de “idóneo” lo maestros noveles se disponen entonces, a realizar el trámite para que les sea asignado el centro de trabajo, otra fase del proceso de inserción en el que las circunstancias pueden estar a favor, pero a veces no tanto.

Los 5 maestros “idóneos” tuvieron la posibilidad de seleccionar la escuela. Tres de ellos, aplicaron en el estado de México y el resto en el D.F. La cercanía a su domicilio fue la principal razón de la elección.

Solo eran dos catálogos los que te entregaban. La mayoría se fue por la cercanía, en mi caso fue también por lo más cercano a mi hogar y según nos dieron un límite de media hora para ver el catálogo, checar las escuelas, yo sentí que fue muy poco. (Caso 5).

He preguntado con mis compañeros, y creo hasta les pusieron un mapa y todo muy preciso y nosotras no. La escuela, fulanito de tal, nada más tenía la clave, pero no decía si era matutina o vespertina o dónde estaba. (Caso 3).

Cabe señalar que en esta fase del proceso, los normalistas tuvieron preferencia, desde el registro y fecha de la convocatoria, hasta el momento en que se les presentaron los documentos para seleccionar escuelas. Después de que los normalistas egresados tuvieron la oportunidad de seleccionar escuela, se convocó a los profesionistas de áreas afines. Sin embargo, para el ciclo escolar 2016, se sabe que podrán aspirar a ocupar un lugar como maestro frente a grupo, indistintamente y en igualdad de circunstancias, cualquier profesionista que cubra con el perfil señalado en la convocatoria.

La contratación

Otro momento interesante resulta ser en el que los egresados firman el documento con la clave correspondiente, la cual determina en gran parte qué retos tendrán que enfrentar y en cuánto tiempo resolver.

Hubo personas que venían de Tlaxcala y les acababan de llamar a las dos de la tarde, cuando su cita era a las tres, obviamente no iban a poder llegar en ese límite de tiempo y entonces por eso hubo varios que se quedaron hasta el final. Y fue así porque

ellos insistieron porque si no, ese lugar se hubiera perdido.” (Caso 5).

Se habla de diferentes tipos de nombramientos provisionales: contrato por seis meses el cual venció en febrero, para este momento no sabía si contaba con una base, los talones de cheque no especifican el tipo de clave, son claves de nueva creación, clave 93 (interinato indefinido).

[...] nos volvieron a llamar y volvimos a ir a la dirección operativa a firmar, a partir de eso nos dijeron que nos iban a llamar hasta que ya fuera, ya hubiéramos cumplido seis meses un día para obtener la base. Y sí nos acaban de llamar ya fuimos a firmar y a partir de eso en 20 días hábiles nosotros ya tenemos que ir y recoger nuestro nombramiento oficial que constata que nosotros tenemos base. (Caso 4).

Prevalece la creencia de adquirir o ganar una plaza a partir de lograr un resultado aprobatorio en el examen de oposición. Sin embargo, quienes aplicaron en el Estado de México, no era suficiente el resultado de “idóneo”, ya que se tenían menos lugares, por lo tanto era indispensable obtener un puntaje alto.

[...] en el Distrito Federal ofrecieron 4 mil plazas y se estuvieron dando en concurso 8 mil personas, para lo cual en la convocatoria del estado de México, solo ofrecieron 313 plazas si mal no recuerdo y concursaron 20 mil personas. (Caso 7).

Antaño, las plazas que obtenían los docentes, eran vitalicias y por supuesto controladas por el sindicato. Con la

aparición de la Ley del Servicio Profesional Docente, el Estado quiere recuperar y regular el sistema que había cedido. Pero además, en este contexto de globalización y bajo el modelo neoliberal, más que el Estado, son los grandes empresas quienes toman decisiones sobre un ámbito tan sensible e importante para promover o neutralizar la cada vez más alejada democratización del país, como es la educación, amparados por los organismos internacionales.

Luego entonces, surge un sistema de evaluación cuyo proceso coloca al docente como el principal culpable de las enormes dificultades de un todo un sistema educativo. Por ende, se plantean evaluaciones estandarizadas no sólo para la inserción, sino para la promoción y la permanencia. Aprobar el examen no implica la permanencia en el empleo.

Las sensaciones de “caos e incertidumbre” son constantes. Fue un examen “estresante, pesado y complicado”. Los citaban de 50 en 50, pero antes de elegir escuela, lo primero era registrarse para obtener la tarjeta bancaria para el pago de nómina. Posterior a la afiliación bancaria, les entregaban los engargolados para la elección de escuela.

En algunos casos, dependiendo del resultado del examen, había muchas escuelas disponibles, en otras ya no había tantas opciones, de cualquier modo, en 15 minutos tenían que elegir su centro de trabajo. Proceso azaroso, ya que, mientras algunos tuvieron asesoría, otros egresados se arriesgaron a elegir centro de trabajo sin tener idea de dónde estaba la escuela o cuánto tiempo se requería para el traslado.

Los turnos, escuelas y condiciones variaron en cada sujeto y en razón de la organización de cada dirección operativa, por ejemplo:

No, no me he cambiado de turno, tengo los dos, estoy haciendo el interinato en la mañana y ese fue por medio de un compañero igual egresado de esta generación que me habló y me dijo que estaban solicitando a profesores, metí mis documentos para ver qué pasaba, porque la verdad mi idea no era trabajar en la mañana, yo todavía tenía pensado estudiar otra carrera, entonces ahorita como el de la mañana no me interesaba tanto pero se dio la oportunidad y no la desaproveché, metí los papeles y dije: si me quedo bien y si no también. (Caso 5).

En ese sentido, los informantes, al final de la entrevista opinan sobre la aplicación del examen:

[...] el examen debería de ser presencial, que el maestro esté dando la clase y ver qué tanto dominio tiene del tema, cómo es que trabaja en clase, la respuesta de los niños, siento que ese sería mejor un buen examen que si solamente basamos en conocimientos...puedo saber conocimientos sobre el tema, pero si yo no sé impartir la clase o no se trabajar con los niños, hablarles y que ellos también me entiendan lo que estoy hablando. (Caso 5).

[...] puedo aprender todos los ordenamientos pero a la hora de estar frente a grupo quizás no tenga las estrategias, las herramientas para que mis niños tengan un aprendizaje significativo.” (Caso 6).

A manera de reflexiones

Librar con buen resultado y optimismo la primera batalla del ejercicio docente, hoy resulta todo un reto. Ciertamente, los profesionistas tenemos la tarea de comprometer-

nos con nuestra profesionalización y actualización. Pero en esta fase de la inserción a la docencia, los maestros noveles tienen un desafío tal que los puede llegar a paralizar.

Para Fazal Rivi y Bob Lingard (2013) la política educativa desde la tendencia neoliberal “pretende demostrar que los modelos sociales de la globalización y, por ende, la educación, requieren nuevas formas de analizar, entender y operar los procesos sociales, dando lugar a un nuevo imaginario social de lo que es « ser maestro » y las características que lo delimitan”.

A través de estas políticas, como es el caso de nuestro país, donde un discurso y un conjunto de acciones que desacreditan al profesor y lo someten a una serie de tensiones desde antes de ingresar al sistema como profesional, generan como resultado un empobrecimiento de las expectativas de los aspirantes a la educación normal.

Los estudios estadísticos que se han realizado en la BENM, cuyos resultados evidencian la disminución en el número de interesados aproximadamente de un tercio de la población en relación con los ciclos escolares anteriores y el incremento de bajas (80 alumnos para el ciclo escolar 2014 – 2015).

De igual manera, cabe resaltar los resultados globales del examen. El total de egresados normalistas en el DF fue de 1359, de los cuales presentaron examen 1106 jóvenes, es decir el 81%.

La BENM representa el 25% de la totalidad de normalistas en el DF. De los 342 egresados de la generación 2014, 308 alumnos presentaron examen, es decir, 90%. El total de aspirantes “idóneos” fue de 235 (76%) y “no idóneos” 73 egresados que corresponden al 24%.

Lo que significa que un cuarto de alumnos egresados de la BENM en el 2014, no tuvieron oportunidad de ingresar al servicio docente.

Entre las políticas implementadas que podemos mencionar están las reformas curriculares inmediatistas que no permiten consolidar un determinado tipo de formación, ni en el nivel de normales ni en educación básica, los recortes presupuestarios, así como el desmantelamiento y golpeteo permanente, como es el caso del Distrito Federal a las que no se les ha otorgado presupuesto desde hace tres años, a pesar de alcanzar los puntajes establecidos en las evaluaciones requeridas en los proyectos institucionales.

Los elementos que mostramos a continuación son parte de los hallazgos, mismos que dan una cierta caracterización al examen de selección, y que de una u otra forma ejercen impacto en los profesores noveles:

- Las condiciones desfavorables que enmarcan el momento de la aplicación del examen: el formato del instrumento, la extrema vigilancia que puso en evidencia la honestidad de los recién egresados.
- En cuanto a los resultados: falta de claridad, transparencia y pertinencia en la información, los profesores noveles recibieron diferentes comunicados, algunos de ellos por vía extraoficial.
- El sentimiento de minusvalía de los sujetos al experimentar que, no obstante haber concluido la formación inicial y tener certificados con altas notas, no son “idóneos” para ocupar un espacio laboral.

Hasta aquí hemos expuesto algunas ideas que los jóvenes comparten en esta fase de su trayectoria profesional, sin embargo, hay todavía un largo camino que seguir, por ejemplo:

- El discurso oficial ha difundido la importancia de la evaluación como parte de la mejora, pero, en qué momento y porqué los aspirantes “no idóneos” no han recibido la capacitación y actualización correspondientes.
- ¿Por qué no considerar los resultados de innumerables investigaciones de corte cualitativo, las cuales abogan por una evaluación integral que incluya una serie de instrumentos cualitativos que den cuenta del desempeño profesional en razón de los contextos sociales?
- ¿Por qué insisten las autoridades en implementar proyectos ajenos a las condiciones y necesidades de las normales y de la sociedad?
- ¿Cuál es la urgencia por desacreditar la figura del maestro?

Fuentes de consulta

Díaz Barriga, Á. (compilador) (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. UNAM, México.

Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. España, ediciones Mensajero.

Candela, A. (2005). Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos, en: *Avance y perspectiva. Órgano de difusión del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del I.P.N.*, v 24, No. 1, enero – marzo, 45 – 56 pp.

Ferreiro, E. (2005). La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en educación básica en: *Avance y perspectiva. Órgano de difusión del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del I.P.N.*, v 24, No. 1, enero – marzo, 37 – 44 pp.

- OCDE (2010) *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo.
- Sandoval, E. (coord.) (2009). *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. México, UPN, proyecto de investigación SEP/SEB-CONACYT-2009-1/146031
- Rizvi Fazal y Bob Lingard (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Ediciones Morata.
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa, en: *Educación, Formación e Investigación*, Vol. 1, ISSN 2422-5975 (en línea), abril de 2015.
- Tárres, M. (coord.) (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición la cualitativa en la investigación social*. México, Colegio de México, A.C.

LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE EN NAUCALPAN

María Estela Cabello Rosas¹

Introducción

Uno de los debates más recientes en nuestro país, es el derivado de la aprobación de la reforma educativa, que incorpora a la evaluación de la preparación profesional de los docentes como eje fundamental para regular su acceso al trabajo, la promoción a cargos directivos y la permanencia en el servicio; con la constitución del Servicio Profesional Docente (SPD) como órgano que coordina la asignación de las plazas a partir de los resultados que obtengan los interesados en distintas valoraciones, además de presentar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como la instancia encargada de diseñar los métodos e instrumentos para realizar esta tarea. El actual secretario de Educación Pública ha defendido esta iniciativa en distintos foros con el argumento de mejorar el logro educativo de los alumnos, a partir de asegurar la preparación profesional de sus maestros.

Este tipo de decisiones están sostenidas por la relación que México tiene con diversas instancias internacionales, entre ellas la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quienes buscan enfrentar los desafíos económicos y sociales de las naciones que lo con-

1 Institución de procedencia: Subdirección regional de Educación Básica Naucalpan.

forman. En materia educativa en los últimos años, se han implementado una serie de evaluaciones estandarizadas de tipo censal aplicadas a los alumnos para identificar los resultados e investigar los factores que los determinan.

Al tratar este tema, generalmente nos remite a las valoraciones que se hacen al aprendizaje de los alumnos para la promoción a los grados o niveles sucesivos, pero fue hasta los años noventa del siglo pasado que el análisis de los resultados se utilizó como indicador para analizar la pertinencia las políticas educativas o de sus programas.

Un poco de historia

A continuación, se enuncian los procesos de evaluación estandarizados aplicados a los alumnos en nuestro país en una breve revisión histórica². En 1989 la Dirección General de Evaluación de la SEP inició la elaboración de un instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a la Educación Secundaria (IDANIS), con el propósito de brindar a las autoridades educativas información sobre los niveles de desempeño de los aspirantes quienes desean ingresar a la educación secundaria y, con ellos, definir la asignación a la escuela según el puntaje que obtengan.

Más tarde, en 1994, por acuerdo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), surgió el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) que comenzó a ofrecer los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) a las instituciones de educación media y superior, como instrumentos para aplicar a gran escala a fin de evaluar a los estudiantes quienes desean ingresar a estos niveles educativos.

En 1997 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de

2 El 12 de agosto de 2015 se consultó artículo: ¿Enlace, Exani, Excale o PISA? (2009) de Rafael Vidal. Ceneval. 34 pp. en la página: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3551>

la Calidad Educativa (LLECE) buscó conocer el desempeño de los alumnos en lectura, matemáticas y escritura en tercero y sexto grado de primaria. En 1998 se aplicaron las pruebas estandarizadas en todo el país. El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, mejor conocido como PISA (por sus siglas en inglés), se aplicó en México en el año 2000 a los estudiantes con 15 años. Esta valoración aún existe y se aplica cada tres años, busca medir las habilidades para la vida a través de la revisión del rendimiento en las asignaturas de matemáticas, lectura y ciencias, independientemente de si fueron adquiridas o no en el trayecto escolar.

El 8 de agosto de 2002 se creó el INEE por decreto presidencial, como organismo que diseña instrumentos de evaluación a los alumnos y, en fechas recientes, también para los docentes. En algunas ocasiones han contemplado desde el nivel preescolar, pero en general toman a tercero y sexto grado de primaria, además de los últimos grados de secundaria y educación media superior.

En junio de 2005 se utilizó la prueba nacional denominada Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), su propósito fue medir el logro del sistema educativo en su conjunto. Se aplicó a una muestra de alumnos rotando cada año los grados (de 3° a 6° de primaria y 1° a 3° de secundaria), en las asignaturas de español, matemáticas y ciencias.

En 2006 el INEE diseñó el Examen Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE), de aplicación universal anual. En Educación Básica, éste midió el resultado del rendimiento académico escolar de cada alumno en las materias básicas: español y matemáticas, y una tercera asignatura de manera rotativa hasta cubrir todo el currículum. Esta modalidad de valoración estuvo vigente hasta el ciclo escolar 2012- 2013.

Actualmente la evaluación denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA³), sustituye la aplicación de las pruebas Enlace y Excale. Los instrumentos que utiliza son cuestionarios para conocer las habilidades no cognitivas que afectan a los alumnos, como la convivencia escolar. Con el análisis de sus resultados, se pretenden proponer acciones para superar las dificultades que los alumnos presentan. En el ciclo escolar 2014-2015 se aplicó a los alumnos de 6º grado de primaria y 3ero de secundaria, y en este ciclo se iniciará con el diagnóstico de las condiciones escolares con las que cuentan los alumnos de cuarto grado de primaria, quienes presentarán su examen los días 9 y 10 de septiembre de 2015.

De los reportes más recientes a nivel internacional se tiene información de PISA 2013, del cual se compararon los resultados de 34 naciones de la OCDE y otros 31 países invitados, que representaron en conjunto cerca del 80% de la población mundial. El primer lugar de los resultados, lo ocupó Shanghái (principal ciudad de China con más de 20 millones de habitantes) con 613 puntos, 119 puntos por encima del promedio de conocimiento que fija PISA, de 494 puntos. En esta valoración México obtuvo el lugar número 53 con 413 puntos.

TALIS. Valoración de otros factores

Para la valoración de otros factores que influyen en los resultados educativos, en 2008 se realizó el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) impulsado por la OCDE y coordinado en México por la SEP y el INEE, destinada a los docentes y directores de nivel secundaria, aunque también consideraron muestras representativas de primaria y de educación

3 Esta información se consultó el 10 de agosto de 2015 en la página: www.educacioncontracorriente.org/secciones/educacion/37...

media superior, en el que se valoró la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional y el tipo de acompañamiento que reciben al ingresar a un centro escolar, como programas de inducción y tutorías.

De fechas más recientes, en mayo de 2015 el INEE publicó los resultados de la segunda aplicación de TALIS que se realizó en 2013⁴. Ésta fue organizada en relación a siete temas: Características de los profesores y de las escuelas y planteles en México; Gestión escolar y liderazgo de los directores; Desarrollo profesional de los docentes; Evaluación y retroalimentación a docentes; Creencias y prácticas docentes; Autoeficacia y satisfacción laboral docentes y su relación con variables escolares; y, El estado en el que se encuentran las escuelas telesecundarias. Algunos de los datos que consideramos más destacables son: que el porcentaje de directoras de secundarias es más bajo en comparación a los otros países; el porcentaje de docentes con empleo permanente en México es menor que en los países TALIS, especialmente para el caso de la educación media superior; además de que las telesecundarias cuentan con menores recursos para la enseñanza (acceso a internet y escasez de programas informáticos) en comparación con el resto de las secundarias mexicanas, señalando como principales limitantes: la falta de recursos materiales y humanos.

El Sistema Profesional Docente y la evaluación de los maestros

Con la firma de la reforma educativa se crea la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y, en convenio con el INEE, se definen los procesos de evaluación

4 En el comunicado de prensa número 17, con información sobre las condiciones que presenta México con respecto a los 34 países de la OCDE que participaron en esa valoración. Para conocer más sobre los resultados de este estudio, se puede consultar la página: www.inee.edu.mx

sustentados en disposiciones normativas como en el artículo 3ero constitucional, fracción III:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.

En este mismo artículo, pero en la fracción IX, se explicitan las facultades del INEE como el organismo autónomo de la SEP, para el diseño de instrumentos de evaluación, tal y como se cita a continuación:

- Corresponderá al Instituto (INEE) evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:
- Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que le corresponden, y
- Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la

educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad.

La aplicación de las evaluaciones actuales en el Estado de México

En el Estado de México la organización de sus escuelas aún sigue coordinada por dos subsistemas: el federal y estatal; aunque en la reforma educativa se indica que deberán unificarse en una sola entidad que será el sistema educativo nacional. La Dirección General de Educación Básica (DGEB), instancia que coordina a las escuelas estatales, por la dimensión de su matrícula, ha distribuido el control de las escuelas a través de catorce subdirecciones regionales, siete para el Valle de Toluca y siete para el de México. Naucalpan corresponde a ésta última, con la responsabilidad de orientar el trabajo en cinco municipios que son: Atizapán, Tlalnepantla, Nicolás Romero, Naucalpan y Jilotzingo.

A continuación, se hará referencia a los procesos de evaluación docente de la región, en apego a la nueva legislación. Dado que el Sistema Profesional Docente instauró cuatro tipos de evaluación destinada a los profesores, en este trabajo se describirán aquellas de las que se tiene registro en nuestra subdirección.

En primer lugar, la de oposición fue sostenida por los interesados a ingresar al sistema educativo en los ciclos escolares: 2013-2014 y 2014-2015, éstas se aplicaron a partir de dos convocatorias, una destinada sólo a estudiantes normalistas y la otra abierta para egresados de carreras de pedagogía, psicología y ciencias de la educación. Su aplicación ordinaria fue en junio de 2013 y 2014, pero a falta de candidatos con puntaje idóneo en el examen se abrieron periodos extra en diciembre con la finalidad de obtener otros candidatos que pudieran calificar. A partir de los

resultados de estas evaluaciones se asignaron las plazas, principalmente en vacantes reales (aquellas que están libres) aunque a ciertos de ellos los enviaron a algunas temporales (por permisos sin goce de sueldo, por preparación profesional, períodos sabáticos, o incapacidades médicas). Para los ciclos escolares sucesivos las autoridades educativas han señalado que habrá una sola convocatoria para todos los interesados.

El segundo tipo de evaluación que se aplicó fue para la promoción a cargos de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), ésta figura está conformada en treinta y una entidades del país para brindar asesoría académica a las escuelas; pero en el Estado de México se crearon puestos de asesor metodológico y auxiliar de supervisión con funciones de ciertas similitudes, que no existen en el catálogo nacional, por esta razón fue necesario regularizarlas en su homologación con la federación.

En nuestra región participaron 76 figuras de supervisión interesadas en reordenar su situación laboral, además de 175 docentes frente a grupo de los tres niveles educativos de educación básica, con el interés de fungir el papel de ATP. Inicialmente fue necesario su registro en la plataforma, habilitado por los ingenieros de sistemas del Instituto Estatal de Evaluación Educativa (IEEE), además de integrar un expediente con documentos de preparación profesional para valorar la pertinencia de su incorporación. Esta dictaminación estuvo a cargo de un colegiado integrado por representantes de varias direcciones centrales, entre ellas la de secundarias y del IEEE. Los docentes elegidos debieron inscribirse en un proceso de preparación profesional que estuvo conformado inicialmente por un taller que ofrecieron los centros de maestros en contra turno o en sesiones sabatinas, aunque éste también pudo ser autoadministrable, denominado: “Ser tutor de un docente o

técnico docente de nuevo ingreso”, con duración de 20 horas, que incluyó contenidos generales sobre la importancia del seguimiento y acompañamiento, además de ofrecerles herramientas a los candidatos a tutores para reconocer la función de asesoría, a fin de dar respuesta a las necesidades de los docentes de reciente ingreso en relación a la planeación, el dominio de los enfoques de enseñanza, la atención a la diversidad, el proceso de evaluación, etcétera. Posteriormente fueron incorporados a un diplomado denominado “Formación de tutores para docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso”, con una duración de 120 horas distribuidas en 80 de trabajo en línea y 40 de manera presencial. Éste fue diseñado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al término de este diplomado el Servicio Profesional Docente emitió una lista de los participantes (asesores metodológicos y auxiliares de supervisión) que lograron su registro como ATP’s. En noviembre de 2014 se les asignó un docente de nuevo ingreso para que le brindaran acompañamiento y pudieran cumplir con actividades referidas que se les indicaba en el diplomado.

La evaluación diagnóstica

En el artículo 22 del Servicio Profesional Docente se indica que las autoridades educativas realizarán una evaluación diagnóstica, al término del primer año de trabajo de los docentes de reciente ingreso y derivado del análisis de las necesidades que consideren prioritarias, los centros de maestros y escuelas normales ofrecerán los apoyos y programas pertinentes para fortalecerlos en su desempeño profesional.

Es necesario señalar que, ante nuevos procesos, se acuñan nuevas categorías o términos. En el caso a los docentes de reciente ingreso, en la jerga magisterial actual son denominados como “prelados”; porque al publicar los resultados del examen de oposición y según el puntaje que obtuvie-

ron se les otorgaron plazas por orden de prelación o prioridad, acomodando en los primeros lugares a aquéllos con los mejores resultados.

Para la implementación de esta nueva modalidad de asignación de plazas, los docentes de reciente ingreso en nuestra región; han enfrentado muchas dificultades en relación a la emisión de sus contratos, pues en la ley del SPD en el artículo 22 se indica:

En la Educación Básica y Media Superior el Ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable.

Porque en la aplicación de este artículo, algunos directores han mal interpretado la ley condicionando o intimidando a los nuevos docentes al considerarse tener la facultad de decidir si los “prelados” logran obtener su contrato definitivo o no.

Para realizar la evaluación diagnóstica, los “prelados” participaron en tres etapas, en la primera realizaron un pre-registro en la plataforma: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>, para obtener una copia de sus datos personales y laborales, en la segunda sus directores escolares les emitieron una constancia de evaluación con el reporte de responsabilidades profesionales, en respuesta a 32 preguntas relacionadas con su desempeño en el trabajo docente, su participación en los consejos técnicos escolares, las relaciones con sus colegas, alumnos y padres de familia. Como tercera fase los “prelados” sostuvieron un examen en línea el sábado 22 de agosto de 2015. Éste contenía reactivos en referencia a situaciones educativas que debían explicarse o justificarse psicopedagógicamente, de manera que los sustentantes probaron su dominio del actual plan

y programas vigentes; además de nuevamente completar sus datos personales.

En ese mismo artículo, en el primer párrafo se señala la garantía del Estado de mejorar la calidad de la educación, en la creación de la tutoría de docentes experimentados quienes podrían ayudar a los de reciente ingreso.

Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.

El sistema educativo asumió la responsabilidad de ofrecer un tutor a cada docente de reciente ingreso; aunque la DGEB presentó dificultades para traducirlo en realidad, porque al no contar con bases de datos actualizada y completa, no identificaron a la totalidad de sus docentes de reciente ingreso; además de sólo ofertar ese apoyo sólo a quienes aprobaron el primer examen de oposición o contaran con la expedición de contrato con fecha de emisión hasta el 15 de febrero de 2015.

Para la asignación de tutores la DGEB solicitó el apoyo a las subdirecciones regionales; pero sólo se dieron prescripciones en la parte administrativa y lo académico quedó en segundo plano. En Naucalpan se advirtió la enorme responsabilidad de brindar el seguimiento y acompañamiento a los tutores y prelados, de manera que a través de la correspondencia vía internet se sugirieron guías de observación⁵ para registrar las fortalezas, debilidades y áreas de

5 Se integrarán en los anexos los ejemplos de guías de observación que los tutores utilizaron para registrar los aspectos más relevantes al acudir a los grupos que estuvieron a cargo de los prelados.

oportunidad de los “prelados”, para posteriormente hacerles llegar recomendaciones que les permitieran mejorar su desempeño.

En el análisis de las guías de observación en tres momentos, marzo, abril y mayo; advertimos como debilidades: el amplio dominio de plan y programas de estudio, la disciplina del grupo; y como fortalezas: la disposición de aprender, y el deseo de innovar.

Haber participado en el impulso de esta modalidad de evaluación a los docentes, implicó mucho esfuerzo, pues al ser un proceso inédito con implicaciones en el manejo de recursos económicos, técnicos y humanos, generó mucha angustia en los colegas que recién ingresan a la docencia, sobre todo por la incertidumbre en su forma de contratación y por el miedo a perder su permanencia.

A partir de mi experiencia al ser la responsable del programa de tutoría en la subdirección regional de Naucalpan, considero necesario proponer algunas recomendaciones al sistema educativo y en particular a la DGEB con la finalidad de mejorar los procedimientos y asegurar mayor calidad en el acompañamiento a los docentes de reciente ingreso:

Establecer un área con el manejo de bases de datos que concentre la información de todos los docentes con actualizaciones permanentes y sea quien reporte la información directamente al Servicio Profesional Docente.

Respetar las prescripciones de la LSPD citado en el artículo 21, inciso b que refiere: “Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las

sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes.

Asegurar que las plataformas en internet tengan el soporte suficiente; a fin de brindar fluidez a sus usuarios quienes requieren cumplir con sus reportes y trámites a través de este medio.

Bibliografía

SEP (2013) *Diario Oficial de la Federación del 11 de septiembre de 2013, por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.*

SEP, (2014) *Taller “Ser tutor de un docente o técnico docente de nuevo ingreso de Educación Básica. 2014-2015.*

SEP. *Manual para el Tutor del Docente y del Técnico Docente de nuevo ingreso. Educación Básica Ciclos escolares 2014–2015 y 2015–2016.*

INEE (2015) *Manual para la Aplicación, Calificación, Análisis y Uso de los la Prueba Planea Diagnóstica 2015-2016.*

¿Enlace, Exani, Excale o PISA? (2009) de Rafael Vidal. Ceneval.34 pp. se consultó el 12 de agosto de 2015 en la página: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3551>

Tipos de evaluaciones censales. Esta información se consultó el 10 de agosto de 2015 en la página: www.educacion-contracorriente.org/secciones/educación/37...legio de México, A.C.

GESTIÓN INSTITUCIONAL. LOS CENTROS DE DESARROLLO EDUCATIVO COMO EXPERIENCIA DOCENTE

Álvaro Martín Vázquez Leyva¹

Rosa Isela Fernández²

Introducción

Desde la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en los noventa, la gestión institucional ha promovido la participación de iniciativas estatales que den cuenta de innovaciones educativas propias que contribuyan a dar cumplimiento a las reformas educativas promovidas. Sin embargo, esto ha implicado una magnitud y complejidad del sistema educativo mexicano en la instrumentación de una serie de políticas educativas dirigidas a implementar su regulación y ordenación.

En el nivel educativo básico, una de las prioridades ha sido la transformación de la gestión como base principal de impulso a la mejora de la calidad y logro educativo. Además de la pedagógica y escolar, la gestión institucional involucra la reordenación y demarcación de ámbitos geográficos-territoriales que agrupen a varios centros educativos en zonas y regiones escolares del sistema educativo nacional. Con

1 Institución de procedencia: Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA) unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional.

2 Institución de procedencia: Centro de Educación Continua Unidad Cancún-IPN.

esta acción se pretendió una mejor y mayor articulación entre las instancias de toma de decisión estatales, regionales y locales, por un lado, y los directores, docentes, padres de familia y alumnos, por el otro.

En esta nueva articulación, el reconocimiento de la supervisión escolar tenía una importancia estratégica como agente mediador que concretiza las políticas educativas y programas federales en las escuelas de sus zonas respectivas, y a la vez, canaliza las diferentes demandas y necesidades de las escuelas y comunidades educativas a las autoridades educativas estatales y locales para facilitar así una mejor toma de decisiones que deriven en respuestas particulares y específicas en función de sus contextos.

En 2009 se puso en operación el proyecto de innovación denominado Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar, implementándose su pilotaje en el estado de Aguascalientes en el mismo año, a fin de regionalizar sus servicios educativos mediante una innovación organizacional denominada Modelo de Gestión Regional (MGR). Este modelo tendría como núcleo estratégico de implementación la creación de una infraestructura física denominada Centros de Desarrollo Educativo (CEDE), que articula ambos niveles del gobierno federal y estatal, así como las escuelas de determinadas zonas escolares, teniendo a su vez como figura de enlace y gestión pedagógica a la supervisión escolar en sus diferentes niveles y modalidades educativas.

Este modelo implicaba llevar a cabo un proceso de inducción y formación en la supervisión escolar de los estados participantes para que pudieran apropiarse de los componentes pedagógicos del modelo. Para ello, en 2011 la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México (FLACSO), impartió el Diplomado en Gestión Institucional e Innovación Educativa (DGIIE) en Yucatán, en moda-

lidad a distancia y en sesiones presenciales. La función de dicho diplomado fue formar a los supervisores escolares de nivel preescolar, primaria y secundaria de sus diversas modalidades en el desarrollo de las competencias requeridas por el nuevo modelo.

El estudio de caso del estado de Yucatán abrió la oportunidad de examinar las necesidades, desafíos y expectativas que los actores de su sistema educativo básico percibían en el MGR, en la gestión institucional y en la reorganización de sus formas de trabajo en los CEDE, en contraste con sus experiencias, propuestas y aportaciones desarrolladas en sus prácticas cotidianas; principalmente, aquellas referidas a la supervisión escolar.

El trabajo se estructura en los apartados siguientes: el primero describe el marco conceptual y analítico sobre la gestión institucional. El segundo expone la metodología y estrategia de abordaje a los sujetos participantes. El tercero describe al MGR, objetivo, componentes y niveles. El cuarto muestra la experiencia docente derivada de la impartición del diplomado. El quinto expone los testimonios y análisis. Finalmente, en el sexto, las conclusiones.

1. Conceptos básicos

- *La gestión institucional para la mejora de la educación*

De manera general, se define a la gestión institucional como el conjunto de procesos, instancias y agentes a nivel intermedio o meso del sistema educativo, a través de la que se administra, organiza y dirige la orientación, el apoyo institucional y los esfuerzos de los actores para la mejora de los programas y servicios educativos de las escuelas (Pozner, et al.; 2009: 29; Villareal, Ramos; 2000).

La gestión institucional se caracteriza por prácticas como la planeación, la evaluación y la implementación de las políticas y programas federales educativos. Los actores de este nivel de gestión son los estados y municipios con sus

administraciones, direcciones, coordinaciones y jefaturas respectivas, así como de sus supervisores, directores y maestros en los diferentes niveles y modalidades educativos. Esta definición relacionada con la escuela significa que las acciones se llevan a cabo en el corto, mediano y largo plazos a fin de mejorar una situación dada, partiendo de la premisa de que la escuela es el centro de estas acciones (Del Castillo, Gloria, y Alicia Azuma; 2009).

En relación con el MGR, la gestión institucional se traduce en el espacio mayor que determina el lugar, función y objetivo del modelo. Por lo tanto, a través de la estrategia de implementación del prototipo, los CEDE, la innovación del proyecto buscaría contribuir a reforzar este nivel intermedio, siendo de vital importancia que conecte, a modo de bisagra, a las políticas y programas educativos federales con las escuelas de las zonas, desde una perspectiva regional, territorial y local.

Es también importante señalar que no existe un concepto unitario de gestión, sino que depende del nivel educativo en que tiene lugar, y de acuerdo con los contenidos de las políticas educativas en la redefinición de tareas y responsabilidades para su operación. De este modo, se pueden diferenciar los siguientes tipos de gestión (Rivera Ferreiro; 2009: 178):

Gestión educativa: es la que se realiza a nivel macro del sistema educativo. Corresponde a las prácticas de gestión con el gobierno de la educación, tales como la definición de las políticas educativas, la asignación, distribución y evaluación del uso de los recursos públicos destinados para el cumplimiento de los proyectos y programas educativos nacionales. Este nivel de gestión identifica a actores como la SEP y la SEB, como responsables de estas actividades para el modelo.

Gestión escolar: se relaciona con las prácticas educativas a nivel micro del sistema educativo en los diferentes planteles escolares de nivel básico, y de cuyas decisiones y acciones son responsables los directores, docentes y padres de familia, encargados de adaptar y operar en el modo adecuado las políticas educacionales según las particularidades de sus contextos.

II.-Método

Para cumplir con el objetivo general de esta labor, se aprovechó la experiencia de trabajo con los supervisores escolares del estado mediante la tutoría en el Diplomado de Gestión Educativa e Innovación Institucional impartido por la FLACSO, como parte de su formación en los nuevos requerimientos del MGR. Se consideró importante obtener información amplia sobre los modos en que perciben e interpretan el MGR los diversos actores que participaron en su desarrollo en el estado de Yucatán.

De esto dependió en gran medida saber de qué manera los componentes del modelo, tales como la gestión, el liderazgo, la planeación, la innovación, la infraestructura, el uso de las tecnologías, la comunicación, el cambio de formas de coordinación de relaciones laborales y modos de trabajo, entre otros, fueron comprendidos, reinterpretados, adaptados o modificados desde la experiencia, prácticas y racionalidades de los actores participantes, y con base en su contexto local.

Se partió así, de una base de carácter representativo e inductivo, de tal manera que se optó por un análisis descriptivo y exploratorio en torno al estudio de caso. Se aplicaron entrevistas directas, a profundidad y semiestructuradas, con lo que se logró que los entrevistados tuvieran mayor espacio de ampliación de sus respuestas y reflexiones, a la vez que el entrevistador interviniera en cualquier momen-

to para puntualizar alguna pregunta determinada o plantear otras.

El diplomado abrió la posibilidad de una indagación de observación participante, el cruce de información y salvaguardando la identidad de los sujetos a solicitud previa ante preguntas manifiestas de las entrevistas, con lo que la información se complementó y reforzó. Asimismo, se utilizó un diseño transversal, ya que las entrevistas se realizaron en momento y tiempo únicos mediante la técnica de grupos focales; es decir, que durante la reunión con los participantes se aplicaron cuestionarios y entrevistas para su ulterior transcripción y análisis. Las razones de este proceder se debieron a la escasez de recursos financieros para constantes traslados de la capital del país al estado de Yucatán, así como del tiempo disponible por parte de los participantes debido a sus múltiples compromisos y tareas laborales para un seguimiento y tratamiento más prolongado y sistemático.

III.-Modelo de gestión regional

- Problemáticas identificadas³

El MGR buscaba atender un conjunto de problemáticas identificadas, las cuales consistían en lo siguiente:

- a) Desarticulación de las políticas y programas federales y estatales, así como de las distintas instancias y actores que participan en el quehacer educativo.
- b) Concentración de los servicios administrativos y de control escolar en las sedes de las secretarías o institutos estatales de educación, o en su caso, en las oficinas centrales de la federación.
- c) Desequilibrio en la proporción entre el número de escuelas, zonas y supervisores escolares designados para su atención.

3 Para la construcción de este apartado se tomó la información derivada de la Subsecretaría de Educación Básica (2010) y de la SEGEY/FLACSO (2012).

- d) Esporádicas y discontinuas reuniones de trabajo colaborativo entre las autoridades educativas estatales y actores involucrados en el desarrollo educativo, lo cual deriva en una comunicación asimétrica sobre la definición de criterios y acuerdos para el cumplimiento efectivo de los objetivos de cada programa, y en la rutinización del trabajo educativo.
- e) Aislamiento de las escuelas, docentes y directivos respecto de los servicios de asesoría y acompañamiento técnico-pedagógico por parte de los supervisores escolares, jefes de sector y asesores técnico-pedagógicos en el desarrollo y mejoramiento de las escuelas de las zonas escolares.
- f) Escasa pertinencia de la formación continua y asesoría académica a los docentes y directivos, así como lejanía o ausencia de espacios adecuados para su capacitación.
- g) Ausencia de una política educativa que atienda la profesionalización de la supervisión escolar y favorezca una nueva relación entre la escuela, la autoridad educativa y la comunidad escolar local.

En cuanto a la **supervisión escolar**, se requería atender las problemáticas siguientes:

- a) Desequilibrio entre las tareas técnico-pedagógicas y las técnico- administrativas.
- b) Insuficiencia de procesos de rezonificación dirigidas a equilibrar la cantidad de escuelas en zonas escolares y el número de supervisores disponibles para atenderlas.
- c) Sobrecarga de actividades administrativas: llenado de informes, estadísticas, reportes y actas; asistencia a cursos, eventos, compromisos sociales y políticos; gestión de trámites administrativos y de conflictos laborales en las escuelas, entre las principales.

- d) Ausencia de competencias de liderazgo, mediación de conflictos, en actividades de asesoría y acompañamiento a las escuelas, formas de trabajo colaborativo y colegiado, estrategias de la planeación educativa regional, uso de sistemas de información para fortalecer la gestión institucional, así como del desarrollo de propuestas de innovación de la gestión institucional centradas en la escuela.
- e) Esporádicas visitas a las escuelas y de reuniones con directivos, docentes y padres de familia de las escuelas, y de un compromiso con la transformación de la gestión que supere la cuantificación de las visitas.
- f) Persistencia de reglas, prácticas, valores y actitudes heredados del centralismo burocrático con formas de trabajo rutinario, individualizado y desarticulado.
- g) Falta de condiciones materiales y de infraestructura para el desarrollo adecuado de sus funciones y reuniones de trabajo con sus pares en los diferentes niveles educativos.

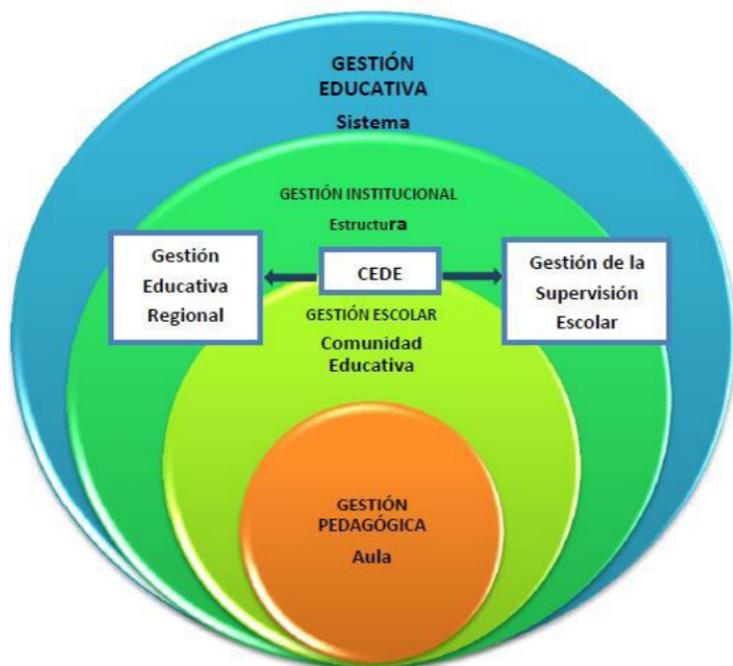
Objetivo general del MGR

El objetivo general del MGR era implementar un modelo de gestión institucional que integrara y articulara la gestión pedagógica y administrativa de las zonas escolares en las entidades federativas y de los distintos niveles y modalidades educativos que las conforman con un enfoque regionalizado, a través del fortalecimiento y profesionalización de las funciones de la supervisión escolar, del establecimiento de la infraestructura material y financiera que desconcentre y acerque los servicios administrativos y de control escolar a la población local en atención a los procesos de mejora continua de la educación básica y pública nacional.

En la imagen siguiente se muestran los niveles y dimensiones que el MGR buscaba articular como apoyo al fortaleci-

miento de la gestión institucional educativa a nivel básico. El centro de articulación de los niveles macro y micro del sistema educativo se expresa en los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE).

Modelo de gestión regional



Fuente: SEB/DGDGIE (2010), y Giovanna Valenti, et al, (2011).

Centros de desarrollo educativo

La parte nuclear del MGR estaba constituida por los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE). Estos expresarían una delimitación territorial de un espacio físico de acción institucional en función del contexto, actores y recursos locales como resultado del proceso de re zonificación y planeación regional de los servicios educativos estatales. Los CEDE serían los establecimientos responsables de alinear las políticas y programas, de articular los niveles y modalidades educativos del conjunto de zonas escolares que con-

forman una región, así como de proveer las condiciones de infraestructura y de diversos recursos para fortalecer las acciones estatales dirigidas a transformar la gestión institucional educativa que respondiera de forma eficaz y pertinente a las necesidades de las escuelas, zonas escolares y regiones acercando los servicios educativos a la población local.

Cada CEDE articularía un conjunto de zonas escolares, niveles y modalidades educativos a nivel básico. En la imagen siguiente se muestra el esquema de relaciones entre las autoridades educativas estatales, los CEDE, las zonas y escuelas que conforman una región educativa.



Fuente: tomado de las presentaciones en ppt en las sesiones presenciales Diplomado en Gestión Institucional e Innovación Educativa realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, y en Giovanna Valenti, 2011.

Con esta estrategia, se buscaría que los servicios educativos de los estados fueran desconcentrados y administrados regionalmente y por cada CEDE, acercándolos a las zonas y comunidades escolares y superando las barreras de distancia entre estas últimas con la secretaría educativa estatal. Cada CEDE proveería de las condiciones y servicios de infraestructura, organización y administración necesarias para el buen trabajo de la supervisión escolar de cada nivel y modalidad educativo a nivel regional.

Con los CEDE se pretendía subsanar el déficit de espacios físicos adecuados y de calidad para la organización y desempeño de las actividades de la supervisión escolar, así como el trabajo individualizado y disperso de la misma respecto de las escuelas bajo su responsabilidad. Esto último implicaba introducir una serie de cambios orientados a la profesionalización de la supervisión escolar bajo los nuevos requerimientos, tales como: planeación regional estratégica, trabajo colaborativo y uso de nuevas tecnologías. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, contribuyó en esta profesionalización mediante la impartición del diplomado semipresencial. Finalmente, cada CEDE se integraría por figuras institucionales como Supervisores Escolares, Asesores Técnicos-Pedagógicos, Coordinador del CEDE,

Personal de Servicios Administrativos y Personal de Asistencia Técnica, todos ellas como nueva forma de organización para el trabajo colaborativo y la toma de decisiones.

IV. La formación del MGR en los actores educativos⁴

El Diplomado (DGIIE) comenzó a impartirse en Yucatán en 2011, con un total de 136 participantes, entre jefes de sector, supervisores e integrantes de Centros de Maestros;

4 La siguiente información fue construida con base en el Plan estatal, Dirección de Planeación de la SEGEY (SEGEY, Flacso, 2012).

mismos que provenían de las regiones de Maxcanú, Tekax, Tizimín y Valladolid, del estado de Yucatán. El objetivo del Diplomado fue fortalecer las capacidades académicas y profesionales de supervisores escolares y profesionales de la educación que realizan funciones relacionadas con los procesos estratégicos de gestión y planeación, coordinación, acompañamiento y evaluación educativa, para apoyar la mejora continua del desempeño educativo e institucional con una perspectiva de escuela, zona escolar y región. Su duración fue de 18 semanas, con un total de 180 horas de actividades de aprendizaje.

El DGIIE se impartió en una modalidad semipresencial, con cuatro sesiones presenciales que tuvieron su sede en Mérida-Yucatán, y dieciocho semanas de trabajo a distancia, tiempo en el que los alumnos contaron con el acompañamiento de un tutor, fundamentalmente para tareas y avances de su Plan Estratégico de Transformación Educativa Regional (PETER).

Para el trabajo a distancia los grupos se organizaron en equipos de tres personas; adicionalmente, con la finalidad de tener un primer acercamiento al trabajo articulado entre niveles se procuró que la integración de equipos fuera entre supervisores de diferente nivel y/o modalidad educativa; aspecto que al final del diplomado tuvo una valoración muy positiva por parte de los participantes.

La entrega de tareas implicó que los equipos se auto-organizaran para reunirse y discutir los temas correspondientes a cada uno de los módulos del programa, además de hacer uso de herramientas tecnológicas como la plataforma virtual del Diplomado y del correo electrónico. Para la entrega de tareas se estableció un calendario a fin de que los alumnos tuvieran oportunidad de recibir observaciones y atender recomendaciones de mejora a las mismas.

Entre los recursos puestos a disposición de los participan-

tes para realizar el trabajo a distancias fueron: el portal del Diplomado, material en versión electrónica (CD) para realizar sus tareas y el tutor que los acompañó durante todo el proceso. Adicionalmente, el portal del diplomado proporcionó diferentes recursos a los alumnos para que pudieran trabajar a distancia.

El programa de estudio del Diplomado comprendió cuatro módulos. El primero abordó el tema de la Gestión y Desarrollo Educativo, en el cual se trataron aspectos clave para que los participantes conocieran un poco más los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan al MGR y pudieran reflexionar diferentes temas en materia educativa, como el de ejercer un liderazgo compartido y la pertinencia de innovar en el campo de la gestión educativa para promover la mejora continua en el sector de la educación básica. La mecánica para abordar los contenidos fue mediante la revisión de material bibliográfico y/o videos sobre entrevistas realizadas a especialistas en temas como la gobernanza y la gestión institucional.

En el módulo dos y tres se revisaron temas considerados como competencias centrales del supervisor, tales como el liderazgo y la gestión educativa, y la mediación de conflictos en el sector educativo. Además, para reforzar los temas de estos módulos los participantes tuvieron conferencias y talleres en los que pudieron hacer ejercicios relacionados con la función supervisora.

En el cuarto y último módulo se contempló la revisión del tema de Gestión de la calidad educativa. En este se recuperaron cuestiones para ahondar en la gestión institucional bajo un enfoque amplio que considerara la viabilidad política (querer hacer) y la viabilidad técnica (saber hacer y poder hacer) para generar los cambios requeridos por el MGR como actores de la gestión institucional.

En el rubro de la aplicación del conocimiento, tanto alumnos como tutores realizaron un importante esfuerzo para que durante el cuarto módulo se terminara de integrar la información de los supervisores, así como en la definición del Plan Estratégico Regional.

Cuadro 1. Plan curricular del DGGIE y aplicación del conocimiento

Actualización de conceptos y desarrollo de habilidades	Aplicación del conocimiento
ESTRUCTURA CURRICULAR	PLAN ESTRATÉGICO CEDE
Módulo 1	Gestión y desarrollo educativo
Tema 1	Desigualdad social, desigualdad educativa y oportunidades de aprendizaje <i>Etapa 1: Análisis situacional</i>
Tema 2	Transformación de la gestión
Tema 3	Competencias sociales para la transformación de la gestión
Módulo 2	Liderazgo y gestión educativa
Tema 1	Teorías del liderazgo <i>Etapa 2: Análisis situacional</i>
Tema 2	Liderazgo, conocimiento e información <i>planeación y</i>
Tema 3	Liderazgo académico e innovación <i>estratégica.</i>
Módulo 3	Mediación de conflictos en la gestión educativa
Tema 1	El conflicto como problema cotidiano en ámbitos educativos <i>Etapa 3: Plan estratégico</i>
Tema 2	Naturaleza y características del conflicto
Tema 3	Mediación de conflictos
Módulo IV	Gestión de la calidad de la educación
Tema 1	Mejora escolar, desarrollo profesional y trabajo colaborativo <i>Etapa 4: Plan estratégico Regional.</i>
Tema 2	Modelos de gestión institucional <i>Versión final</i>
Tema 3	Gestión de la calidad de la educación

Fuente: SEGEY, Flacso (2012).

IV.Resultados

Testimonios y análisis⁵

En el contexto del Diplomado de Gestión Institucional e Innovación Educativa impartido por la Flacso-México a los supervisores y jefes de sector de los CEDE, se obtuvo información sobre el modo en que el proyecto y el MGR fueron percibidos por estas figuras educativas, así como de los beneficios y obstáculos, agrupándola en el orden siguiente:

- Percepción sobre el liderazgo

De manera general, los supervisores consideraron la necesidad de definir de una base compartida sobre lo que significa el liderazgo, y formar estas capacidades tanto en ellos como en los directivos de las escuelas para una mejor articulación de ambos en la mejora educativa. Sin embargo, pese a los diferentes cursos y seminarios a los que han asistido en materia de su formación y actualización continua sobre planeación y gestión educativa, aún no se llega a ese consenso generalizado, pues la desarticulación entre niveles impide el acercamiento entre pares.

Los supervisores entrevistados mostraron altas expectativas de que con los CEDE se pueda solventar este déficit organizativo mediante el liderazgo del coordinador: “Colocar al frente del CEDE una persona conocedora y capaz para que los propósitos se cumplan en una mayor parte o completa”, fue la afirmación más sostenida en el grupo.

Por otra parte, el liderazgo del secretario de Educación de Yucatán, fue un factor que influyó de manera decisiva para la aceptación del MGR en los actores educativos estatales. Así, expresiones como: “El secretario abanderó y organizó

5 Los siguientes testimonios pertenecen a los supervisores participantes en los grupos focales (Giovanna Valenti, 2011). Se decidió guardar el anonimato. De igual modo, este apartado se construyó con base en el Libro blanco de la Secretaría Educativa del Gobierno del Estado de Yucatán, y la Flacso México (SEGEY, Flacso, 2012).

un foro que abrió el Congreso de Educación Básica”, “El secretario propició reuniones con los supervisores en espacios colegiados”, “El líder del proyecto es el secretario, en todo el proyecto eso facilita todas las acciones”, fueron algunas de las expresiones más enfatizadas por estos participantes.

- ***Evaluación***

Tanto la evaluación numérica como la valoración cualitativa realizada al DGIIE por parte de los participantes fueron positivas. En la evaluación escrita se calificó el desempeño de conferencistas, talleristas, tutores, y de los mismos participantes (autoevaluación); así como la calidad y pertinencia de los contenidos temáticos del diplomado.

La evaluación de los aprendizajes fue de tipo sumativa, debido al diseño de la plataforma virtual y la entrega de los productos por parte de los participantes, no proporcionó las condiciones para aplicar una evaluación formativa, tal como se expresa en el testimonio siguiente:

La evaluación no logra ser formativa, ya que la entrega de actividades puede llegar a ser más importante que la aplicación del conocimiento. (supervisora de preescolar).

En adición a la anterior, el hecho de que los criterios para asignar calificación fueran inamovibles, provocó que el proceso de evaluación se constituyera en momentos en un trámite, limitando las finalidades sustantivas en cuanto a la formación de los estudiantes participantes.

Entre las razones por las que los supervisores comenzaron a tener dificultad para asistir a sesiones presenciales del diplomado, fue que no se les tramitaban permisos ni se les justificaban las inasistencias en sus lugares de trabajo. Esta situación afectó también el proceso de formación de los supervisores en el diplomado

- *Percepción de los CEDE: entre el espacio físico y la organización*

Para los supervisores escolares, los CEDE constituyeron espacios administrativos y pedagógicos relacionados con una política pública, cuyo propósito es brindar un servicio cercano y directo a las comunidades, propiciar la articulación de la educación básica y atender las necesidades de las escuelas, con el fin de mejorar la calidad de la educación. Consideraron que los CEDE aportarían las condiciones para mejorar el trabajo de la supervisión e impulsar prácticas que ya no son funcionales, tales como el trabajo individual y desarticulado, y la falta de liderazgo.

Adicionalmente, refirieron que la operación de los CEDE actuaría en beneficio de la función supervisora ya que ésta podría concentrarse en las actividades de gestión pedagógica e institucional al disminuir el trabajo administrativo que regularmente la supervisión tiene. Asimismo, valoraron en alto grado contar con herramientas de las nuevas tecnologías que apoyaran la función supervisora y la eficiencia administrativa.

Por otra parte, se compartió la necesidad de incluir en la formación del diplomado a los Asesores Técnico-Pedagógicos, tal como se expresó en un extracto de la entrevista siguiente:

En lo pedagógico, un asesor pedagógico que nos ayude en la impartición de cursos de acuerdo a las necesidades propias de la zona y para los concursos de las olimpiadas de Matemáticas y Español, y de todas las asignaturas, al que le llamamos Concurso de Conocimientos Generales que se realiza al finalizar el curso (supervisora de secundaria indígena).

Sobre la elaboración del Plan Estratégico Regional, se hizo un ejercicio de cómo identificar problemas y cómo redactar la misión, visión, objetivos, estrategias, metas, actividades e indicadores, sin embargo, se constataron deficiencias en redacción, la cita de las fuentes, el análisis de contenido desde una perspectiva crítica, entre las principales, tal como se expresa en el testimonio siguiente:

No hay una retroalimentación por parte de los facilitadores en los estudios de caso por lo que la calidad de los trabajos disminuye, ya que al entrar al foro donde puedes revisar los trabajos de los demás se observa que los alumnos no citan adecuadamente (supervisora de telesecundaria).

Hubo poco tiempo y dificultad para el aprendizaje efectivo de los contenidos del diplomado debido a la alta carga de trabajo de los supervisores en sus centros de trabajo; además de que la rápida implementación de los CEDE y del modelo obedeció a criterios políticos-electorales en el contexto de las elecciones federales de 2012.

- ***Gestión institucional: retos en el corto plazo***

Los participantes coincidieron en que era necesario consolidar una gestión institucional que permitiera transitar hacia nuevos enfoques de planeación y evaluación de acuerdo con las necesidades de la escuela en las diferentes regiones educativas del estado. Asimismo, destacaron que en donde más se percibió esta necesidad fue a nivel micro, es decir, en promover una gestión de comunidades escolares que involucrara de manera activa y de compromiso a los directores, docentes, comunidad de padres de familia con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

Mantener el reconocimiento y apoyo a la supervisión escolar en el MGR como clave para la transformación de la

gestión institucional, la mejora de la calidad educativa y el desarrollo de los procesos educativos en los planteles escolares, fue otra de las preocupaciones más sentidas en el trabajo focal con los supervisores:

El modelo tiene que garantizar que el trabajo que realiza el supervisor escolar en las comunidades que él supervisa, tengan en su haber acciones que eviten el desánimo, la simulación, la pérdida de tiempo en actividades que las distraigan de su misión, por eso él es un profesional que conoce la vida escolar y la función directiva, por eso tiene que ser reconocido y apoyado (supervisor de educación especial).

Reflexiones finales

Hasta antes del cambio de gobierno en 2012, y de la implementación de la actual reforma Educativa, el Modelo de Gestión Regional contenía en sí posibilidades potenciadoras para la mejora de la calidad y equidad educativa regionales. Hasta cierto punto contribuiría a la descentralización de los servicios educativos, bajo esquemas de profesionalización de los cuadros administrativos y de la supervisión escolar. En este sentido, desde el ámbito de la gestión institucional, se avanzaría mucho en estrechar las relaciones macro y micro del Sistema Educativo Básico Nacional, así como del conjunto de políticas y programas educativos junto con la participación de las comunidades escolares locales de los estados.

Las experiencias como docentes y tutores con los supervisores escolares en el diplomado, muestran que la idea de la gestión institucional en el estado de Yucatán comparte aspectos derivados de los conceptos propuestos, pero también de la praxis de las labores cotidianas de aquellos. Esto

significa que en lo futuro los contenidos curriculares y el perfil de formación deseable de formación del diplomado, así como las dificultades que se presentaron durante el mismo, deben ser deconstruidas en función de los sentidos territoriales de las localidades en donde se implementen los CEDE.

Es decir, los CEDE implican un cambio en la formación de los supervisores escolares, ya que requiere de replantear el significado y las funciones de lo que históricamente el sistema educativo nacional ha comprendido como la supervisión escolar. En este sentido, el MGR y la formación en el Diplomado abrieron la oportunidad de establecer una política pública exclusivamente dirigida a la profesionalización de la supervisión escolar para el fortalecimiento de la gestión institucional de la aún pendiente regionalización educativa del país.

De esta manera, el MGR exigirá nuevas intervenciones estratégicas para fortalecer el desarrollo educativo regional y, por ende, el fortalecimiento de las capacidades de gestión. Entre los aspectos que exigirán intervenciones estratégicas, se encuentran: Mejorar de la cobertura y el acceso en función de las necesidades de su zona escolar; garantizar permanencia y egreso de los alumnos con una perspectiva compensatoria; mejorar el logro académico de los alumnos con perspectivas de equidad y atención a la diversidad; mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes apoyando su actualización permanente y generando mecanismos eficaces de asesoría y acompañamiento académico, y mejorar las prácticas de gestión de las escuelas con énfasis en el uso de la evaluación y de la planeación con enfoque estratégico, el fortalecimiento de la participación social y el trabajo colegiado.

Bibliografía

- CEDE (2009). *Centros de Desarrollo Educativo. Documento de Trabajo*. IEA, Aguascalientes, México.
- Del Castillo, G. y A. Azuma (2011), *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*. México, Flacso-México.
- Gobierno del estado de Yucatán, (s/f), <http://www.yucatan.gob.mx/menu/?id=regiona-lizacion>. PEC (2009). *Modelo de Gestión Estratégica*. SEP. México
- Pozner, P. (et al.) (2009) *Seminario internacional itinerante: desarrollo de la gestión educativa en México: situación actual y perspectivas*. UPN, México.
- SEB/DGDGIE (2010), *Modelo de gestión para la supervisión escolar. Documento de trabajo*. México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010 a). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica, Módulo I*, México.
- Secretaría de Educación Pública, (2010 b). *Un Modelo de Gestión para la Supervisión Escolar. Módulo V*, México.
- SEGEY, Flacso (2012). *Diseño e Implementación de los Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) en el estado de Yucatán. Libro blanco*. México, (en imprenta).
- Subirats, J. (2002). Educación y territorio. El factor proximidad y de comunidad en las políticas educativas, en Subirats, Joan (coord.). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Ariel, España, pp. 23-50.
- Valenti, G. et al, (2011). *Modelo de Gestión Regional de los Centros de Desarrollo Educativo. Bases conceptuales, componentes y esquema de operación*. Documento de trabajo, Flacso-México (en imprenta).

REFLEXIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Martha Elisa Sánchez Martínez, Mireya Benítez López¹

Introducción

La Reforma curricular para la Educación Normal de 2012, tiene la intención de responder a las demandas de una sociedad que se enfrenta a cambios vertiginosos, que exige de los futuros docentes una serie de competencias genéricas y profesionales que les permitan desenvolverse con un alto sentido de responsabilidad y participar en la sociedad del conocimiento desde la reflexión de su propia práctica docente, con la intención de elevar la calidad de la educación con equidad y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

Sin embargo, la implementación de un nuevo modelo curricular que norma a las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior (IES) siempre va a ocasionar una serie de controversias, tensiones, acuerdos, desacuerdos, incertidumbres o certezas; esto obliga a reflexionar sobre los diferentes procesos que se llevan a cabo durante la formación inicial del futuro docente de educación básica. En ocasiones estos procesos son fácilmente identificados y llevados a cabo, pero en algunas otras no es así; un ejemplo de esto lo podemos observar en la implementación de

1 Institución de procedencia: Escuela Normal de Capulhuac.

los programas de los diferentes cursos que integran la malla curricular.

Tener conocimiento del programa nos lleva a analizar sus fallas, corregir errores, sugerir soluciones, proponer diversidad de alternativas, tener presente el propósito que se pretende lograr, identificar su estructura, organización, contenido y duración; contar con esos elementos permite tomar decisiones adecuadas y da oportunidad de corregir, mejorar o transformar nuestras acciones, resolver problemas, responder a las inquietudes de los alumnos, proporcionarles los elementos y las orientaciones necesarias que les faciliten el desarrollo y logro de las competencias. Pero ¿qué sucede cuando no se tiene un programa previamente establecido para el desarrollo de un curso?

En el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2012, los futuros docentes sólo llevan dos cursos de la malla curricular: trabajo de titulación y práctica profesional. El primero sólo cuenta con el documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación, mismo que está lejos de ser un programa, lo que ha llevado a tomar una serie de decisiones con la intención de proporcionarles a los futuros docentes los elementos y las herramientas necesarias para innovar algún aspecto de su práctica profesional, valorar el nivel de logro de sus competencias y elaborar su documento recepcional.

A falta de un documento que guíe el trabajo a realizar en el curso de trabajo de titulación, en la Escuela Normal de Capulhuac, desde el inicio del ciclo escolar 2014- 2015, se realizaron diferentes actividades con la intención de proponer alternativas que permita a los futuros docentes elaborar su documento recepcional. El objetivo de este trabajo es describir el proceso que se realizó en esta institución para llevar a buen fin dicha labor y las dificultades que enfrentaron los docentes para lograrlo.

La Reforma Curricular de la Educación Normal

Para el ciclo escolar 2011-2012 los docentes y directivos de algunas Escuelas Normales a nivel Nacional reciben a una nueva generación de alumnos quienes inician su formación como futuros profesionales de la docencia bajo circunstancias diferentes a las que se habían dado durante muchos años. Todo parece ser igual; sin embargo, en este momento se implementa una “nueva” reforma que se venía gestando años atrás.

En agosto de 2011 se inicia el trabajo con la Reforma Curricular de la Educación Normal de 2011, para las Licenciaturas en Educación, Primaria Preescolar y Preescolar Intercultural Bilingüe. Para ese entonces los problemas a los que se enfrentaron los docentes junto con sus alumnos fueron varios: la incertidumbre de la implementación de dicha reforma, el desconocimiento de programas, entre otros. “La intención [era] incrementar la calidad en el contexto de la escuela normal y la formación de profesionales de la educación. Fortalecer la formación académica general de los futuros docentes para atender las exigencias de la sociedad” (SEP. 2011, 9) y así elevar la calidad de la educación básica con equidad. Todo ello, junto con la falta de información clara, segura y oportuna originó una serie de controversias, inseguridades, temores, pero, también dio marcha a que cada una de las Escuelas Normales (específicamente donde se implementó esta reforma) tomara decisiones y resolviera los problemas a los que se enfrentaba desde sus propios discernimientos y con sus propios recursos.

El 20 de agosto de 2012, se dio a conocer el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar, donde la brújula que guiaba todo este proceso comenzó a marcar el rumbo con mayor especificidad y claridad. Pero aún existían

algunos problemas; por ejemplo, algunos de los programas para la impartición de los diferentes cursos que faltaban por transcurrir de la malla curricular aún se desconocían.

La implementación de los programas

Precisamente por las condiciones en que esta nueva generación de futuros docentes inicia este proceso de formación inicial, el orden de sus cursos fue totalmente diferente al establecido en el Acuerdo 650. Incluso casi para concluir la Licenciatura, en el séptimo semestre se atendieron cursos que en determinado momento faltaron por atender, porque sus programas no habían sido elaborados o concluidos para el periodo en que este grupo de alumnos curso algún semestre. ¿Por qué es importante esto? Porque un programa permite identificar la naturaleza del curso, las pautas para organizar la forma de llevarlo a cabo o enfocar la direccionalidad de un proceso que se pretende realizar, organizar los pasos que guíen u orienten la toma de decisiones, las actividades, la manera en que se debe elegir o implementar la estrategia adecuada para abordarlo y considerar el propósito que se pretende lograr.

Conocer el programa nos lleva a considerar los diferentes aspectos que se deben atender, tomar en cuenta todos aquellos puntos que lo conforman, es decir, contar con un programa ayuda a tomar decisiones para organizar de manera coherente, segura, acertada, clara, con mayor precisión y a la brevedad posible una serie de estrategias, procesos y actividades que nos lleven a concretar determinados propósitos, así como fortalecer el desarrollo y logro de las competencias genéricas y profesionales de los futuros docentes.

Al inicio de esta reforma, en algunos casos, los cursos comenzaron sin contar con sus programas; a falta de éstos el docente con sus propios recursos tomó la iniciativa y decidió la estrategia más adecuada para llevar a buen fin el cur-

so que le fue asignado, incluso algunos de ellos retomaron los programas de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan de Estudios 1999, adecuándolos a las exigencias de la “nueva” reforma, en fin, las estrategias fueron diferentes en cada Escuela Normal.

El diseño de una estrategia

No sólo al inicio de la implementación de la Reforma Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 2012), se presentó este tipo de problemas. En el octavo semestres de la Licenciatura (en el segundo semestre del ciclo escolar 2014-2015), los docentes que asesoraron la elaboración del documento recepcional, se enfrentan a esta situación. Para este semestre los docentes en formación sólo llevan el curso de práctica profesional cuyo programa se desarrolla desde el séptimo semestre y el curso de trabajo de titulación en el que se desarrolló el trabajo bajo las indicaciones del documento de “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación”. Como su nombre lo indica, el documento orienta la elaboración del trabajo con el que los alumnos se titularán; en éste se presentan tres opciones entre las que ellos puede elegir, las modalidades que son: Tesis de investigación, Informe de prácticas profesionales y Portafolio de evidencias. Cada una de ellas con características propias. Este documento tan sólo tiene orientaciones generales para elaborar el trabajo de titulación en sus diferentes modalidades. Este documento da libertad a los asesores de trabajo de titulación a considerar las pautas teórico-metodológicas para organizar y dar dirección a la elaboración del mismo considerando las características específicas de cada modalidad; son ellos quienes deciden los pasos, las actividades que guíen u orienten la toma de decisiones: desde la lógica del enfoque por competencias y centrado en al aprendizaje del Plan de Estudios 2012, así como el diseño e implemen-

tación una estrategia que les permita lograr el propósito de elaborar un documento recepcional con todo el rigor que los caracteriza como Licenciados en Educación, por lo que el proceso para realizarlo es diferente en cada caso.

En la Escuela Normal de Capulhuac, desde el inicio del ciclo escolar 2014-2015 se conformó la Academia de asesores de trabajo de titulación. Todos sus integrantes aportaron diferentes elementos y se establecieron acuerdos para orientar a los docentes en formación en la elaboración de su documento recepcional, el reto fue diseñar una estrategia que les proporcionara a los estudiantes los elementos y las herramientas necesarias para lograrlo de la manera más clara posible, asimismo se elaboraron los instrumentos para la evaluación del proceso y del producto mismo. El trabajo consistió en reflexionar sobre los procedimientos a seguir para que el alumno analizara críticamente su desempeño, planificara su actuación, tuviera presente la finalidad de su trabajo y los propósitos a lograr, lo más importante, para llevar al docente en formación a la reflexión de su propia práctica profesional y a utilizar de forma reflexiva lo aprendido en su formación inicial.

Para llevarlo a cabo se consideran los diferentes aspectos que el documento indica en la modalidad de Informe de prácticas. Las decisiones se tomaron en colectivo por la Academia. El trabajo se organizó de la mejor manera para que los docentes en formación elaboraran en el menor tiempo posible su documento recepcional, ya que nos enfrentamos a un límite de tiempo muy reducido. El propósito de la estrategia fue lograr que los alumnos elaboren su trabajo de titulación en la modalidad de Informe de prácticas profesionales para concretar su formación inicial como Licenciados en educación Preescolar en el marco del Plan de Estudios 2012.

Los docentes en formación aprendieron en el transcurso del trayecto de práctica profesional a planificar su trabajo docente, atendiendo los diferentes elementos de su práctica, a tomar decisiones respecto a la mejor forma de realizar su labor y a analizar los diferentes aspectos que influyen en su desempeño, por lo que los asesores de trabajo de titulación propusieron retomar varios autores que los alumnos conocieron en los diferentes curso como son: Ander-Egg, Jonh Elliot, Cecilia Fierro, Anita Barabtarlo, Jaume Carbonell, Donald Shön, Marín, entre otros. Así como la metodología a emplear tanto para la elaboración del documento como para la reflexión de la práctica.

La elaboración de su documento recepcional implica valorar el nivel de desarrollo y logro de las competencias genéricas y profesionales que han adquirido los estudiantes en el transcurso de su formación inicial. Por lo que el primer paso fue solicitarles a los alumnos realizaran una revisión minuciosa de sus diarios de observación de práctica, sus informes, planificaciones, proyectos, portafolios de evidencias, entre otros trabajos que elaboraron como producto de los diferentes cursos de la malla curricular ya transitados, con la intención de analizar cómo había sido su desempeño académico y su desempeño en las escuelas de práctica, para ello debían detectar contradicciones, incoherencias, aciertos, desaciertos, descubrir aspectos importantes e inadvertidos o los que en algún momento fueron considerados obstáculos y cómo estos fueron superados, incluso se les solicitó buscar patrones de conducta, comprenderlos o explicarlos, hasta llegar a identificar un problema y proponer posibles soluciones.

Este análisis crítico de su desempeño para algunos alumnos fue hasta cierto punto complicado ya que, esto los llevaba a reconocerse a sí mismos, analizar su práctica, observar su desempeño a distancia con la intención de

identificar aquello que es necesario mejorar o transformar para innovarla y de esta manera superar sus debilidades. Este primer ejercicio pone en juego su capacidad de análisis que se pone en práctica al cuestionarse a sí mismos aspectos como: ¿Qué hace? ¿Cómo lo hice? ¿Para qué lo hice? ¿Cuál fue el propósito? ¿Se logró? ¿En qué falle? ¿Por qué me salió bien? ¿Qué aspectos se consideraron para su realización? ¿Cómo evalué?

¿Qué evalué? ¿Qué intención tiene la evaluación aplicada? ¿Qué sentido tubo esta u otra actividad?

En este sentido el docente en formación analiza cómo ha sido su desempeño frente a un grupo en la escuela de práctica, cuáles fueron los procedimientos que realizó, si fueron o no los adecuados, cómo ha tomado sus decisiones y qué lo llevo a hacerlo. Observar cuánto han logrado en semestres anteriores y cuánto falta por hacer para favorecer el desarrollo y logro de las competencias. De esta manera ellos llegan a seleccionar la competencia genérica y profesional que se encuentra en un nivel de desarrollo por debajo de las demás y es necesario fortalecer.

Esta tarea resultó confusa para los alumnos ya que varios de ellos confundían los “síntomas” con el verdadero problema, por ejemplo, algunos comentaban que su problema era mantener la atención de sus alumnos y pasando el tiempo se percataron que el problema realmente era ¿cómo diseñar situaciones didácticas significativas para lograr los aprendizajes esperados y la construcción de las competencias de los niños preescolares?.

Dar cuenta de los procedimientos que los futuros docentes realizaron al desarrollar su práctica en un aula de preescolar y su desempeño académico en la Escuela Normal, los llevó a ubicar un tema para la elaboración de su trabajo de titulación. La riqueza de elegir ese tema en especial es que surgió de un interés propio sin imposición alguna. Acto

seguido fue evaluar qué era lo que sabían respecto a éste y cuánto más faltaba por saber, para ello, se les pidió revisar con detenimiento cuáles eran sus preocupaciones, conocimientos, experiencias al respecto y qué era lo que faltaba por transformar en sus prácticas acerca de ese tema en especial.

Lo más importante aquí fue identificar cómo este tema articula sus conocimientos y saberes con el contexto en el que realizaron sus prácticas profesionales para responder a las necesidades y características de éste. Específicamente se le solicitó al alumno identificar qué hay que saber y qué hay que saber hacer respecto al tema que eligió para dar solución a un problema, realizar determinada actividad o diseñar una estrategia o una situación didáctica que lo lleve al logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias en los niños de preescolar.

El Informe de prácticas profesionales

Una vez seleccionado el tema el siguiente paso era elegir la mejor modalidad de titulación para el alumno. Esta generación de alumnos que recién egresó se caracterizó por seleccionar el Informe de prácticas como documento recepcional.

El Informe de prácticas profesionales consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional en el que se describen las acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante y que tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional.

Es necesario considerar que el informe permitirá valorar las capacidades y desempeños que el estudiante de la Escuela Normal tiene en ámbitos reales, a partir de los cuales integra los conocimientos y los moviliza para resolver las tareas que la profesión le plantea (SEP, 2014, 15).

Identificada la modalidad de trabajo, se dio especial atención a plantear la situación problemática que el docente en formación detectó para la elaboración de su Informe. La situación problemática los llevo a plantear varios cuestionamientos que orientaron el diseño de una estrategia para darles solución, la pregunta qué se les plantearon los alumnos en este momento fue ¿qué situación educativa quieres transformar? y ¿por qué?. Este ejercicio permitió a los alumnos desarrollar la capacidad de razonamiento, para ello fue necesario aportar ideas y propuestas didácticas que les facilitara el logro de aprendizajes esperados a sus alumnos, también los llevo a desarrollar la habilidad para investigar y apropiarse de recursos que le facilitaran su labor. Para lograrlo fue necesario identificar la situación actual en la que el docente en formación estaba desempeñando su práctica y establecer de manera clara y sencilla la situación deseable, es decir, qué situación específicamente es la que se quiere modificar y cuál es la que se desea alcanzar o lograr, esto dio como resultado el propósito de su trabajo.

El estudiante normalista inicia así un proceso autorreflexivo de los aprendizajes que ha logrado en su formación inicial, con el fin de resolver problemas que se le presenten en el aula de clases. Reflexionar siempre nos conduce a poner especial atención en lo cotidiano de nuestras acciones, surge cuando existe una sensación de incertidumbre, inseguridad e indecisión, nos lleva a la construcción de nuevas ideas y a la movilización de otras que por alguna razón se habían quedado rezagadas en algún espacio, además, nos lleva percatarnos que existen diferentes posibilidades de resolver los problemas que se nos presentan.

Enfrentarnos a alguna dificultad nos lleva siempre a un proceso reflexivo y de indagación que contribuye a encontrar una solución a un tipo de problema que no se puede

resolver de manera inmediata, exige sujetos activos y participativos que indaguen más allá de lo que se percibe a simple vista, con la firme convicción de que pueden aprender de su propia experiencia.

La reflexión de su práctica lo llevo a una nueva lectura de la realidad que acontece a diario en el aula de clases, esto lo oriento a buscar un cambio o la transformación de su práctica al darse cuenta que la forma de percibirla ya es diferente, han surgido nuevas inquietudes, nuevas ideas, la forma de cuestionarse es distinta e incluso se confronta a sí mismo y/o a los demás.

En este momento la intención de los asesores fue conducirlo de manera sistemática para lograr transformar su práctica e innovar su desempeño. Para poderlo lograr, fue necesario confrontar toda esa experiencia con la teoría acerca de su tema; esta teoría sería necesaria para entender mejor los procesos que se estaban presentando y así confrontar sus ideas y sustentarlas. Fierro (2010) expresa que todo ello lo llevará a un crecimiento personal y profesional en sentido formativo y resignificará su práctica docente contribuyendo a nuevos conocimientos.

Una propuesta de intervención

El documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación menciona que para solucionar el problema es necesario “el diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción y las rutas que de ella se desprende” (SEP. 2014. 15).

Acto seguido fue el diseño de la propuesta de intervención² que contemplara las estrategias que se definieron

2 El documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación considera como parte de su estructura el Plan de Acción, mismo que contempla desde la identificación del tema de estudio, la descripción y focalización del problema, el análisis del contexto, la situación problemática,

como alternativas de solución y llevarían a los docentes en formación a innovar su práctica y transformarla en beneficio de sus alumnos. Algunos alumnos se basaron en la propuesta de Ander-Egg y realizaron su proyecto explicando los siguientes puntos:

A) Las razones por las que se necesita realizar el plan de acción (fundamentación) se espera lograr (propósitos).

B) A quien va dirigido (beneficiarios directos) a quienes afectará las condiciones básicas que permitan la consecución de los propósitos (productos).

C) Con qué acciones se generan los productos (para la realización de actividades); cómo organizar y secuenciar las actividades.

D) Qué recursos se necesitan para obtener el producto y lograr el plan de acción

E) Cómo se ejecutará el plan (modalidades de operación).

F) En cuánto tiempo se obtendrán los productos y se lograrán los propósitos (calendario).

G) Cuáles son los factores externos que deben existir para asegurar el éxito del proyecto (pre-requisitos) (Ander-Egg. 2005 pp.20-21).

Al respecto Ander-Egg (2005), señala que se requiere generar nuevas ideas, nuevas propuestas y modelos de actuación cuando sea necesario. Esto supone la capacidad de traducir las ideas en acción. Comenzar por organizar la mente de cara a la acción. Planificar es un procedimiento para introducir organización y racionalidad a la acción con el propósito de alcanzar determinadas metas y propósitos.

el o los propósitos, la propuesta de intervención y la revisión teórica.

Es una forma de sistematización del sentido común. Se debe aprender a pensar organizando las ideas mediante la manipulación mental de la información, compatibilizando y articulando diferentes elementos y haciendo propuestas realistas para la solución de problemas, teniendo en cuenta propósitos y metas que se deben alcanzar, junto con la capacidad mental para manejar e integrar diferentes datos (información dada en el diagnóstico).

Para la elaboración de la propuesta de intervención los docentes en formación consideraron los aprendizajes esperados a lograr y las competencias a desarrollar de los diferentes campos formativos del nivel de preescolar siempre y en todo momento, pero más específicamente sobre el tema del que se estaba tratando su trabajo de titulación. La base de esto fue el “Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar, considerado como eje rector de toda la planificación.

La investigación-acción como metodología de investigación

La metodología empleada fue la investigación-acción desde la perspectiva de Elliot, Fierro et. al (2010) y Barabtarlo quienes coinciden al mencionar que la transformación se hace con el docente mismo, mejorar la calidad de la acción desde la misma acción, la intención es transformar la práctica profesional del futuro docente desde la misma práctica al interior del aula, generando nuevos conocimientos, al permitir reconocer lo que se hace y detectar las áreas de oportunidad. Sus rasgos esenciales son: se hace en grupos quienes ayudan a cuestionar, dudar, preguntar, transformar; por lo que es importante comprender lo que pasa en el aula y en la escuela, lo que lleva a comprender por qué un alumno no aprende, a observar dónde está la situación y dudar de lo aprendido, darse cuenta que realizamos acciones de manera consciente e inconsciente y que en un lugar en especial, qué se puede hacer y qué no; posterior-

mente entablar un diálogo entre la teoría y la práctica y darse cuenta de cómo la práctica ayuda a hacer teoría; crear una espiral cada vez mayor (planeación, acción, reflexión). Como consecuencia de la investigación debe existir un cambio social, ya que te lleva a transformar la propia práctica.

Todo ello nos conduce a las precisiones metodológicas que nos llevan a entender cuál era el problema, cómo me acerque a él, que instrumentos utilice y el por qué los utilice. Para ello es importante evitar supuestos elaborados de forma ligera, por lo que es necesario datos de diferentes fuentes de información y exigir un rigor conceptual. (Foucault Ollivier. Conferencia 7/05/15).

Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora

Esta metodología favoreció el apartado de Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora en el Informe de prácticas profesionales. En este apartado los docentes en formación describieron y analizaron la implementación de su propuesta de intervención, llevándolo a buscar, analizar, ensayar e indagar acciones o estrategias que le permitan alcanzar los propósitos establecidos y con ello, el logro de los aprendizajes esperados en los niños de preescolar.

Para muchos de los estudiantes normalistas en este momento surgieron más dudas que respuestas, para poderlas responder se estableció una dinámica que iba de la práctica a la teoría y a la práctica en un ir y venir que facilitara en los alumnos de preescolar sus procesos de aprendizaje. Los alumnos contestaron a diferentes preguntas para recuperar y analizar su desempeño docente, evaluarlo y observar la manera de mejorarlo a través de una propuesta que permitiera corregir los errores detectados en su práctica y que de requerirse, regresar a él cuantas veces sea necesario.

Los puntos de análisis que algunos alumnos consideraron

para esta etapa de su trabajo fueron: las estrategias de enseñanza, situaciones didácticas que se diseñaron, de qué forma se organizó al grupo, cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos, cuáles son las normas que rigen el trabajo en el aula, cómo se realizó la evaluación, qué instrumentos utilizó en la evaluación, de qué forma se percató que los propósitos fueron alcanzados, de qué forma enfrentó los problemas que surgieron, cómo comprobó los aprendizajes de sus alumnos, etcétera.

Algunos otros el análisis del diario de prácticas en este momento, lo realizaron a través de la matriz de análisis FODA, donde observaron y detectaron sus fortalezas, las oportunidades, debilidades y amenazas, para desprender su siguiente ciclo de aplicación, una propuesta de mejora.

La evaluación de un proceso

Un docente reflexivo tiene cuidado en considerar todos y cada uno de los elementos que rodean a la práctica. La reflexión crítica lo conduce a la confrontación de ideas y resultados incrementando sus conocimientos y modificando sus convicciones. Al trabajar en academia se compartieron ideas, experiencias y se propusieron diferentes alternativas de solución a los obstáculos que se presentaron, comprendieron, aceptaron diferentes puntos de vista recuperado el saber pedagógico de todos y eliminando las prácticas improvisadas que pueden llegar a perjudicar mas no a beneficiar. Por lo que otro aspecto importante que se consideró fue el proceso de evaluación.

Evaluar los resultados fue una de las actividades permanentes de la academia, para ello se consideró el Acuerdo número 04/0514 por el que se establecen los criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe. Plan de Estudios 2012.

La Academia de asesores de trabajo de titulación, en el transcurso de este proceso elaboró diferentes instrumentos de evaluación que permitieron verificar el avance y/o retroceso de los docentes en formación en la elaboración del informe de prácticas profesionales, siempre en comunicación con el docente responsable del curso de práctica profesional, quien enriqueció y consolidó esta experiencia de trabajo. Así fue como asesores y docente titular del curso de práctica profesional, construyeron los instrumentos de evaluación.

Entre los instrumentos podemos encontrar desde listas de cotejo, hasta rúbricas y escalas que dan cuenta del desempeño del docente en formación tanto de su práctica profesional (considerando sus diferentes aspectos), como del avance del Informe de prácticas profesionales. Esta comunicación permitió considerar con atención las consecuencias de cada paso y de cada decisión que en la academia se tomaban, estos instrumentos se construyeron conforme se avanzaba el trabajo llevando a la academia a reflexionar sobre los resultados obtenidos, cabe reconocer que muchos de ellos fueron inesperados, lo que los llevó a redirigir el trabajo y a cuestionarse sobre lo que se estaba haciendo a cada instante.

Conclusiones

Identificar los errores y las equivocaciones que comente el docente en su práctica, es la oportunidad para crecer y aprender. Una de las razones por la que la Academia de asesores de trabajo de titulación logró cumplir con el compromiso que permitió a los docentes en formación elaborar su documento recepcional, y así titularse, aun sin contar con un programa que guiara de manera precisa este proceso, fue el compartir sus experiencias del trabajo realizado en los diferentes cursos de semestres anteriores, saber escuchar varios puntos de vista, buscar alternativas

que facilitarán el trabajo y dar libertad para realizarlo, teniendo siempre presente que podía existir la posibilidad de equivocarse, y precisamente porque la posibilidad de equivocarse siempre estuvo presente, constantemente se revisaban las razones que conducían a la toma de decisiones, la importancia de éstas en busca de elementos que argumentaran, fundamentaran y fortalecieran lo que se venía haciendo siempre apegándose a los documentos normativos, pero aceptar que se tienen debilidades que a través de la confrontación de ideas y creencias se pueden transformar en fortalezas fue la más acertada de todas las decisiones.

La experiencia de pertenecer a la academia de asesores de trabajo de titulación puso en práctica las habilidades creativas e innovadoras de todos sus integrantes para que el docente en formación mejorara e innovara su práctica, contribuyendo a reflexionar sobre su propia experiencia y transformarla.

Este ejercicio se convirtió así en el inicio de una actitud permanente del estudiante que lo caracterizará como un profesional para el desarrollo de su trabajo docente en pro de la calidad de la educación y en beneficio de sus alumnos. En un primer momento se dirigió el trabajo de tal manera que el docente en formación demostrara su capacidad para analizar su propio desempeño, descubrir de qué forma había articulado e integrado distintos tipos de saberes, valorar el desarrollo de sus aprendizajes académicos. Así cada experiencia y cada evidencia de aprendizaje se convirtió en un insumo o referente para la elaboración de su Informe de prácticas profesionales.

Referentes bibliográficos

Ander-Egg. E., Aguilar. M. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina LUMEN/HVMANITAS.

Fierro. C., Fortoul. B., Rosas. L. (2010). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en investigación-acción*. México Paidós.

Fortoul. B. *La Investigación Acción. Conferencia impartida por la Dra. María Bertha Fortoul Ollivier en la Escuela Normal No. 3 de la Cd. de Toluca el pasado 7 de mayo de 2015*.

SEP. DGESPE. (2011). *Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Preescolar intercultural bilingüe Julio de 2011*. México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Reflexiones sobre diversidad y espacios inclusivos

LA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA COMO ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES QUE SUFREN DE BULLYING EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Yeny Jaqueline Díaz Cornejo, Rafael Alberto Durán Gómez, Raúl Gustavo Acua Popocatl¹

Antecedentes

La Investigación Cualitativa en las Ciencias Sociales es una gran brecha de oportunidades para profundizar en temas específicos como el *bullying*, tema del que, además de aproximarnos con la oralidad del estudiante, se tiene la oportunidad de obtener algunos métodos escritos. Uno de ellos es la Aproximación Biográfica, la cual permite obtener el testimonio oral de la persona a investigar, la que nos brindará datos relevantes que nos ayudarán a sacar conclusiones, y profundizar en los significados ‘subjetivos’.

La Aproximación Biográfica es una técnica donde el protagonista es el ‘sujeto’ de estudio, quien nos brinda su testimonio de manera oral y el objetivo principal es reconstruir los episodios de su vida que han sido representativos para el tema específico. Sin duda alguna, nos permite conocer aspectos socioculturales como el cambio social, los procesos y las relaciones familiares; así como la influencia de estos en su trayectoria de vida (Sanz, 2005).

1 Institución de procedencia: Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Nezahualcōyotl.

Dicha técnica brinda los elementos para enfrentar y comprender los fenómenos sociales, es considerada como una técnica de aprendizaje en donde se analizan los hechos con profundidad y la razón son los hechos del individuo (Coorea, 1999). Las características éticas para utilizar deben estar fundamentadas y sustentadas por el sujeto, en donde las relaciones que se vinculen sean de gran respeto y cordialidad entre el entrevistador y el entrevistado.

Por otro lado, para efectos del presente artículo, se toman fuentes inmediatas al tema y, sobre todo, a las instituciones cercanas de la educación básica, como es la Secretaria de Educación Pública (SEP), dicha institución tiene programas destinados a la prevención, diagnóstico y tratamiento de la violencia escolar, uno de estos programas vigentes llamado “Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo” nos muestra un abordaje de la violencia, el cual se presenta como el detonante principal del acoso escolar. Pero este comienzo ‘cuantitativo’ de la investigación solo servirá para aproximarnos al entorno.

La violencia siempre ha estado presente en la existencia humana, sus consecuencias se pueden ver bajo diversas formas en todas partes del mundo, ya que, de acuerdo con el Informe sobre la Violencia y Salud (2002), cada año más de 1,6 millones de individuos pierden la vida y muchos de ellos sufren lesiones como resultado de la violencia física, interpersonal o colectiva. En conjunto, es una de las principales causas de muerte a nivel mundial.

Para el caso mexicano, que no es la excepción, se observa que a diario la violencia es ejercida en disímiles grupos de edades, claro ejemplo es en la educación secundaria, misma en la que se ven inmersos ambos géneros, la condición social, entre otros aspectos. Reconociendo que las mujeres también ejercen violencia y no como anteriormen-

te se entendía, que la violencia era ejercida de parte del hombre hacia la mujer, del 'fuerte' al 'débil'. Hoy en día el contexto indica que las mujeres ejercen violencia hacia los hombres de manera inconsciente, resaltando en ellas desde el maltrato físico, hasta el uso de palabras altisonantes y la violencia psicológica, entre otras formas. Aunque este problema puede ser recíproco en ambos sexos, ya que, hablando de géneros, con los movimientos feministas la mujer ha tomado gran control sobre sus actos, lo que conlleva a prácticas más equitativas y a no dejarse manipular por el género masculino.

La violencia no es propia de una sociedad en específico, ni género, religión, región o bien de algún grupo social o escolar. Se manifiesta con características diferentes dependiendo de la población, grupo social, clase y género, y ésta es aplicada desde una representación histórico-social. Se corrobora que se encuentra ligada con los procesos biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, jurídicos y culturales. Sucesivamente, investigaciones como la de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) refieren que el primer problema mundial que debe enfrentarse la población durante el siglo XXI es la violencia, la cual es una problemática que se ha incrementado a diario y una de las formas más frecuentes de solucionar conflictos entre las personas.

Desde principios de los años ochenta, la salud pública ha pasado a ser un recurso valioso en la prevención de la violencia. En dicho campo, se ha requerido del apoyo de una pluralidad de profesionales, investigadores, sociólogos y Sistemas de Salud Pública con el fin de vislumbrar las raíces de la violencia y su prevención.

Ante este panorama integral de la violencia se deben plantear los conceptos y las diferentes formas que ésta adopta con el fin de comprender su aproximación científica. Hay

muchas maneras posibles de definir la violencia, por ello se ha retomado la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996): “El uso intencional de la fuerza o el poder físico ejercido, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

Esta problemática está latente en mujeres, niños, adolescentes y adultos mayores, dando lugar a complicaciones físicas, psíquicas y sociales que no ineludiblemente desembocan una lesión, invalidez o muerte, pero estas consecuencias pueden ser latentes, y durar por muchos años después del maltrato inicial. Por lo tanto, es necesario establecer resultados que permitan atender de forma exclusiva al efecto global de la violencia en las personas, comunidades y sociedad en general. Ante esta reflexión, es importante comprender las causas de la violencia y elaborar programas de prevención hacia una vida libre de violencia.

Causas que intervienen en el desarrollo de la violencia

Se han propuesto algunos factores de manera general para explicar con mayor precisión la aparición de las conductas antisociales y trastorno de conducta en los jóvenes (social, psicológico y biológico). Sin embargo, ninguna teoría ha brindado resultados satisfactorios de la aparición de la violencia o de la conducta antisocial humana (Greydaunus et al, 1997). Algunos de los factores que se ven inmersos son el entorno familiar y el estilo educativo de los padres, ya que son dos dimensiones generales que intervienen en la condición formativa de los adolescentes: el afecto y el control de los padres en casa son agentes que pueden combinarse entre sí.

A continuación se refieren, de acuerdo con Foster (1988), cuatro aspectos fundamentales del desarrollo de la violencia en el adolescente:

1. Un estilo educativo sin afecto, sin calor afectivo, es decir, una formación autoritaria, pero aun cuando ésta es negligente (con poca demostración de afecto, control excesivo, finalmente poco implicados en la educación de sus hijos), favorecerán una conducta agresiva.
2. El estilo complaciente (con amor, pero sin control) estimula a que el adolescente tenga una conducta inmadura e impulsiva encaminándolo hacia la frustración y favoreciendo una conducta agresiva.
3. Los padres con ascendencia en violencia, derivando un afecto recíproco y eminente a nivel de comunicación en el adolescente.
4. A diario mensajes en sus pantallas de televisión reciben comerciales y programas encaminados hacia asesinatos, crímenes y balaceras. A diario el crimen se está multiplicando, todo a causa del bombardeo de información a la psiquis de niños y adolescentes.

De acuerdo con lo expuesto, las características de los padres influyen en los hijos, ya sea adoptando conductas negativas o positivas con normas y metas, pero a la vez mostrando respeto y aceptación del adolescente. Igualmente, la violencia en cualquiera de sus dimensiones, tanto el físico, como el psíquico o emocional, y el sexual, favorecerá la intimidación en el adolescente. Por lo que se considera que los factores socioculturales son de gran importancia para que el alumno presente conductas violentas en el aula y, aunado a eso, si el alumno presenta malos tratos e incluso

violencia y discriminación en casa, las mismas conductas las presentará en el aula para sentirse con poder.

Los factores sociales favorecen en cierta manera el desarrollo de la violencia del adolescente, aun cuando estos aspectos son relevantes en el entorno en el que se desarrolla, por ejemplo: aquellas familias que pertenecen a un bajo nivel socio económico y cultural, el hecho de vivir en zonas urbanas, sobre todo en barrios con elevada delincuencia o tener amigos delincuentes.

Otras veces se llega a dicho fenómeno por problemas psicológicos o un desajuste de la personalidad, es decir, cuando el adolescente quiere hacer daño conscientemente para sentirse mejor. Este suceso es verdaderamente peligroso, el joven se encuentra sumergido en un ciclo de violencia. Durante nuestras revisiones teóricas, (Díaz-Aguado et al, 2004) manifiesta que este tipo de riesgos están más presentes durante la adolescencia temprana que en edades posteriores.

Otro de los factores que conlleva al desarrollo de la violencia son las altas concentraciones de pobreza, un porcentaje muy elevado en transitoriedad y familias en discontinuidad, el bajo nivel de cooperación comunitaria, de formación social y la exhibición de la violencia ante la comunidad, derivando a su vez el aumento de la violencia de pareja (Malik et al., 1997), lo que da como resultado conductas de control y de apoderamiento de las personas, lo que genera un ambiente de violencia psicológica en el ámbito familiar que provoca grandes conflictos con los hijos. Coexistimos en un ambiente en el que a diario nuestros adolescentes se encuentran inmersos a nuevos cambios sociales, transformando su manera de pensar, de actuar y, especialmente, en su comportamiento en el aula, al sentirse libres y sin ninguna regla que impongan sus familiares (padres de familia), (Price y Byers, 1999).

En México, a diario existe una gran preocupación nacional de la dimensión de la violencia en los diferentes grupos de edades, entre ellos los adolescentes impetuosos y el aumento de conductas agresivas (bullying). En pleno siglo XXI ha ido creciendo extensamente este problema cada vez a edades más tempranas, causando graves problemas difíciles de afrontar en la sociedad y a nivel familiar.

Se puede manifestar que los adolescentes violentos o agresores son aquellos que no se someten a las normas y presentan actos vandálicos, intolerantes e inconformistas. En su gran mayoría, estos jóvenes que se encuentran estudiando originan grandes disturbios y en ocasiones amenazan a sus compañeros. Algunos de estos adolescentes llegan a integrarse en peleas, a ser parte de las pandillas o agredir físicamente por medio de golpes o incluso haciendo uso de armas, causando daños físicos o psicológicos. En este caso pasan de ser adolescentes violentos a convertirse en futuros delincuentes.

Aproximaciones teóricas del bullying

Una vez haciendo un bosquejo de diversas investigaciones efectuadas en el ámbito educativo sobre la acoso escolar o *bullying* en los jóvenes, se observa que han aumentado numerosos estudios de los factores de riesgo que intervienen en los adolescentes por ser más vulnerables a la victimización y a la realización (Díaz- Aguado, 2002; Díaz-Aguado y Martínez 2002; Greytak, 2003, Anderson y Whiston, 2005). Estos factores de riesgo están asociados con un acrecentamiento de la probabilidad de recibirlo o incidir en él, y es importante tener en cuenta que, aunque se correlacionan con la violencia no tienen por qué ser detonantes para presentarse nuevamente.

Se ha logrado captar la magnitud del problema en torno a las principales modalidades de violencia en las escuelas, por lo que se ha denominado a la intimidación con el

término inglés *bullying*, derivado de *bull*, matón) y reflejan que dicha violencia está determinada por las siguientes características:

- a) Suele incluir conductas negativas (como las burlas, intimidaciones, lesiones físicas e insultos).
- b) Se desarrolla la violencia durante cierto tiempo.
- c) Se ejerce un abuso de poder ante la víctima que se encuentra indefensa
- d) Existe una pasividad en las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.
- e) Ante esta óptica, la violencia se origina con mayor frecuencia dentro del núcleo familiar, en la sociedad y en la escuela (Olweus, 1993).

Se puede establecer que el *bullying*, es un suceso social que trasciende a diario. Es importante especificar que ninguna sociedad está exenta de presenciar cualquier tipo de violencia, es decir, dicho fenómeno ha cruzado diferentes fronteras, culturas o estados, estatus social, religión o nivel académico. El acoso escolar es un acto infligido contra los adolescentes, es un obstáculo para su plena incorporación al desarrollo económico y social, y para el logro de sus objetivos que van encaminados a tomar el poder o el control del aula de clase.

Existen diversas tipificaciones de *bullying*, las cuales nos sirven para obtener un panorama más amplio respecto a lo que algunos autores nos mencionan respecto al fenómeno, a continuación se mencionan algunos autores que se consideran los principales para dicha investigación, ya que nos brindan conceptos más amplios: Avilés (2010) en su obra 'Éxito escolar y ciber *bullying*' nos menciona que "*bullying* proviene del inglés '*bully*' que significa matón o bravucón (intimidación, aislamiento, la amenaza y los in-

sultos)”. Para la SEP (2011) en su libro de ‘Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco de la convivencia escolar’ se define como “la Conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o la alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios”. Y por último Olweus en su obra ‘Acoso Escolar, *bullying* en las escuelas, hechos e intervenciones’ nos menciona que el *bullying* es cuando “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Con estos conceptos mencionados se puede observar que el *bullying* son las actitudes que toma un alumno o alumna en contra de otro/a para obtener el poder de alguna situación, estas agresiones deben ser en repetidas ocasiones para que se denomine *bullying*, de lo contrario se menciona como violencia escolar.

Sin embargo, existen formas de realizar actos violentos inconscientemente, por lo que se abre el panorama para poder deducir y determinar qué tipo de agresiones se está causando a sus compañeros. A continuación, se exponen los principales tipos de violencia que son encontrados en el aula.

Tabla 1. Tipos de violencia

	DIRECTA	INDIRECTA
FÍSICA	Dar empujones Pegar Amenazar con armas	Robar objetos de uno Romper objetos de uno Esconder objetos de uno

VERBAL	Insultar Burlarse Poner trabas	Hablar mal de uno Difundir malos rumores
EXCLUSION SOCIAL	Excluir del grupo No dejar participar	Ignorar Menospreciar

Fuente: Collelli J, Escudé C. (2006). “El acoso escolar: un enfoque psicopatológico”. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud.

Considerando estos conceptos, la propuesta del presente proyecto pretende retomar en palabras propias de los alumnos el origen del acoso escolar en la práctica cotidiana, además de la poca eficiencia de los programas implementados desde las instancias oficiales, claro ejemplo son la deserción escolar ocasionada por el *bullying*, depresión o baja autoestima en los jóvenes, entre otros problemas, tanto sociales como de salud.

Modelos para el estudio del bullying

De acuerdo con Montañés (et al. 2009) la prevención e intervención del *bullying* están dirigidos a una sola dimensión del problema y no son atendidas a las víctimas y a los agresores como un fenómeno grupal que ampara las agresiones lo que provoca un tedioso clima de convivencia del centro educativo, además de que menciona que la implicación de los profesores y de las familias es clave para el buen funcionamiento del programa a implementar. Sin embargo, al realizar una indagación por los diversos programas y modelos de atención y prevención del *bullying* se observa que existen estrategias que atienden a la problemática de una manera integral, sin embargo, son superficiales, ya que se enfoca al problema en general y no a la visión de cada uno de los partícipes del fenómeno.

A continuación, se mencionan algunos modelos de atención para el *bullying*, como lo es el de Varela (et. al 2009) en donde nos menciona que se le da mayor peso para resolver el conflicto al Sistema Educativo, conformado por los Profesores, los Padres de Familia y los Alumnos, sin embargo, es un modelo con poco éxito ya que al trabajar con los tutores de los alumnos no se obtuvo la participación deseada, provocando el fracaso de dicho programa. Así como el modelo ecológico, que al analizarlo presenta características generales que abarcan la mayor parte de factores que podrían presentarse en un estudiante bulleador.

Investigaciones del bullying a nivel internacional y nacional

Realizando un bosquejo acerca de las intervenciones a nivel mundial respecto al *bullying*, nos encontramos que la mayoría de los países implementa estrategias para su disminución, sin embargo, todos los programas han tenido resultados poco reveladores; en la Tabla 2 se muestran algunos de los programas establecidos en algunos países y el resultado obtenido.

Tabla 2. Programas para la disminución de *bullying* a nivel mundial

Programas	Autores	País	Modelo	Resultados
Anti-Bullying Program of Schleswing-Holstein	Hanewinkel y Knaak (1997)	Alemania	Bergen	Escasa reducción de la victimización en primaria y leve aumento en secundaria.
Styria-Austria Anti Bullying Program	Atria y Spiel	Austria	Cognitivo conductual	No se encontro reducción

Flanders Anti-Bullying Program Stevens, 2000	Adaptación de Bergen y Sheffield	Bélgica	Reducción de víctimas en primaria	Sin reducción en secundaria
Toronto Anti-Bullying Intervention Program	Pepler, 1994	Canadá	4 niveles: Familia, centro, aula, individual	Modesta reducción de la victimización
Anti-Bullying Program of South Carolina	Melton, 1989	Estados Unidos	Bergen	Reducción a nivel de agresión sin cambio a nivel de victimización
Expect-Respect Elementary School Project USA	Sanchez, et al.	Estados Unidos	Formación Equipos directivos, de la familia, orientación y actividades de aula y la policía en conjunto	Incremento de consciencia sobre importancia de la violencia escolar y de la necesidad de intervenir a nivel de centro. Tendencia a asumir personalmente la lucha contra la violencia
Helsinki-Turku	Salmivalli y otros, 1966	Finlandia	Multinivel	Reducción de victimización y agresión en los últimos años de primaria

Bern- Kindergarten Prevention Program	Kin-dergarten	Alsaker yValkano-ver, 2001	Suiza	Focali-zado en docen-tes	Reducción de agresión física e indirecta pero aumento de agresión verbal
---------------------------------------	---------------	----------------------------	-------	--------------------------	--

Fuente: Ortega, 2006 (Citado en Jiménez, 2007)

Con esta tabla se observa que ningún programa ha tenido una disminución considerable, ya que cada uno contempla aspectos diferentes, lo que provoca que los resultados se vean sólo en una parte de la población, sin embargo, si existiera un programa que abatiera los aspectos particulares de cada uno, tal vez existiría una reducción del *bullying*. Por otro lado, según la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007), en la esfera Nacional en las investigaciones a nivel secundaria se encuentra que:

- El 15,3% ha sido víctima de una o más agresiones físicas en lo que va de su vida escolar. El agresor o los agresores fueron compañeros(as) de clase.
- El 5,1% ha sido víctima de acoso sexual en su experiencia escolar. El acosador o acosadora fue un compañero o compañera de clase.
- El 20,2% reconoce haber agredido a algún compañero de clase.
- El 4,3% de los escolares reconoce haber acosado sexualmente a un compañero o compañera de clase.

Se puede observar que debería existir una gran preocupación por los casos detectados de *bullying*, sin embargo, existe la otra parte de estudiantes que no denuncian el fenómeno por miedo e intimidación por alguno de sus compañeros, sobre todo si es acoso sexual, por lo que resulta

muy importante tener las estrategias necesarias para identificar estos casos.

Otra fuente importante es la Encuesta Nacional de Vivienda (2013), nos menciona que el 55% de los padres de familia considera que los abusos realizados son parte de un patrón social, el 30% que son casos aislados y el 15% de los papás no saben a qué se debe el comportamiento de sus hijos. En cuanto a ¿Quiénes son los responsables para solucionar los casos de abuso en las escuelas? El 34% respondió que los responsables son todos; el 24%, los padres de familia; el 18%, las autoridades escolares; el 17%, los maestros; el 4%, los alumnos y el 3% no sabe. Es interesante observar que el porcentaje de padres de familia que responden que la responsabilidad es compartida nos brinda elementos para poder generar estrategias con, ellos en donde su opinión es la que dará las soluciones a la problemática.

Con estos dos estudios se concluye que, una vez que los padres de familia han mostrado que gran parte de responsabilidad recae en ellos, se puede realizar un enfoque hacia los factores sociofamiliares que intervienen en la presencia de dicho factor. Al mismo tiempo que también existen jóvenes que reconocen ser los agresores de algunos de sus compañeros, por lo que, por medio de la concientización, se puede lograr un avance considerable.

La voz de los agresores en la creación de un programa preventivo del bullying

Una vez realizando un breve esbozo sobre el tema del *bullying*, se observan pocos avances en su disminución, por lo que se ha notado que un grave problema es que no se toma en cuenta la voz de las personas involucradas, en este caso ‘los agresores’ observándolos como el detonante para la presencia de violencia en el aula. Sin duda alguna las escuelas tienen un gran peso social, ya que se conciben

como las responsables de la formación de los estudiantes, así como del desarrollo de las aptitudes básicas y las necesidades para satisfacer sus principales demandas. Sin embargo, debido a estos estratos sociales se generan nuevos grupos de conocimientos, valores, cultura, en donde dichas actitudes los forman para el trabajo de ser dominados (empleados) (Giroux, 2003). Es por eso que en una gran parte de su trayectoria escolar, el alumno pierde voz respecto a cómo va a ser educado, lo que provoca momentos de inestabilidad emocional y conflictos por no saber hacia dónde dirigirse.

Debido a esto y tomando en cuenta que a los alumnos se les debe formar críticamente para que puedan tomar decisiones informada y libremente, es de gran importancia resaltar el papel del estudiante como factor principal para las posibles soluciones a los problemas de su entorno y que el alumno se sienta útil y participe en la toma de decisiones en su medio. Como es el caso del *bullying*, siendo el alumno implicado del fenómeno, es de vital importancia recuperar su visión del tema para así reconstruir la realidad con base a sus experiencias vividas y poder generar estrategias de intervención con mayor asertividad.

Contextualizando el bullying en la delegación Iztapalapa

Según el periódico “Excélsior”, una de las delegaciones con una tasa más elevada de *bullying* es Iztapalapa, ya que presentan un 52% de denuncias ciudadanas en donde “el mayor porcentaje de los denunciados son adolescentes entre 13 y 14 años, y las agresiones más frecuentes son las verbales con 36.3% de las denuncias, y físicas con 20.4%” (Excélsior, 2012).

Por otro lado, en agosto del 2010 el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuración de Justicia del Distrito Federal firmó un convenio con la Secretaría de Educación del Distrito Federal en donde dio pauta al inicio del pro-

grama ‘Juntos contra el *bullying*’, en donde se habilita una línea telefónica de Atención Infantil para casos de *bullying*, en donde personal capacitado como abogados y psicólogos brindan orientación tanto a alumnos como padres de familia para la denuncia del caso. Sin embargo, a partir de la habilitación de la línea y hasta abril del 2014, se habían realizado 3623 demandas vía telefónica, lo que da pie a empezar a realizar visitas a escuelas para sensibilizar y brindar información a la población.

El Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuración de Justicia del Distrito Federal en su Análisis de Acoso Escolar de la Ciudad de México nos brinda escalas donde se puede observar el número de casos reportados y denunciados a nivel secundaria. En la Tabla 3 se observan los casos de *bullying* recibidos por año.

Tabla 3. Reportes de *bullying* por año

Año	Frecuencia	Porcentaje
2010	5	2.5
2011	52	26.1
2012	67	33.7
2013	61	30.7
2014	14	7.0

Fuente: Consejo Ciudadano de la Ciudad de México. (2014). “Bullying: Análisis del acoso escolar en la ciudad de México. Rol de los responsables de las crianzas. México Distrito Federal.

En la Tabla 3 se observa que en los años 2011, 2012 y 2013 hubo un incremento significativo en las denuncias de casos de *bullying*, sin embargo ha ido disminuyendo, sin embargo en un tema muy grave por lo cual es necesario

seguir esforzándonos cada día por reducir los índices. Es por eso la importancia de generar investigaciones en la delegación que nos permitan conocer las causas específicas y realizar propuestas que ayuden a la disminución de la problemática.

Conclusiones

El tema del *bullying* resulta ser estudiado en diferentes ámbitos, sin embargo, con base en un estudio como el del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), se revela que al menos el 90% de la población estudiantil a nivel secundaria ha sufrido algún tipo de discriminación dentro de la escuela, aunado a que el 43.2% de los docentes se ha percatado directamente de este tipo de fenómeno, en dicho informe se hace hincapié en que se debe de generar un clima de respeto y tolerancia en las escuelas, ya que son el principal formador de profesionistas del futuro. Por otro lado, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), menciona que México ocupa el primer lugar en *bullying* en secundarias a nivel Internacional, en donde las edades que abarcan los implicados son entre los 7 y los 14 años, (Delgadillo, Argüello, 2013), lo que genera una gran preocupación debido a las consecuencias tan severas que se tienen. Debido a estas escalas tan alarmantes, se tiene la necesidad de implementar estrategias que ayuden en la disminución de la problemática.

Se menciona que el *bullying* es uno de los principales problemas en la adolescencia, que tiene como consecuencias la deserción escolar, la depresión en los adolescentes, entre otros; sin embargo, todas estas estadísticas se brindan a partir de programas practicados, en donde se estudia el *bullying* como un fenómeno en conjunto (agresor y agredido), y no por separado para persuadir donde surge el problema.

Para generar estas estrategias de intervención que sean innovadoras, se requiere de estudios donde se realice un análisis multifactorial de los elementos socioculturales que detonan el *bullying* en los agresores, agredidos y observadores, por lo cual, por medio de la técnica de Aproximación Biográfica se permite conocer las condiciones en las que se desarrolla el estudiante y se darán a notar cuáles son las experiencias de violencia vividas a lo largo de su vida.

Referencias bibliográficas

Avilés, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. Boletín de Psicología, No. 98 Anderson, L.A. y Whiston, S.C. (2005). *Sexual assault education programs: Meta-analytic examination of their effectiveness*. Psychology of Women Quarterly, 29, 374- 388.

Bronfenbrenner & Belsky (2009). Modelo ecológico de la violencia. Consultado el día 21 de abril del 2015 en: <http://hgomezoblogspot.mx/2009/05/modelo-ecologico-de-explicacion-de-la.html>

Collelli J, Escudé C. (2006). *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud.

Comisión Nacional para el desarrollo y vida sin drogas (2007). *Factores asociados a la victimización por violencia escolar en adolescentes en educación secundaria*. Consultado el día 23 de marzo del 2015 en: <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/violencia-escolar-adolescentes-educacion-secundaria/7/>

Consejo Ciudadano de la Ciudad de México. (2014). *Bull-*

ying: *Análisis del acoso escolar en la ciudad de México. Rol de los responsables de las crianzas. México Distrito Federal.*
En: <http://consejociudadanodf.org.mx/portfolio/juntos-contra-el-bullying/>

Correa, R. (1999). *La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica.* Revista Proposiciones.

Delgadillo, Argüello. (2013). *Efectos de la violencia de pareja en mujeres migrantes.* Universidad Sergio Arboleda. Colombia

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.* Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en: mtas.es/injuve/novedades/prevencionviolencia.htm.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2002). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria.* Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Encuesta Nacional de Vivienda (2013) en: www.inegi.org.mx/

Excelsior (2012). *Iztapalapa y Gustavo A. Madero con mayor índice de Bullying.* Consultado el día 12 de mayo Del 2015 en <http://www.excelsior.com.mx/2012/01/26/comunidad/805356>

- Foster S., y Robin A. (1988). *Family conflict and communication in adolescence*. In Masch E. J., Terdal L. G. (eds). *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*, 2 Ed. New York, Guilford Press, p 717.
- García B. Loredó J. Carranza G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, 2008. Consultado el día 10 de Julio del 2015 en: file:///C:/Users/Celeron/Downloads/200-951-1-PB.pdf
- Greydaunus D. Pratt H. Patel D. Sloane M. (1997). *El adolescente rebelde. clínicas de Norteamérica*, Vol 6, 1473-1503.
- Greytak, E. A. (2003). *Educating for the prevention of sexual abuse: An investigation of school-based programs for high school students and their applicability to urban schools*. Penn GSE Perspectives on Urban Education, 2, 1-15.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu editores.
- Malik, S., Sorenson, S. B. y Aneshensel, C.S. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health* 21, 291-302.
- Montañés, M., Bartolomé, R. Parra, M. & Montañés, J. (2009). *El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°. 24, 1-13

- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (fecha de la edición en castellano).
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Informe Mundial sobre la Violencia y Salud*. Ginebra, Suiza.
- Ortega, 2006 (Citado en Jiménez, 2007). *El rol del espectador en la dinámica del bullying*.
- Price, E.L. y Byers, S.E. (1999). The attitudes towards dating violence scales: development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Sanz, A. (2005). *El método biográfico en Investigación Social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. Revista Asclepio- Volumen LVII-1-2005
- SEP (2011). *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco de la convivencia escolar*. Grupo de educación popular con mujeres, A.C. Cuarta edición. México D.F.
- UNICEF (2014). *Informe Nacional sobre Violencia de Genero en la educación básica en México*. UNICEF México.
- Varela, J., Tijmes, C. & Sprague, J. (2009). *Paz Educa programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana.
- WHO Global Consultation on Violence and Health. (1996). *Violence: a public health priority*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, documento WHO/EHA/SPI.POA.

DIVERSIDAD ÉTNICA, VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN ESPACIOS ESCOLARES

Enrique Bautista Rojas¹

Introducción

“Inhuac tlahtolli ye miqui, / cemihcac motzacuah / nohuian altepepan / in tlanexillotl, in quixohuayan. / In ye tlamahuizolo / oceteca / in mochi mani ihuan yoli in tlalticpac”. Lengua náhuatl².

En el escenario actual de la práctica educativa, la visualización y el reconocimiento de la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. Sin embargo, esta diversidad puede presentarse como un elemento adverso para algunos estudiantes que son percibidos como distintos, como los que provienen de grupos étnicos y comunidades indígenas, quienes pertenecen a los alumnos primordialmente vulnerables a la violencia y discriminación dentro de los espacios escolares. A pesar de que en la actualidad se ha puesto atención a la prevención del acoso escolar por razones como la raza, la religión, la discapacidad, etcétera, aún hay presencia de estas dificultades en los espacios escolares.

En las escuelas existe prejuicio y violencia institucionalizada hacia los sujetos considerados diferentes a los están-

1 Institución de procedencia: UNAM FES Acatlán.

2 Cuando muere una lengua / entonces se cierra / a todos los pueblos del mundo / una ventana, una puerta, / un asomarse / de modo distinto / a cuanto es ser y vida en la tierra. Miguel León-Portilla, “Cuando muere una lengua”.

dares de la normalidad. De esta forma, en su papel como transmisora de cultura entre generaciones al coadyuvar a la formación de niños y jóvenes, la escuela transmite de cierto modo mecanismos para mantener las distinciones y desigualdades.

El trabajo presenta una serie de anotaciones y su discusión alrededor de la discriminación y violencia hacia los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre esta problemática que se desarrolla en el marco de las instituciones educativas del país, considerando sus causas y efectos para generar medidas de prevención y erradicación. De esta forma se busca generar marcos comprensivos que expresen esta realidad desde una lente que parta de la interculturalidad y deconstruyan discursos y prácticas de la ortodoxia.

Al abordar este tipo de problemáticas que permean los espacios educativos, se busca poner de manifiesto aspectos de la realidad y abonar a la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa, de ahí su importancia para el desarrollo de una convivencia armónica comprendiendo los elementos de la multiculturalidad y la necesidad de un proyecto intercultural para el desarrollo integral de todos los sujetos del sistema educativo. La prevención y la erradicación de la violencia posibilitan la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa de la diversidad.

Violencia y discriminación ante la diversidad étnica

Nuestro país es una nación plural, con gran diversidad no sólo natural, sino también cultural y social. Actualmente existen diversos grupos indígenas entre los cuales se cuentan 68 lenguas autóctonas con 364 variantes lingüísticas. Desde 1992 el país fue reconocido como una nación pluricultural y, tras una reforma constitucional, se reconocieron los derechos de estas comunidades. A pesar de ello, el problema de la discriminación y violencia hacia los grupos

nativos es una realidad que impera en nuestro país. Señalan Marcela Tovar Gómez y María Victoria Avilés Quezada (2005) que:

Pese a que México jurídicamente se reconoce como una nación pluricultural, [...] el reconocimiento de la multiculturalidad no ha tenido efectos significativos que modifiquen el hecho de que entre la cultura de la sociedad mayoritaria y las de los pueblos indígenas se generen relaciones de carácter discriminatorio y segregacionista y se perciba la diversidad como problema a superar. Ha predominado una concepción educativa asimilacionista, que se opone a los intentos de aplicar políticas públicas basadas en el pluralismo cultural (2005: 249).

La discriminación³ deriva de elementos y constructos sociales adquiridos en diferentes lugares como la casa, la escuela o la comunidad, a partir de prejuicios que forman parte del imaginario colectivo hacia aquello que se considera diferente. Estos se asimilan por los integrantes más jóvenes como verdades, a pesar de ser ideas erróneas y discriminatorias, las cuales son transmitidas y reproducidas entre niñas y niños. De esta forma, entre los niños las palabras “indio” o “india”, por ejemplo, son asociadas como uno de los peores insultos que se le pueden decir a una persona.

3 De acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, ésta incluye la distinción, exclusión, restricción o preferencia, ya sea por acción u omisión. Entre los motivos de discriminación, se encuentran el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultural, el sexo, el género, la edad, la condición social, discapacidades, la lengua, entre otros motivos (Conapred, 2014: 19-20).

En realidad, aunque parezca que el sujeto discriminador lo está haciendo bajo una lógica personal, lo cierto es que la violencia que ejerce es parte del marco cultural que se crea en torno a los indígenas a partir de estereotipos (Kosovsky, Romina y Andrea Majul, 2011: 10). Esta serie de connotaciones negativas, en su mayoría, buscan enmarcar características considerando a los indígenas como ignorantes, atrasados y carentes de cultura. Ante tal premisa, desde la mirada centralista, las formas de relacionarse y la cultura que se posee deben obedecer a ciertos aspectos de la norma, ante los cuales existe la tendencia de excluir a lo diferente, posicionando lo etnocéntrico como lo auténtico, legítimo y válido. De esta forma, la discriminación se aprecia como un acto social legítimo a favor del progreso y desarrollo, justificando la subordinación hacia quienes no cumplen con los parámetros y estándares sociales. Por ello, de manera histórica, los indígenas han sido víctimas de discriminación, minimizando sus expresiones culturales, sus lenguas, entre otros aspectos, por considerar que no son lo suficientemente adecuadas con los aspectos de la modernidad.

A pesar de la legislación que reconoce los derechos de las comunidades indígenas, los cambios no han sido posibles como pudiera esperarse. Esto se debe, entre otras cosas, a que se tratan de ideas y conductas que tienen un arraigo social importante. Aunado a ello, ante la falta de vigilancia o voluntad política, lo escrito se queda como letra muerta, incluso como paradoja cuando las mismas instituciones son las que violan dicha legislación.

De acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis) 2010 realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Cona-pred), 23.4 % de la población no estaría dispuesta a permitir que en su casa vivieran personas con una cultura dis-

tinta. La misma encuesta (Conapred, 2012: 113), informa que de acuerdo con las propias personas pertenecientes a una comunidad indígena, la discriminación es el principal problema que reportan (20 %), seguido por la pobreza (9 %), la falta de apoyos del gobierno (9 %) y la barrera lingüística (7 %).

Al respecto de la educación, de acuerdo con la Encuesta sobre interculturalidad, discriminación y derechos de los pueblos indígenas (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2014), sólo 19 % de los encuestados opina que los pueblos indígenas deberían de poder decidir qué se enseña en las escuelas de sus comunidades, mientras que el 77 % opina que deben tener el mismo programa que el resto de las escuelas públicas.

Violencia y discriminación en espacios escolares

La escuela tiene un papel social importante, ya que parte de su labor es el mantenimiento de la cultura y su transmisión de las generaciones más antiguas a las más jóvenes. No obstante, en este tránsito “tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes” (Lara López, Fernando y Aura Milena Ochoa, 2007: 10) y crea mecanismos para ordenar y clasificar, reproduciendo y manteniendo de esta forma las diferencias, distinciones y desigualdades (Cornejo, Juan, 2010).

Lejos de lo que se piensa, las instituciones educativas no necesariamente son espacios armónicos. La violencia existe y se expresa de diferentes formas que buscan controlar y corregir conductas mediante diversos mecanismos que pueden incluir el sexismo, racismo y clasismo (Sánchez Olvera, Alma Rosa, 2014: 543), reforzándose de esta manera la violencia institucional, es decir, aquella que de manera simbólica permea la escuela y justifica ciertas acciones, tanto de alumnos como profesores, so pretexto de progreso en la educación.

En el currículo nacional, en las últimas reformas se ha declarado la importancia de preservar la diversidad cultural del país, sin embargo, esto no ha llegado a plasmarse de manera significativa en el plan y programas de estudio ni en los libros de texto o materiales didácticos. Se observa que “el mundo indígena figura prácticamente relegado al glorioso pasado prehispánico” (Dasil Mancilla, Francisco Javier y Luz María Lepe Lira, 2011: 4-5), manteniendo de esta forma la admiración al indígena muerto, no al vivo. Ante la función homogeneizante del currículo y su intención de formar individuos estandarizados que respondan a los mismos patrones de conducta, con los mismos conocimientos e, incluso, la misma forma de pensar (Santos Guerra, 2009: 191. Citado en: Jiménez Vargas, Felipe, 2012: 11), se deja de lado la heterogeneidad que forma parte de nuestro país, preservando los problemas de los alumnos pertenecientes a las minorías, a las cuales generalmente se destina una educación compensatoria.

En el llamado currículo oculto prevalecen ideas, sentidos y percepciones que se transmiten, reproduciendo así los estereotipos y la mirada discriminadora ante el mundo, es decir, la jerarquización y segregación hacia lo que se considera diferente (de ahí que no resulte extraño que los alumnos tengan una mayor facilidad para reconocer las diferencias que las similitudes). De esta forma, se deja de cuestionar al currículo, la organización escolar, la metodología de los docentes y el funcionamiento tradicional de los centros educativos (Salas Rodríguez, Ana y otros, 2012: 11).

Como se mencionó anteriormente, la violencia y la discriminación en las instituciones se manifiesta de distintas formas. En algunas ocasiones de forma más visible y en otras sutilmente, pasando incluso desapercibidas. En el caso de las escuelas en medios rurales, las manifestacio-

nes de violencia y discriminación pertenecen a este último caso. Se vinculan más con prácticas institucionalizadas por parte del sistema educativo a partir del abandono, la marginación, la invisibilización y la compensación.

En estas escuelas, los niños y jóvenes se enfrentan con problemáticas que influyen aún más en sus procesos educativos. Por lo general, la matriculación es reducida, no hay suficientes ni adecuados establecimientos educativos, y los que hay, en muchos casos, no cuentan con las condiciones más adecuadas en cuanto a servicios básicos, materiales educativos e infraestructura, además de que en ocasiones los docentes no cuentan con la preparación adecuada ni las condiciones óptimas para enfrentar la serie de problemáticas y la presencia de diversas situaciones en estos centros educativos⁴.

La carencia de recursos económicos dificulta aún más la cuestión, ya que pone en duda la supuesta gratuidad de la educación, pues los padres tienen que realizar aportaciones a las escuelas destinadas al mantenimiento o la compra de materiales. A ello se suma la adquisición de uniformes, útiles escolares y materiales, los cuales, incluso cuando se cuenta con una beca o apoyo económico, pocas veces se alcanzan a cubrir satisfactoriamente ante la necesidad de otros gastos (Galeana Cisneros, Rosaura, 2013: 93). Debido a esta situación, algunos padres prefieren que

4 Aunque no es objeto de estudio para el presente trabajo, cabe señalar que los docentes de escuelas indígenas, multigrado, pertenecientes al CONAFE (Consejo Nacional del Fomento Educativo) o al Programa de Atención a Niñas y Niños Jornaleros Migrantes, a los cuales tienen generalmente acceso los alumnos de comunidades rurales e indígenas, se enfrentan a distintos problemas del sistema educativo a pesar de los compromisos que han adoptado en su labor profesional. Cuentan con escasos apoyos y suelen ser los que reciben pagos menores dentro del magisterio. Aunado a ello, reciben pocos estímulos o se les contrata temporalmente (Schmelkes, Sylvia, 2010: 214).

sus hijos ayuden en las actividades en el campo o la venta de productos por lo que la escuela no se vuelve significativa dentro de la comunidad. Asimismo, ante la precaria situación económica, la migración hacia las ciudades o a Estados Unidos forma parte del proyecto de vida de estos niños y jóvenes que buscarán mejorar sus condiciones de vida.

Si bien es cierto que se han procurado esfuerzos para mejorar las condiciones de los centros educativos, estos no han tenido el impacto esperado, al menos en el corto plazo. En relación a los materiales educativos, se incluyó en las últimas reformas la Educación Indígena como parte del currículo. No obstante, la falta de materiales adecuados a estos contextos es una realidad importante, pues si bien algunos de estos se han escrito en diferentes lenguas indígenas, el porcentaje es mínimo. Esto tiene mayor complejidad si se considera la diversidad de variantes lingüísticas que existe en nuestro país.

Dichos materiales se ciñen a ciertos aspectos que limitan su impacto en las demás asignaturas, dejando de lado la articulación que se debería tener. Fuera de los materiales mencionados, los otros no abonan a la consideración de la diversidad, presentando contextos alejados, poco cercanos, y volviendo al establecimiento de estándares más parecidos a los urbanos.

En relación con las evaluaciones, los resultados de pruebas como Excale (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), revelan que las menores puntuaciones se encuentran entre los estudiantes que asisten a escuelas indígenas, los cursos comunitarios del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y las telesecundarias (Galeana Cisneros, Rosaura, 2013: 96). Esto se vincula directamente con actos de discriminación, como lo comprobó la Conapred en 2011 con la prueba Enlace, al considerar que se come-

ten actos de este tipo al no considerar las necesidades, características propias y la diversidad cultural de los pueblos y comunidades indígenas del país (Hernández Navarro, Luis, 2013).

En el caso de las escuelas que se insertan en el medio urbano, se tiene la falsa creencia de que no existen alumnos con origen étnico, por lo que no se reconoce su presencia y no se les otorga la importancia debida. Esto es posible constatarlo al observar que la educación indígena sólo está dedicada a las zonas rurales. No obstante, la presencia de estudiantes con origen étnico e indígena en las aulas es una realidad que no puede negarse. No constituye un elemento nuevo, pues en diferentes momentos de la historia comunidades indígenas y rurales han migrado a las ciudades, acentuándose principalmente en la segunda mitad del siglo pasado, aunque esto no significa que en la actualidad los procesos migratorios no existan y que los problemas hayan sido superados.

Muchos estudiantes indígenas que provienen de regiones apartadas se enfrentan a problemas serios como bajas condiciones económicas y una deficiente formación académica derivada de la poca preocupación que representa para el sistema educativo⁵. Éstas y otras dificultan su acceso y permanencia a lo largo de los distintos niveles de educación. Como se mencionó anteriormente, los espacios educativos no son asépticos de las ideologías y opiniones personales,

5 Un fenómeno, que no es motivo de discusión para el presente trabajo, es la llegada cada vez más generalizada de estudiantes a la ciudad, solos o cobijados por algún familiar que migró previamente, que buscan integrarse a los niveles medio superior y superior, los cuales también se enfrentan a problemas como los gastos de manutención, los problemas afectivos y emocionales derivados de la lejanía de los familiares, la adaptación a los hábitos de las ciudades (Romo López, Alejandra y Pedro Hernández Santiago, 2006: 87), además de la violencia y discriminación.

por lo que existen docentes con actitudes discriminatorias. Según señala Ana Salas Rodríguez y otros (2012: 5), el origen étnico de los alumnos supone a los docentes un déficit importante para su integración en el proceso de enseñanza habitual. Las expectativas depositadas en los alumnos indígenas son bastante bajas y se les procura brindar una educación asistencialista que poco aminora las brechas, pues se limita a procesos compensatorios que difícilmente ayudan a superar los estigmas alrededor de estos estudiantes (Rebolledo Recendiz, Nicanor, 2009: 1).

Cuando los niños con origen étnico ingresan a las escuelas urbanas, comienzan muy a menudo con una gran desventaja respecto a los otros por su falta de familiaridad con el idioma en que se da el proceso de enseñanza. Al darse por hecho que en los centros educativos de las ciudades no existen alumnos que hablan lenguas indígenas, no hay preocupación por la diversidad lingüística que puede existir en ellas. Por motivo de su lengua o por no hablar bien el español, los alumnos con origen étnico son sujetos de discriminación por parte de los compañeros, quienes en ocasiones se niegan a trabajar en equipo o hacen comentarios discriminatorios como “habla raro” o “habla diferente”. Por su parte, los docentes justifican el bajo desempeño académico de estos alumnos porque “no hablan ni leen bien” o castigan a quienes usan su lengua materna dentro de la escuela sustentando su argumento en la correcta expresión.

Al incorporarse a las instituciones los alumnos se muestran tímidos, sobre todo cuando existen burlas o actos de discriminación, y prefieren buscar espacios alejados de los demás, ante comentarios violentos o discriminatorios, y permanecer callados en clase para evitar mofas por su forma de hablar o preferirán trabajar solos en vez de en equipo. Ante esta situación, algunos docentes lo de-

tectan como problemas de socialización, de integración y, por tanto, bajo rendimiento académico. De esta forma, se puede observar que la violencia y discriminación no sólo proviene de los compañeros alumnos, sino también de los docentes, y por medio de diferentes mecanismos simbólicos, viendo a la diversidad como un obstáculo, no sólo por las consecuencias en los alumnos con un origen étnico, sino porque se considera, de manera errónea, que el nivel académico de los otros alumnos y la atención que reciben se verán amenazados (Jiménez Vargas, Felipe, 2012: 11). De acuerdo con un estudio realizado por Nicanor Rebolledo Recendiz (2009: 8) “algunos profesores opinan que no están preparados para recibir a este tipo de alumnos, en cambio otros argumentan que los estudiantes indígenas deberían ser atendidos en escuelas ‘especiales’ donde les den atención adecuada”. Asimismo, el autor señala que de acuerdo con la percepción de algunos docentes, los bajos resultados de los estudiantes con origen étnico se debe a que ingresan sin haber cursado el preescolar, por lo que requieren más tiempo para “ponerlos al corriente”, provocando que se reste la atención a los demás alumnos; otra cuestión que se considera como dificultad es el bilingüismo de algunos de los niños. En suma, “argumentan que el problema no radica en sus métodos, sino en la condición indígena de sus estudiantes” (Rebolledo Recendiz, Nicanor 2009: 8).

En esta misma línea, de acuerdo con la investigación de Lydia Raesfeld y Sócrates López (2006. Citado en: Durán González, Rosa Elena y Lydia Raesfeld, 2011: 4), los maestros:

[...] subsumen a estos niños como parte de los niños con problemas de aprendizaje: niños que tienen un aprendizaje lento, niños que no saben expresarse, niños que no saben leer y escribir bien,

niños con problemas de motricidad fina o gruesa, etcétera (2011: 4).

Por su parte Sandra Becerra Peña y otras (2011: 9) señalan que existe una percepción prejuiciada del estudiante indígena, toda vez que algunos docentes mantienen un conjunto de creencias desfavorables y conservan una visión limitada de las competencias académicas, sociales y conductuales de los estudiantes indígenas. Afirmar la misma autora, que se estima que los estudiantes con origen étnico poseen recursos cognitivos empobrecidos, y por tanto menores capacidades que sus compañeros de curso no indígenas. De cierta forma, estas ideas se han tratado de justificar de manera errónea, a través de explicaciones psicológicas y pedagógicas poco profundas que suponen que debido a que estos alumnos poseen un nivel bajo de conocimientos previos, su proceso de aprendizaje se verá limitado, además de que la falta de una atención educativa inicial adecuada generó dificultades en su desarrollo cognitivo.

Desafortunadamente, los prejuicios hacia los alumnos con un origen étnico se refuerzan cuando estos tienen resultados académicos bajos, pero ello no se debe al sólo hecho de ser migrantes o por su origen, sino a las características económicas o sociales de sus familias, a lo que se suma un ambiente escolar no propicio para su desarrollo y formación integral. Es un hecho objetivo que cualquier niña o niño discriminado no está en las condiciones óptimas para que sus procesos de aprendizaje sean los más adecuados. Como consecuencia de la violencia y discriminación, los alumnos se sienten poco valorados, no integrados ni tomados en cuenta, y tienen baja autoestima, generando condiciones inadecuadas para su formación. Al incorporarse a instituciones donde la diversidad étnica es invisibilizada e incluso castigada, desarrollan mecanismos para ocultar

elementos de su origen y cultura para pasar desapercibidos. De acuerdo con Javier López Sánchez (Conapred, 2012: 128), la llamada “introyección del racismo”, genera frustración y cuestionamiento hacia la propia realidad de las personas y su origen étnico, pues no sólo se trata de aspectos superficiales, sino de las costumbres, tradiciones, creencias y herencias que forman parte de la historia de vida de las personas. Renunciar a ellas resulta un proceso difícil que, sin embargo, se lleva a cabo para prevenir la violencia y la discriminación.

Es importante mencionar también, que en su práctica, los docentes, se enfrentan al desconocimiento de cómo abordar estas cuestiones. En las aulas, generalmente al tratarse el tema de la diversidad étnica e indígena del país, se cae en estereotipos como asociarla con el México prehispánico o la curiosidad hacia las artesanías y el folclor. De esta forma, el indígena se presenta como un sujeto pasivo de la historia (Dosil Mancilla, Francisco Javier y Luz María Lepe Lira, 2011: 5), que carece de voz propia y sin aportaciones significativas a la identidad y patrimonio nacional, más allá de algunas danzas o “platillos típicos”. Asimismo, en los materiales y la narrativa de distintos contenidos se invisibiliza la participación de las comunidades indígenas, no sólo en lo que respecta a los distintos momentos de la historia nacional, sino en diferentes aspectos como el cuidado del ambiente o la organización política y social de algunos. Ante la falta de una verdadera inclusión de la diversidad étnica del país, las actividades en las aulas suelen centrarse en aspectos triviales relacionadas con el folclor, las costumbres y tradiciones, pero sin una verdadera reflexión y comprensión, tanto por parte de estudiantes como de profesores.

La educación intercultural ante la diversidad étnica

Resumir la tarea docente y de la escuela a la mera transmisión de los conocimientos planteados en el currículo, deja de lado elementos claves en la formación de los alumnos dentro de los espacios educativos. La escuela, además de ser un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para desarrollar habilidades sociales para la vida a partir de la comprensión de los demás y de sí mismo.

El derecho a la educación, inherente a todas las personas, debe considerarse como base el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de recibirla, así como su derecho a la no discriminación, atendiendo a la construcción de una sociedad que valore la diversidad que existe y la aprecie. Se puede afirmar que tanto la discriminación como la no discriminación son elementos que pueden aprenderse en las instituciones educativas, transmitiendo valores que derivan en la desigualdad e injusticia social, o por otro lado, principios que propicien la crítica acerca de este problema y busquen su modificación a partir de una conciencia para la convivencia pacífica en la diversidad. En este sentido, una tarea fundamental de la escuela es: “combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales” (Torres Romero, Jorge Alfonso, 2010: 26).

Como primer paso, es importante reconocer que existe la diversidad cultural y se manifiesta en diferentes aspectos como la lengua, la vestimenta, las costumbres, las tradiciones, etcétera. A partir de una visión multicultural se busca incorporar modificaciones que permitan la introducción a los temas y contenidos desde diferentes perspectivas por parte de los diversos grupos culturales. En ese sentido, se contemplan los saberes personales y culturales con los que

cuenta cada alumno. Ejemplos de la multiculturalización del currículo escolar son la superación del enfoque eurocéntrico para explicar la historia, la revisión de la geografía a partir del contexto más cercano, el acercamiento a la literatura o a las expresiones artísticas a través de una selección más amplia, entre otros ejemplos (Jiménez Vargas, Felipe, 2012: 15). En cada uno de ellos, la socialización y el intercambio de experiencias juega un papel importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo en virtud de los contenidos, sino de las habilidades y valores que se pueden desarrollar en conjunto.

No obstante, girar el rumbo hacia el contacto cultural resulta insuficiente cuando se queda ahí. Si bien es cierto que ha sido un gran acierto y avance el reconocimiento del pluralismo en las aulas, y que un primer acercamiento haya sido lograr que en un mismo espacio converjan distintas culturas, es importante que se den pasos más allá. En nuestro país, la educación intercultural:

El concepto de interculturalidad implica una reflexión profunda acerca de las oportunidades que la diversidad cultural ofrece para el intercambio y desarrollo de valores y actitudes que rompan con los prejuicios (Leiva Olivencia, Juan J., 2008: 2). En este sentido, los planteamientos de la interculturalidad tienen importancia para los contextos educativos, retomando como primer elemento, la consideración de que una escuela intercultural no deber estar destinada sólo a espacios heterogéneos y multiculturales, sino debe ser algo universal. Esto es importante en el sentido de que los alumnos deben generar empatía hacia la diversidad, no únicamente porque exista en su escuela, sino porque es parte de nuestra realidad y se encuentra presente en muchos lugares. Por ello, el planteamiento de la interculturalidad implica el reconocimiento de las desigualdades sociales y sus posibilidades de transformación, es decir, el

paso de un saber académico a un saber académico transformador (Jiménez Vargas, Felipe, 2012: 16), que genere un marco cultural fundamentado en la diversidad y las interrelaciones que existen en nuestra sociedad.

Para ello, la escuela debe retomar su compromiso político y social hacia la diversidad en la construcción de una ciudadanía nueva, que reconozca a la diversidad como un valor importante y no un problema, y replantee el trabajo escolar en experiencias educativas significativas que permitan la erradicación de problemas como el racismo, la discriminación, la xenofobia y la violencia, permitiendo que las distintas culturas “dialoguen, intercambien visiones de la realidad, compartan horizontes y construyan acuerdos” (Bautista de la Torre, Francisco Javier, 2011: 1). Repensar la educación desde una visión emancipadora, implica el reconocimiento y revisión histórica en torno a las desigualdades que han existido y que se encuentran vigentes hasta nuestros días. A través del diálogo y la participación, no se busca sólo la asimilación, sino el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, a través de una praxis educativa que se traslade a otras esferas sociales a partir de valores como el respeto, equidad y justicia social. Al hablar de una Educación Inclusiva Intercultural (Salas Rodríguez, Ana y otros, 2012: 3), se enfatiza en el reconocimiento de que todos los sujetos poseen aspectos culturales diversos y valiosos, permitiendo su interacción a través del diálogo y la cooperación como base para el enriquecimiento mutuo y un proceso educativo en conjunto. Sin embargo, el planteamiento quedará en el aire si no pasa a formar parte de la cotidianidad de los espacios educativos y de la preocupación de las autoridades educativas. Su impacto se debe traducir en las diversas formas de violencia y discriminación, no sólo en el ámbito escolar, sino en nuestra sociedad. Para ello, no basta con implementar una

hora específica dentro del mapa curricular, sino como un práctica transversal y explícita.

Una propuesta de este tipo implica un enfoque formativo que atraviese las dimensiones del ser, pensar, sentir y hacer, no sólo para los alumnos, sino incluyendo a docentes y la participación de todos los actores de los centros escolares y la comunidad.

Comentarios finales

En el escenario actual de la práctica educativa, la visibilización y el reconocimiento de la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. Ello exige la búsqueda de estrategias en los distintos niveles que implica en hecho educativo, para la inclusividad, no sólo inclusión y formación de una ciudadanía que conviva en la diversidad.

Desde la academia, es importante reflexionar sobre esta problemática, así como indagar a profundidad acerca de cómo llevar a cabo el modelo intercultural en las aulas, terreno que aún se encuentra en desarrollo. En tanto, al contribuir al debate en torno al fenómeno de la discriminación y la violencia escolar, se busca generar marcos comprensivos que expresen esta realidad.

Es importante que en las instituciones educativas se fomente el respeto a la diversidad, promoviendo una valoración positiva de ésta como un elemento que enriquece y que en la diferencia tienen los mismos derechos para la búsqueda de una convivencia y forma de vida pacífica. En este contexto, hablar de sensibilización implica desnaturalizar conductas arraigadas en el imaginario y proceder de las personas, colaborando en el empoderamiento de las minorías y sus discursos silenciados.

Considerando el papel y la importancia que tienen los docentes, resulta esencial contar con su participación para frenar toda forma de discriminación o violencia, iniciando por reconocer que estos no han tenido una formación es-

pecífica ni adecuada que implique la atención para la diversidad, y que requieren de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para desarrollar una práctica educativa con carácter de intercultural. Terminar con la discriminación y violencia no sólo implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, sino también demanda que tanto niños como adultos, en espacios escolares y en cualquier lugar, establezcan relaciones empáticas y armónicas.

Fuentes de consulta

Bautista, F. (2011). Pensar el mundo: el sentido de la educación intercultural. En: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*.

Becerra, S. y otras. (2011). Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. En: Departamento de Teoria e Prática da Educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*. (2011). V. 14, n. 1, p. 07- 17, jan. / abr. Brasil. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf>

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA. (2014). *Encuesta*

telefónica sobre interculturalidad, discriminación y derechos de los pueblos indígenas. En: LXII Legislatura de la Cámara de Diputados. Agosto de 2014. Fecha de consulta: 15 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Centros-de-Estudio/CESOP/Opinion-Publica/Encuestas>

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (Conapred). (2012).

Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, ENADIS 2010. Resultados sobre diversidad cultural. México: Conapred.

CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (Conapred). (2014). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (Reforma del 20 de marzo de 2014). México: Segob-Conapred. Fecha de Consulta: 20 de noviembre de 2014. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf

Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. En: *Centro de Estudios Sociales CIDPA*. Última década, no. 32, julio, Viña del Mar, Chile. 173-189 pp. DOSIL MANCILLA, Francisco Javier y Luz María LEPE LIRA. (2011). La educación ante el nudo de significados de la interculturalidad. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie)*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 12. Multiculturalismo y Educación. DF, México.

Durán, R. y raesfeld, L. (2011). Presencia étnica en la escuela urbana de Pachuca Hidalgo: Repensar el modelo educativo para una verdadera inclusión social en la escuela. En: *Universitat de Barcelona*. (2011). Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/039.pdf>

- Galeana, R. (2013). Ser niña, niño o adolescente indígena en México y los obstáculos para ejercer el derecho a la educación. En: *Ednica IAP. Rayuela. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*. No. 9. Diciembre de 2013. México.
- Hernández, L. (2013). Prueba Enlace: simulación y discriminación. En: *La Jornada. Sección: Opinión*. Martes 4 de junio de 2013. México. Fecha de consulta: 25 de agosto de 2015. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/04/opinion/017a2pol>
- Jiménez, F. (2012). Violencia escolar en contextos educativos multiculturales: Una aproximación desde los modelos de gestión de la diversidad cultural. En: *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. Vol. 11, No. 2, Chile. Fecha de consulta: 20 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/205/232#>
- Kosovsky, r. Y Majul, A. (2011). *Guía Didáctica para Docentes. Somos iguales y diferentes. Guía para niñas y niños de prevención de prácticas discriminatorias*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi).
- Lara, F. Y Ochoa, A. (2007). *Análisis del acceso de las y los jóvenes a los servicios de salud y educación en la región metropolitana. Un enfoque a partir de la diversidad sexual*. México: Conapred.
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la conviven-

cia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. En: *Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, Nº. 2. España.

Rebolledo, N. (2009). Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal. En: *Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie)*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 12: Multiculturalismo y Educación. Veracruz, México.

Romo, A. y Hernández, Pedro. (2006). *Evaluación del programa de tutoría de estudiantes indígenas*. México: ANUIES.

Salas, A. y otros. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. En: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Revista Iberoamericana de Educación*. No. 58/1. España.

Sánchez, A. (2014). Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario. En: Trejo Gonzáles, María de los Ángeles y otros (Coord.). *Investigación Educativa III y IV*. México: FES Acatlán, UNAM.

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En: *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Fundación Carolina Presente y futuro de la educación iberoamericana Pensamiento*

Iberoamericano. 203-222 pp.

- Torres, J. (2010). La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. En: *Ethos educativo. Revista cuatrimestral de Educación*. No. 47. Enero-Abril de 2010. Organización de los Estados Iberoamericanos, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México. 17-31 pp.
- Tovar, M. y avilés, M. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, México. En: Ricardo HEVIA R. y Carolina HIRMAS R. (Coord.). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Volumen II*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. 247-313 pp.

LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS EN BACHILLERATO DESDE UN ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Irma Martínez Ángeles¹

Introducción

Los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); ejercen una influencia determinante en las políticas educativas de los países en vías de desarrollo (Maldonado, 2000). México no es la excepción, en nuestro país se implementan una serie de programas y reformas en educación para situar a las actuales y futuras generaciones de estudiantes en las nuevas demandas internacionales y nacionales, pero: ¿ésta es una preocupación real para beneficiar al país o es un discurso hegemónico?, ¿sólo bastará con la transformación de los planes y programas para mejorar la educación del país? si se habla de lectura, ¿la implementación de reformas es suficiente para determinar que los habitantes de un país son lectores?

México ha participado desde el 2000 en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), es una prueba estandarizada y un proyecto de la OCDE que incluye habilidades de matemáticas, ciencias y lectura. En

¹ Institución de procedencia: Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec.

nuestro país la aplicación de PISA está a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyos análisis de datos muestran que los resultados mexicanos de las pruebas PISA son inferiores a los demás países miembros de la OCDE (INEE y SEP, 2005). Lo anterior conduce a repensar la calidad de la educación; pero, al aplicar las pruebas estandarizadas ¿se están tomando en cuenta las condiciones económicas de nuestro país en comparación con las de los europeos?, ¿se están considerando las desigualdades sociales?, ¿los sistemas de evaluación de estos organismos internacionales están favoreciendo el desarrollo de la lectura en México?

Si realmente se entendiera el acto de leer como el hecho de comprender el mundo, tal y como lo planteó Freire (2006), no se brindaría tanta importancia a la cantidad de libros leídos, sino a la comprensión, al hecho de contribuir para su mejora. El acto de leer “[...] no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra [...]” (Freire, 2006, p. 94). En este sentido, quizás resulta arriesgado decir que los habitantes de un país no son lectores si sólo se considera como uno de los parámetros la cantidad de libros leídos. Sin embargo, la discusión pública en torno a la lectura y que se revela en las encuestas nacionales en torno a este tema, hace énfasis en el porcentaje promedio de libros leídos al año (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006), esta institución, junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) son las responsables de generar dichas indagaciones, entonces ¿qué es leer para estas instituciones? ¿qué es leer el mundo para ellas? En este orden de ideas surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo se ha abordado el problema de la lectura en la educación media superior?, ¿cómo se ha abordado en prepa-

ratorias oficiales del Estado de México? Para atender a las cuestiones anteriores es necesario mencionar que en el Estado de México, a partir del 2008, la Dirección General de Educación Media Superior, la SEP y los maestros pusieron en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la finalidad de disponer de un Sistema Nacional de Bachillerato General, para que los egresados cuenten con un perfil común que les permita desarrollarse en diversos contextos a lo largo de su vida (Reforma Curricular de la Educación Media Superior, 2008, p.23). Así, en el contexto de la RIEMS se reforma la estructura curricular del Bachillerato General y se hace énfasis en proyectos como comprensión lectora, que inducen a los docentes a trabajar la enseñanza de la lectura.

El plan de estudios del Bachillerato General (2008), que es el tipo de bachillerato actual implementado en las preparatorias oficiales del Estado de México, tiene cincuenta y ocho materias divididas en seis semestres a cursar en tres grados escolares. En el tercer y cuarto semestre se imparte la materia de Literatura y Contemporaneidad I y II, respectivamente. Tiene como propósito primordial lograr la apreciación e interpretación del texto literario (Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad II, 2009, p.3), además de fomentar la lectura, aunque en realidad ésta es una tarea que también corresponde a las otras materias que integran el mapa curricular.

Pareciera ser que desde la propuesta oficial en los programas de Bachillerato General se aborda más el desarrollo de la lectura desde la psicología cognitiva, soslayando quizás, los aspectos sociales y de interacción cultural y social que genera la actividad de leer. Lo anterior conduce a formular las siguientes preguntas: ¿las metodologías empleadas en dichos programas han logrado fomentar la lectura?, ¿los jóvenes de preparatoria están desarrollando la compren-

sión a partir de lo que se les da a leer en las escuelas?, ¿en dónde quedan los usos sociales que cada grupo puede darle al proceso de la lectura?, ¿se ha priorizado el hecho de considerar a la lectura como una práctica social y cultural? Cuando en años recientes varias de las “[...] las investigaciones sobre la lectura, se han alejado de los aspectos cognitivos de adquisición más centrados en la ejecución individual, para analizar los aspectos sociales de interacción cultural y social” (López, et al, 2006, p.4). Es decir, más allá de las formas individuales de pensar de cada sujeto, interesan también sus dimensiones sociales y culturales. En el enfoque sociocultural, al leer un determinado texto, que en este caso será el literario, no hay una interpretación única y la comprensión se genera cuando el sujeto que lee crea interacciones entre la información contenida en el texto con sus esquemas, experiencia, cultura y, además, es capaz de intercambiarlas, de comunicarlas a otros. Al respecto, Cassany (2006) señala: “Leer requiere decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que nos dice...Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (Cassany, 2006, p.13). Con base en la afirmación anterior, en donde el autor considera la subjetividad de las personas en un grupo y su cultura, es posible formular las siguientes preguntas que guiaron el proceso de esta investigación y de la cual resulta la presente ponencia:

- ¿qué significados culturales construyen los jóvenes de preparatoria a partir de la lectura del texto literario? y cómo influyen los contextos socioculturales de los estudiantes como la escuela, la familia y el grupo de amigos en la lectura del texto literario?

Este trabajo incluye además el marco teórico en donde se hace referencia al sistema categorial teórico que se construyó y que se sustenta en cuatro conceptos primordiales que son: lectura desde un enfoque sociocultural, texto literario, significados culturales y juventud. Se habla de la metodología que fue la fenomenología y de las técnicas empleadas: básicamente entrevistas y observación. Se da cuenta de los principales hallazgos y se discuten. El trabajo concluye con reflexiones finales en torno a la lectura desde un enfoque sociocultural.

1. Marco teórico

1.1. Lectura desde un enfoque sociocultural

En años recientes se está haciendo énfasis en el estudio de la lectura atendiendo a los usos sociales que los sujetos pueden otorgar a la misma (López, et al, 2006). Para ello hay que repensar a la lectura desde un enfoque sociocultural. Vista desde esta perspectiva, la lectura es concebida como una práctica social (Bahloul, 2002; Kalman, 2002; Cassany, 2006 y Gutiérrez 2009). Es una actividad humana que se relaciona con procesos sociales y culturales. PlanTEAMIENTO que coincide con Vygotski (1931, 1988), quien señaló que el aprendizaje en el sujeto es resultado de una construcción activa con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural. Así, la interpretación que se crea a partir de la lectura es resultado de ese universo de significados compartidos, constituido por informaciones, valores y creencias que Giménez (2007) denomina cultura y que hacen inteligible al mundo. Pero además, los significados de la lectura devienen de la interacción con los otros.

[...] la lectura como acción significativa tiene su basamento en la vida cotidiana, en los motivos pragmáticos, y éstos, a su vez, se encuentran en el mundo del entorno, en lo alcanzable orgánica y

contextualmente. Esto nos introduce al grupo social, a la socialización o a los contextos sociales de donde parten las acciones y sus significados, o las acciones y sus motivos (Peredo, 2005, p.47).

En los contextos de la lectura se puede descubrir el por qué y para qué leer. Vista como práctica social, la lectura posibilita los encuentros y desencuentros de subjetividades, en donde los textos son objetos de mediación que le permiten al sujeto una construcción interpretativa.

Luego entonces, se conceptualiza a la lectura desde el enfoque dicho como una acción significativa situada culturalmente y que ocurre en contextos sociales. Los significados que se crean a partir de lo leído no están explícitos en el texto y tienen su origen en lo social. Aquí el sujeto lector es un ser activo, creativo que resignifica el texto por su interpretación, pero también puede transformarse a sí mismo para reflexionar sobre su realidad y actuar en ella con fines específicos. Desde el enfoque sociocultural lo anterior implica una lectura de comprensión.

1.2. El texto literario

El texto literario es una obra completa que puede ser una novela, un cuento, un poema, una obra de teatro o bien una creación híbrida que atiende a un fondo y forma. “La gente llama fondo a los pensamientos, sentimientos, ideas, etc., que hay en una obra. Y forma, a las palabras y giros sintácticos con que se expresa el fondo. Éste vendría a ser una especie de organismo, y la forma, la piel que la recubre” (Lázaro y Correa, 1991). Luego entonces, y en atención a esta metáfora, de acuerdo al fondo y forma que presenten los textos literarios se pueden clasificar en distintos géneros o grupos.

Ahora bien, ¿cuáles son las características primordiales del texto literario que permiten que difiera de otros textos?

“El texto literario se define por su función lingüística, pero también por su función social, por el papel que cumple en la sociedad. Tal función es doble. Consiste, por una parte, en transmitir significados [...] y, además, en generar nuevos significados [...]” (Beristáin, 2010, p.491). Se recurre al planteamiento anterior porque una de las preguntas que guiaron esta investigación refiere a los significados culturales que construyen los sujetos a partir de la lectura del texto literario y que, en articulación con el enfoque sociocultural, denota que el proceso de significación tiene su origen en lo social.

Por otra parte, en lo señalado por la autora se puede apreciar el papel activo del sujeto que lee al atribuirle la tarea de construir significados posteriores a la lectura. Además, un aspecto muy interesante del texto literario es que cada detalle en él adquiere más de un significado, más de una posible interpretación (Beristáin, 2010, p.492). En este sentido, la serie de significados que se crean a partir de una obra literaria son plurales y variados al considerar la historicidad de cada sujeto, contexto y cultura, que también son distintos en cada uno. Los aspectos anteriores se abordan en el enfoque sociocultural.

Finalmente, el texto literario se puede concebir como manifestación humana en la que existe una estructura significativa, lograda por su disposición creativa en el lenguaje y cuyo fin es generar el efecto estético en el lector.

1.3. Significados culturales

Para hablar en este trabajo de lectura literaria y de los significados que se crean, la crítica literaria, el enfoque sociocultural y la sociología son campos que abonan elementos para realizar la construcción epistemológica.

En primera instancia, desde la crítica literaria, el significado es “[...] la representación de una realidad con todos los elementos sensoriales, afectivos y conceptuales que tal

representación implica” (De Aguiar, 2005, p.484). Pero, ¿de dónde surgen dichas nociones? “Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen en lo social” (Cassany, 2006, p.33). Énfasis que se hace en la perspectiva sociocultural. Desde esta mirada, los significados que se construyen a partir de la lectura de un texto consideran la interacción de los individuos con otros y, desde luego, en el marco de la cultura, en este proceso las prácticas, opiniones, valores e ideologías de los sujetos coexisten en los contextos sociales.

Por su parte, la aportación de la sociología, específicamente de la fenomenología, decanta en conceptualizar al significado como: “[...] manera en la que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia [...]” (Schütz, 1993, p.99), por tanto, tendría que ser una vivencia significativa por el hecho de pasar a la conciencia como resultado de la reflexión y recordando que desde la perspectiva fenomenológica se considera el significado que cada uno de nosotros otorga a su propia acción. Los significados a partir de las vivencias dan cuenta de los referentes socioculturales de los sujetos, vivencias de las cuales echan mano para interpretar un texto y vincularlo con la realidad.

Los significados son construcciones sociales, resultado de la interacción entre los sujetos en un marco de cultura. A través de la interpretación del texto literario se aprecia el sentido, la intencionalidad en los discursos, acciones del sujeto que lee y también la influencia de los contextos en los cuales interactúa.

1.4. Juventud

La juventud no sólo es un estado psicológico, no sólo es un periodo de transición entre la infancia y el mundo adulto. La noción de juventud implica hablar de interacciones, contextos, prácticas, representaciones, como lo muestra

Fernández (2003). Como construcción sociocultural, la juventud es fruto de la interacción de las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada grupo o sector elabora en cada momento histórico sobre un grupo de edad. Entendiendo por condiciones sociales al conjunto de prácticas institucionales, derechos y obligaciones que configuran las conductas y oportunidades de los y las jóvenes que conforman la situación estructural de la juventud, y por imágenes culturales el complejo de atributos ideológicos y de valores adjudicados a los jóvenes en cada momento y al universo simbólico que constituye su mundo material e inmaterial, resultado de elaboraciones subjetivas de los jóvenes [...]. Aquí consideramos a la juventud, como una construcción sociocultural contextualizada de manera espacio-temporal, de composición heterogénea y carácter procesual (Fernández, 2003, p.23).

Como se puede apreciar, la juventud es una construcción social configurada por prácticas y significados, con características muy peculiares que la distinguen de los otros sectores de la población en la sociedad. Además, responde a ciertas condiciones y se desenvuelve en una cultura y contexto específicos.

La diferenciación cultural es ahora la característica esencial de lo juvenil, la única manera de significación de la juventud es su distancia con los demás. Su praxis divergente la distingue y le da significado. Los jóvenes adquieren relevancia social en el momento en que su conducta difiere de manera colectiva y singular del resto de la población (Lozano, 2010, p.20).

Una *praxis* que suele ser liberal, rebelde, contestaria, creativa, indagadora, de afirmación de la identidad, diferente y

no homogénea, versátil, impregnada también de interacción social y en cuanto a la lectura, hay correspondencia con Boily (2003) en que es una actividad a la que la juventud sí dedica tiempo bajo todas sus formas.

2. Metodología

La investigación fue cualitativa con enfoque fenomenológico, sociología fenomenológica de Alfred Schütz, ya que esta perspectiva trata de ese encuentro entre los sujetos, de esa relación nosotros, de la situación “cara a cara”, (Schütz, 1993) en la vida cotidiana.

Por otra parte, al considerar que se tendrían encuentros constantes con los sujetos de la investigación, se eligió el estudio de casos, ya que... “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p.11). Es necesario aclarar que este tipo de diseño se centra en los sujetos que, en este caso, fueron jóvenes, estudiantes del turno vespertino que asistían a la Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, en el municipio de Ecatepec, Estado de México, fueron tres en estudio de caso, con edades de 16 y 17 años, cursaban el segundo grado en el bachillerato, en este grado se imparte la materia de Literatura y Contemporaneidad y tienen más acercamiento a los textos literarios.

Las técnicas que se emplearon fueron la observación y la entrevista a profundidad. La observación “significa efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados” (Tarrés, 2001, p.97). Se realizaron seis observaciones para este estudio. Por su parte la entrevista es una “vía de acceso a los aspectos de la subjetividad humana” (ibid, 64). Fueron dieciséis entrevistas a profundidad, por lo tanto, hubo reiterados encuentros cara a cara entre la investigadora y los informantes.

Para dar cuenta de los principales hallazgos y de los ejercicios de interpretación en cuanto a la información obtenida en el trabajo de campo, se grabaron y transcribieron las observaciones y las entrevistas. Además se recurrió a la triangulación para entrecruzar el dato empírico, las categorías teóricas y las categorías sociales, entendidas éstas últimas como “constructos que los actores realizan en cada contexto específico” (Lozano y Mercado, 2011, p.85). Dicho de otra manera, hacen referencia a cómo los sujetos nombran a las cosas.

3. Hallazgos y discusión

Analizar y comprender desde un enfoque sociocultural los significados que se construyen y la influencia del contexto en la lectura de textos literarios con jóvenes de preparatoria, conformaron el eje central de la investigación. En este sentido, cuando el lector tiene una actitud activa frente al texto literario emergen los significados y la obra cobra vida porque se realiza una lectura interpretativa en un proceso de construcción creativo.

En cuanto a la influencia del contexto, para efectos de este trabajo, la atención se centró en el análisis de la escuela, la familia y el grupo de amigos de los tres jóvenes que participaron en el estudio de caso. Lo que permite ver que los sujetos interpretan una determinada obra literaria a partir de las vivencias y conocimientos adquiridos en los contextos mencionados. El acercamiento a la lectura literaria se da de manera significativa por la influencia de asociados lectores. Así, la lectura posibilita la intersubjetividad.

En el enfoque sociocultural la lectura es vista como una práctica social, culturalmente situada, ocurre en un contexto de significación que adquiere sentido para los sujetos implicados. Es un proceso que se da con motivos en vinculación con el mundo y con usos específicos para cada lector, con impacto en los diversos contextos en los que se desenvuelve. Con trascendencia en el mundo de vida.

La lectura como acción significativa implica realizar una lectura crítica para interpretar la realidad y actuar en ella. Implica resignificar la situación sociocultural del sujeto que lee para otorgar a su vez significados al mundo mismo, concebido como texto. Desde un enfoque sociocultural, el leer es comprender si se habla de un proceso que implica activamente al lector en la medida en que construye significados con origen en lo social y no explícitos en el texto. Existe una resignificación del texto. Es decir, a través de la interpretación surge un nuevo texto creado por el lector cuando hay asignación de sentido. De este modo, los textos literarios trascienden. La lectura como proceso dialéctico tiene transformaciones al igual que sus significados, determinados por el contexto y la cultura del lector.

Por los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, se puede decir que el texto literario adquiere significatividad cuando su contenido remite a experiencias pasadas. En la cultura del sujeto se encuentra un universo de significados. En el momento de la interpretación de la obra literaria, se da un proceso de triangulación entre el texto, el contexto y el mundo de vida del sujeto, impregnado de aquellos referentes que existen en su vida cotidiana.

En el momento de crear significados después de haber realizado la lectura de un texto literario en un contexto, la historia de vida del sujeto y el fluir de sentimientos y emociones, se articulan al texto para interpretarlo. Por lo tanto, no se habla de un sujeto aislado en el acto de leer. Por otra parte, cuando se tiene la oportunidad de socializar la lectura literaria, como en esta investigación, en la cual se realizó una interpelación de diversos textos literarios con tres jóvenes, se advierte la variedad y pluralidad de significados por los referentes socioculturales de cada sujeto. En esos procesos de interacción social, se generan los encuentros y desencuentros de subjetividades.

También la interpretación de un texto literario puede surgir a partir de los consumos culturales que realizan los jóvenes, como las películas, los programas de televisión y materiales de lectura. Elementos que se encuentran en su acervo de conocimiento a mano (Schütz, 1995) y que son útiles para resignificar una obra.

La fenomenología, perspectiva teórico-metodológica que sirvió para describir las prácticas de lectura literaria de los jóvenes de preparatoria, proporcionó categorías de gran utilidad para construir de forma epistémica este trabajo y analizar el referente empírico en vinculación con la literatura. Por ejemplo, la categoría alterego, desde la lógica propuesta por Schütz (1995) que implica el reconocimiento de uno mismo y del otro, específicamente con un semejante de carne y hueso; fue de utilidad para construir en la lógica de Buenfil (2008) la categoría intermedia alterego literario, que implica una identificación entre el sujeto lector con un personaje ficticio del texto literario y que puede ser ese otro.

En este orden ideas, también ¿qué sucede cuando el texto literario conduce a pensar en otro sujeto ficticio o real con el cual no hay acercamiento? La fenomenología proporcionó elementos para establecer una relación de paralelismo entre la categoría alterego, desde la perspectiva fenomenológica y otra categoría intermedia que se denominó efecto Momo, tomando como referencia la obra literaria Momo del escritor Michael Ende (2003). La categoría construida, implica recuperar aspectos del alterego, aunado al referente empírico y la interpretación personal para conformarse en tres sentidos:

1. El reconocimiento del otro con acercamiento al saber escuchar.
2. El reconocimiento y encuentro con uno mismo.
3. El reconocimiento del otro con distancia.

En cuanto al contexto, éste implica el lugar, tiempo, motivos por los cuales se realiza la acción e interacciones sociales y simbólicas. En este sentido, los jóvenes interpretan un texto literario a partir de lo vivido en sus diferentes contextos, como la escuela, la familia y el grupo de amigos. Así, conocer las prácticas de la vida cotidiana del sujeto y su historicidad en contextos diversos, son elementos útiles para comprender mejor sus visiones del mundo.

Los contextos como la escuela, familia y grupo de amigos, en el caso de dos jóvenes que participaron en el estudio, se constituyen en espacios favorables para el desarrollo de la lectura en general y también literaria. Aunado al gusto por la lectura que se tiene, existe la actuación de asociados lectores, que por lo mostrado en el trabajo de campo son otros jóvenes: hermanos o miembros del grupo de pares, que se convierten en motivos con determinada influencia que los animan a leer.

Para dos de los jóvenes del estudio, algunos textos literarios son sugeridos por otros actores en la familia y grupo de amigos, pareciera que se han convertido en obras con significatividad para la conformación de su mundo de vida y actuación en la realidad inmediata, pues afirman que estos textos han logrado trastocar su ser. Lo que implica posiblemente una contribución para la transformación del sujeto y resignificación de su situación sociocultural.

Por su parte, en los contextos de otro joven, los miembros en la familia y grupo de amigos no muestran mucho acercamiento al texto literario, sus materiales de lectura son de otro tipo, más inclinados hacia el entretenimiento. Lo cierto es que forman parte de la situación sociocultural y a partir de ahí interpreta su mundo, su realidad y también los textos literarios cuando le es solicitado.

En cuanto a la institución escolar, el trabajo de campo mostró una tensión que se denominó el contrasentido de

la escuela, surgió a partir de la siguiente pregunta: ¿es la escuela ese espacio que posibilita el acercamiento a los textos literarios? Si bien la escuela como tal no ha sido lo suficientemente sólida para incidir de manera importante en el fomento de la lectura literaria, tampoco sería pertinente negar del todo su participación de forma benéfica. Existen quienes reconocen que la escuela ha sido el único lugar que se ha preocupado por desarrollar la lectura en el sujeto y que logró concientizarlos sobre la importancia que tiene para la vida misma.

Por otra parte, los jóvenes que conformaron el caso argumentaron que no todos los textos solicitados por la escuela eran de su gusto. Desde luego también interviene el contexto motivacional o contexto de significado señalado por Schütz (1993), que refiere al por qué y para qué realizamos ciertas acciones.

Otro hallazgo interesante que mostró el trabajo de campo fue la existencia de circuitos culturales, categoría ya analizada por Hernández (1994) y que tiene que ver con lo que leen, ven, coleccionan, escuchan y lugares a los que asisten los jóvenes. Hecho que bien podemos considerar los profesores de literatura para sugerir a los estudiantes lecturas que sean acordes a sus intereses y además abrir el abanico de posibilidades en cuanto a la lectura literaria para enriquecer sus circuitos culturales y mostrarles la existencia de otros universos.

Reflexiones finales

Las aportaciones al campo de la educación de esta investigación radican en que continúa la discusión sobre la relevancia de explorar la situación sociocultural de los estudiantes para un mejor trabajo en las aulas. El recuperar los diferentes contextos de los sujetos en la lectura literaria como práctica social es fundamental para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es un refe-

rente para generar estrategias que aborden los textos literarios en la escuela, quizás de una forma diferente.

El rastrear a los asociados lectores que se encuentran en una relación cara a cara en los contextos de los estudiantes es importante, ya que la Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por Vygotski (1931, 1934, 1988 y 2001) y que amplían el aprendizaje, se puede potencializar en el marco de las interacciones sociales cuando se produce el acompañamiento, guía y mediación de otros semejantes. Así, las prácticas de lectura literaria en intersubjetividad se ven enriquecidas por las distintas construcciones y acciones de otros.

En cuanto al papel de las instituciones educativas, es necesario repensar la función de la escuela en torno al desarrollo de la lectura. Tiene posibilidades de erigirse como un contexto propicio para fomentar el hábito y construir el gusto por la literatura. Aquí la labor de los profesores como mediadores entre la obra y el estudiante es primordial.

Los docentes podemos asumir con responsabilidad el hecho de acercar a los estudiantes a literatura. Lo anterior implica el conocimiento profundo de la materia, de lo que se enseña y cómo se enseña. Frente a la diversidad de culturas presentes en el universo escolar se sugiere responder a la heterogeneidad con más heterogeneidad.

Por último, en las aulas hay que realizar lecturas contextualizadas del propio sujeto, para esta acción es indispensable tomar en cuenta su situación sociocultural, su vida cotidiana, para hallar en esa pluralidad, acciones que permitan trabajar mejor los textos literarios y lograr la comprensión de los mismos. Es una vía que posibilita el que los textos literarios cobren sentido y significado para el lector.

Bibliografía

- Bahloul, J., (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Beristáin, H., (2010) *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa.
- Boily, C., (2003) Los jóvenes y la ocupación del tiempo libre, en Pérez Islas, J.A. et al., *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Buenfil, R.N., (2008) La categoría intermedia, en Cruz O. y Echeverría, L., (Coordinadoras), *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*. Programa Análisis Político de Discurso e Investigación. México, Casa Juan Pablos.
- Cassany, D., (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) (2006), *Encuesta nacional de lectura*. México, CONACULTA.
- De Aguiar, V.M., (2005) *Teoría de la literatura*, España, Gredos. Ende, M., (2003) *Momo*. México, Alfaguara.
- Fernández, A., (2003) *Cultura, política y jóvenes en el umbral del nuevo milenio*. México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- Freire, P., (2006) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- Giménez, G., (2007) VII Cultura, política e identidad, en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, CNCA, ITESO.

- Gutiérrez, A., (2009) El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado de arte, en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Dialnet, Anales de documentación, No. 12, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=2&t=ariel+gutierrez+valencia&td=todo>. (Consultado el 07 de febrero de 2011).
- Hernández, G., (1994), *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza ¿Más turbados que nunca?*, Tesis de Maestría. México, DIE-CINVESTAV.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2005) *PISA para docentes*. México, INEE.
- Kalman, J., (2002) *La importancia del contexto en la alfabetización*, disponible en: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/rieda/a2002_123/judithk.pdf. (Consultado el 22 de diciembre de 2010).
- Lázaro F. y Correa E., (1991) *Cómo se comenta un texto literario*. México, Publicaciones cultural.
- López, G., et al, (2006) Jóvenes, currículo y competencia literaria, en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Volumen 8, No. 2, disponible en: <http://redie.uab.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>. (Consultado el 22 de diciembre de 2010).
- Lozano, I., (2010) *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México, Díaz de Santos.
- Lozano, I., y Mercado, E., (2011) *Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

- Maldonado, A., (2000) Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial, en *Perfiles educativos*, enero –marzo, número 87. México, UNAM.
- Martínez, I., (2012) *La lectura de textos literarios en el bachillerato desde un enfoque sociocultural*. Tesis de Maestría. México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec.
- Peredo, M.A., (2005) *Lectura y vida cotidiana*. México, Paidós.
- Peredo, M.A. y González R.A., (2007) Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre las revistas y los libros que eligen, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [En línea], COMIE, Abril –junio 2007, Vol. 12, núm. 33, pp. 635-655, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003309.pdf> . (Consultado el 22 de diciembre de 2010).
- Plan de Estudios Bachillerato General, (2011), Documento Word.
- Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad I*, (2008), Tercer semestre, México, EPOEM y Departamento de Bachillerato General, PDF.
- Programa de Estudios de la Materia de Literatura y Contemporaneidad II*, (2009), Cuarto semestre, México, EPOEM y Departamento de Bachillerato General, PDF.
- Reforma Curricular de la Educación Media Superior*, (2008) México, Dirección General de Educación Media Superior dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Schütz, A., (1993) *La construcción significativa del mundo social, Introducción a la sociología comprensiva*. España, Paidós.

Schütz, A., (1995) *El problema de la realidad social*. Argentina, Amorrortu editores.

Secretaría de Educación Pública (SEP) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, (2007) México, Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional de Textos Gratuitos.

Stake, R.E., (1999) *Investigación con estudio de casos*. España, Ediciones Morata.

Tarrés, M.L., (Coordinadora), (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO.

Taylor, S.J. y Bogdan, (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

España, Paidós.

Vygotski, L.S., (1931,1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.

Vygotski, L.S., (1934,2001) *Pensamiento y lenguaje en Obras escogidas II*. España, Antonio Machado Libros.

Propuestas alternativas de intervención docente

LA PREGUNTA COMO DISPOSITIVO DE INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

Rodolfo Castañeda Ramírez¹

Introducción

La ponencia es producto de la investigación denominada “la competencia comunicativa del formador de docentes para la interacción didáctica en el aula” que se realizó en la Escuela Normal de Sultepec. Hay que aclarar que la pregunta en esta investigación no era una categoría prevista como objeto de investigación; se descubre al analizar los registros. La pregunta conforma la trama lingüística de los actos de habla que conforma el contenido de la clase, actúa como forma de continuar la clase, la participación de los alumnos gracias a ella es posible, es un recurso que facilita a los alumnos anteponer argumentos a las respuestas que dan a la pregunta que se plantea, la finalidad es convencer al profesor con sus respuestas, quien a su vez hace una extensión explicativa de la misma pregunta que tiene como propósito estratégico lograr que los alumnos comprendan el contenido disciplinario que se aborda. Fenómeno que interesa por ser la pregunta un dispositivo didáctico que puede levantar el dialogo comunicativo. Ésta representa una herramienta didáctica para hacer de la clase un momento de relación cognitiva, dialogal y con la “ganancia” de colocar a los interlocutores en iguales condiciones de dialogo.

1 Institución de procedencia: Escuela Normal de Sultepec.

El hallazgo imprevisto en esta investigación es lo que anima a presentar una ponencia con doble propósito: presentarla como estrategia que remueve las estructuras cognitivas en el ámbito de los saberes disciplinarios, horizonte y de fondo de acuerdo con Habermas (1990) y también como estrategia para continuar el diálogo entre los interlocutores con finalidades de entendimiento.

La competencia comunicativa del formador de docentes para la interacción didáctica

Es el título original del proyecto de investigación que se desarrolló en la Escuela Normal de Sultepec, de ella se han derivado las siguientes ponencias: “El acto de habla como virtud ciudadana”, “Competencias docentes y acción comunicativa”, “didáctica y formación docente en la perspectiva de la acción comunicativa” y “conversar para comprender en el horizonte de la acción comunicativa”; ahora se aborda a la pregunta como dispositivo de interacción didáctica en el aula, en todas se hace hincapié en la necesidad de intersubjetividad y dialogo para evitar que los actos de habla sean colonizados por el poder burocrático que formalmente posee el docente.

La investigación supone que:

- Los profesores y alumnos en el aula son interlocutores con capacidad de lenguaje y comunicación.
- Los actos de habla orientados al entendimiento son potenciales si los interlocutores tienen una actitud realizativa.
- La argumentación, la crítica, el consenso y el acuerdo para el logro de la acción comunicativa son posibles por la vía de la pregunta como forma de interacción didáctica.

En esta ponencia se configura una pregunta nueva, se presenta como pretexto para integrar esta ponencia.

¿Las preguntas que plantea el profesor en el aula promue-

ven una interacción didáctica orientada a la acción comunicativa?.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, Patton (2002, p. 272) citado en Vasilachis (2007, p. 24) señala que “no es un monolítico, sino un mosaico de perspectivas de investigación². En estas perspectivas Creswell (1998, p 15) citado en Vasilachis (2007, p. 24) plantea que la “investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas que examina un problema humano o social”. Las dos aclaraciones permiten decir que la investigación cualitativa se desarrolla en situaciones reales, de donde recoge información que puede ser interpretada, con lo que pueden dar sentido o significado aproximado.

La perspectiva de investigación particular para esta investigación fue la investigación acción en virtud de que se orienta por mejorar los procesos a partir de la evaluación que realiza investigador e investigados. Al respecto McKernan (2008, p. 24), señala que “la investigación acción resuelve los problemas diarios e inmediatos y acuciantes de los profesionales”. Elliot (1981, p. 70) define la investigación acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”; para hacer posible la perspectiva cualitativa respecto de la interpretación que descansa en la mejora. Para lograr que el proceso de la investigación tenga éxito es requisito indispensable recurrir a dispositivos técnicos, en esta investigación se utiliza la observación directa como técnica para recuperar los actos de habla como objeto de análisis específico de la investigación, para recuperar el contenido de la observación se recurre al registro en el que se recuperan en especial los actos de habla de los interlocutores. Para el análisis de los actos de habla se recurre a la secuencia

de sentidos, técnica que facilita el análisis cualitativo de la información que contienen los registros. Para este ejercicio se procede a identificar las secuencias de sentido extendidas, se plantea una pregunta que incluya dos variables a fin problematizar y lograr un análisis más significativo de la pregunta como categoría central que actúa como moralita para generar interacciones que descansan en acciones comunicativas. Después de plantear la pregunta con las consideraciones necesarias se procede a contestar la pregunta con apoyo de las referencias obtenidas a partir de la observación, para mejor problematizar la respuesta se recurre a los fundamentos teóricos que hacen posible que lo empírico se convierta en un texto crítico-reflexivo, este apartado constituye un ejercicio hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer.

Las interacciones en el aula están determinadas por dispositivos que configuran el ambiente de aprendizaje, de aquí depende en buena medida los resultados cognitivos, las habilidades, el carácter y los saberes que van dando figura a la personalidad de cada sujeto. Para efectos de organización la ponencia se estructura con las siguientes temáticas.

1. La pregunta como apertura a la acción comunicativa

La pregunta es apertura para iniciar el camino comunicativo entre los interlocutores, en esta relación los actos de habla orientados al entendimiento conforman una dialéctica de preguntas y respuestas, de donde se van tejiendo juegos de lenguaje que terminan en acuerdos, consensos. Esto es posible gracias a que los interlocutores están en condiciones desde su saber horizonte o disciplinario de realizar, con la pretensión de apropiarse de saberes y reconocerse cada uno de ellos en el dialogo intersubjetivo. Además, la teoría de la acción comunicativa representa la vigilancia epistemológica de la investigación que acompaña a todos los subproductos de ésta; su importancia radica en la po-

sibilidad de redireccionar el curriculum en la pretensión formativa de la recuperación del sujeto con capacidad de lenguaje y acción.

La acción comunicativa es una interacción social determinada por el lenguaje; al serlo es mediada por normas de comportamiento entendidas y reconocidas por los sujetos agentes. Interacciones sociales posibles por el lenguaje orientado al entendimiento, que coordina la acción de los interlocutores; sentido que ha de adquirir la interacción didáctica al incluir la pregunta en el aula como dispositivo de coordinación de los actos de habla que los sujetos utilizan en la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Así, de acuerdo con Habermas (1990, p. 132) la acción comunicativa ha de satisfacer, condiciones de cooperación y entendimiento, los actores implicados se comportan cooperativamente y tratan de armonizar sus planes sobre la base de las interpretaciones comunes (...) que los actores implicados están dispuestos a alcanzar (...) en el papel de hablantes y oyentes, a través de procesos de entendimiento". Se presupone un lenguaje como medio de entendimiento, para estar frente a frente, profesor y estudiante cada uno con su saber cómo discurso que ha de servir como apoyo a sus pretensiones de validez en la dialéctica de la pregunta y la respuesta. En donde según Habermas (1990, p. 152) (...) "al inicio de la interacción se hace depender de que los participantes puedan ponerse de acuerdo en un enjuiciamiento intersubjetivamente válido de sus relaciones con el mundo (...) la interacción sólo puede tener lugar si los implicados llegan entre sí a un acuerdo que depende de tomar postura de afirmación o negación, frente a las pretensiones de validez que potencialmente se apoyan en razones.

El acuerdo depende de las pretensiones de validez y de la cooperación de los interlocutores en donde el discurso

argumentativo no tiene coacción y que crea el consenso, es un proceso en el que los sujetos abandonan sus creencias que en un principio son subjetivas y con la cooperación racional son objetivas para el contexto, como se observa, la acción comunicativa es una interacción entre sujetos que establecen una relación interpersonal, relación que se logra mediante el lenguaje (pregunta-respuesta) que sirve como medio para el entendimiento, que pueden coordinar sus propias acciones, que han de ser cooperativas para lograr el éxito ilocucionario.

De acuerdo con Habermas (1990, p. 85) “(...) el lenguaje intersubjetivamente compartido lleva a los actores a salir de la lógica egocéntrica de una orientación racional con arreglo a fines que tiene su medida en los éxitos de cada uno”. Esta orientación del lenguaje logra una relación intersubjetiva, en donde las sus acciones de coordinación buscan lograr determinadas metas y lo hacen utilizando un lenguaje como medio de entendimiento. Esto hace posible la reciprocidad de los interlocutores. En el aula el lenguaje compartido es la negociación de los sujetos que participan en la interacción didáctica, esta forma se considera relevante por pretender un aprendizaje fuera de las líneas de la razón instrumental.

En la dialéctica de la pregunta y la respuesta los actores como hablantes y oyentes al interactuar lingüísticamente refieren a algo existencial, que puede ser el mundo objetivo, el mundo social o bien el mundo subjetivo, al hacerlo se ven obligados a poner frente a esta referencia pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o enjuiciarse, esto marca la posibilidad de un acuerdo. El acuerdo de los actores a que se refiere Habermas no estriba en las conclusiones del intercambio simbólico sino que se apoya en la reciprocidad de la acción y su orientación al entendimiento. Habermas (1990, p. 493) apoya esta idea al seña-

lar que “ (...) los actores no se refieren sin más intenciones a algo en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo, sino que relativizan sus emisiones sobre algo en el mundo teniendo presente la posibilidad de que la validez de ellas pueda ser puesta en cuestión por otros actores”. El planteamiento de la pregunta resulta ser el eje coyuntural de apertura al diálogo intersubjetivo que descansa en acuerdos, consensos y negociaciones de significados en donde los sujetos se apropian de aprendizajes significativos y se reconocen como sujetos con capacidad de lenguaje y acción.

2. La pregunta en la interacción didáctica comunicativa

El aparatado anterior plantea la necesidad de reconocer que los sujetos son capaces de lenguaje y acción, en el lenguaje ubico a la pregunta que interroga por el ser de la acción. En esta travesía del lenguaje a la acción conviene aclarar que la pregunta adquiere sentido conceptual diverso, a continuación, se muestra tres sentidos: Ontológico, hermenéutico y pedagógico.

a) Heidegger

Plantear una pregunta no es cualquier cosa, es un preguntar por el ser, porque de acuerdo con Heidegger (1927, p. 11) “la pregunta por el ser ha caído en el olvido, aunque nuestro tiempo se atribuya el progreso de una reafirmación de la metafísica”, sin embargo debe hacerse por una razón: estar en camino de búsqueda del ser, camino que se guía por lo que en esencia se busca del ente. Heidegger (1927, p. 15) aclara que “preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de qué es y Ser ahí. Todo preguntar es un interrogar a...al preguntar le pertenece, además de lo puesto en cuestión, un interrogado (..) lo puesto en cuestión debe ser determinado y llevado a concepto” . Es la meta del preguntar. En el proceso del buscar se hace necesario tener explicito lo que se busca para que

la pregunta adquiriera relevancia de sentido. Esta forma de conducir la pregunta lleva al concepto del ente que conduce a la comprensión del ser.

En los procesos escolares académicos no se pregunta por el ser del ente, se trata el ente (contenido) sin búsqueda del concepto. El sentido del preguntar está en crisis por el sentido que se asigna a la pregunta, en ella se cosifica al ser, es decir hay una racionalización de la conciencia que descansa no en el concepto, sino en la técnica.

Este horizonte no lleva a indagar por el ser, cosifica al ser, sin embargo cuando la pregunta es un indagar el ser del ente, hay una búsqueda de lo puesto en cuestión, se puede llegar al concepto y a su vez a la experiencia y ésta es posible porque la pregunta sabe lo que busca.

b) Gadamer

La experiencia es producto de una preguntar por el sentido del ser, por el concepto al que se llega, Gadamer (1994, p. 224) señala que “en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta (...) no se hacen experiencias sin la actividad del preguntar”. La experiencia como se observa depende de la pregunta, pero no puede ser cualquier pregunta, sólo lo es si el conocimiento reconoce que no puede seguir en la creencia. Se da una relación pregunta-experiencia mediadas por el lenguaje, esta lógica hace posible que el conocimiento se rescate de la creencia, por ello es necesario pregunta. Sacar al conocimiento de la creencia es reconocerlo como incompleto, es poner en duda lo que se cree que se sabe. Para que esto suceda la pregunta ha de guardar una estructura de sentido, de ello depende la respuesta, que se ha de corresponder con el sentido de la pregunta. Es una lógica necesaria, de lo contrario la pregunta se cosifica y se cosifica al interlocutor con su lenguaje.

Señala Gadamer (1994, p. 224) “que es esencial a toda pregunta el que tenga un cierto sentido de orientación. Es la

condición para que la respuesta sea adecuada, también con sentido”. La pregunta al ser planteada coloca la respuesta en una determinada perspectiva. Al surgir una pregunta se produce una ruptura entre los interlocutores, se produce en el ser del saber. Se recompone cuando la respuesta se corresponde con el sentido de la pregunta. Gadamer (1994, p. 224) identifica que “preguntar es más difícil que contestar. Porque para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe. Y en el intercambio cuasi-cómico de preguntas y respuestas, de saber y no saber”. La dificultad estriba porque la pregunta ha de incluir el sentido, sólo esto hace posible la experiencia, porque ella ha de reconocer el descubrimiento de nuevos saberes generados por la pregunta y contruidos en la respuesta. Que a la vez es el nuevo material que levanta el diálogo que se va construyendo en forma dialógica. Es una dialéctica en el que la razón va realizando reflexiones encadenadas. Si esto sucede de forma didáctica para empezar se conforma una interacción que en el fondo los interlocutores quieren saber.

El que pregunta ha de tener claridad en lo que pregunta, condición necesaria para el entendimiento, ha de elegir con cuidado algo que el interlocutor entienda, esto garantiza que la respuesta sea adecuada a la pregunta, abre posibilidades de una respuesta realizativa por la cooperación de los interlocutores. Si la pregunta no es abierta, carece de apertura a saberes producto del consenso de los interlocutores, la pregunta abre respuestas, pone al descubierto posibilidades de incluir a la pregunta respuestas que conforman una construcción de saberes. Una pregunta sin apertura es una pregunta sin horizonte, es decir no alcanza lo abierto.

Este fenómeno existe en el aula, el preguntar pierde sentido desde que no se sabe para que preguntar, es una pre-

gunta sin apertura, mal planteada y lo es cuando carece de sentido para el que quiere responder. Gadamer (1994, p. 44) señala que “la pregunta surge del padecimiento, del dolor que causa la docta ignorancia, su contenido surge de la inconformidad de lo establecido, donde el sujeto que quiere saber no puede seguir eludiendo tampoco aceptar vivir con los decires y hablares producto de la opinión”. La pregunta en el aula es un dispositivo utilizable para diversos propósitos: análisis, comprensión, explorar, comparar; sólo que los interlocutores han de centrar su interés en el tema mismo, no se trata de ganar en un preguntar y responder, es encontrar la verdadera fuerza de la pregunta, situación que hace potencialmente relevante a la intersubjetividad. La argumentación es la fuerza que hace relevante a la pregunta, que genera un debate horizontal. El saber que aquí se produce es de ambos interlocutores. Es saber porque se han comprendido las respuestas. Gadamer (1994, p. 116) señala que el “verdadero problema de la comprensión aparece cuando en el esfuerzo por comprender un contenido se plantea la pregunta reflexiva de cómo ha llegado el otro a su opinión”. La pregunta es un recurso pedagógico, como posibilidad de apertura al conocimiento fundado en la conversación horizontal.

c) La pregunta pedagógica

La pregunta es apertura, es la búsqueda por la esencia del ser, es acceso al saber; se convierte en dispositivo que abre; el abrir depende de la misma pregunta. Finalmente orienta y determina el diálogo entre los sujetos, pero en el aula hacer la pregunta implica ya un saber, no se pregunta desde lo que no se sabe, y cuando se pregunta también ya incluye un saber. El sistema de la pregunta es sustancial porque favorece la reflexión, el consenso, el acuerdo, la comunicación entre los actores del aula, de la pregunta depende el ambiente de aprendizaje que propicie el pensamiento crí-

tico, la conjetura, la comprensión, las inferencias y el uso crítico de la teoría. La pregunta lejos de ser sólo un sistema de preguntas y respuestas, es una forma de reconocer al otro como persona, una forma de humanizar el aula. Con ella se convive, se escucha, hay confrontación y diversidad de ideas que posiblemente el profesor desde su aislada explicación no podría imaginar la riqueza que el alumno guarda y deja ver con el planteamiento de la pregunta. Este horizonte de la pregunta es su verdadero sentido pedagógico; saber que orienta el actuar del profesor, sabe que al preguntar mueve las estructuras cognitivas, los valores, los saberes previos; en suma depende de la pregunta el éxito del aprendizaje. La pregunta explora los problemas prácticos de la vida cotidiana, aunque se presenten contextos teóricos el profesor con la pregunta logra que el alumno lo relacione con su vida o los saberes que en ella ha adquirido. La pregunta es la dinamita que inicia procesos interactivos, la condición es mantenerla hasta lograr los propósitos del aprendizaje. Genera un proceso interminable, porque una pregunta ha de generar nuevas preguntas en las que los alumnos se van comprometiendo cada vez que van respondiendo, la meta es generar la duda con la pregunta, la respuesta no es el punto que termina con ella; la duda ha de llevar a nuevas dudas, dinámica que genera nuevos saberes anclados en la creencia. Con este planteamiento el origen del saber está en la pregunta, ella hace pensar lo impensado. Si en el aula no hay preguntas es porque se tiene un ambiente de aprendizaje autoritario o las preguntas que se hacen no representan un reto claro para los alumnos; el sistema de la clase es explicación ambigua o bien el profesor se pregunta y contesta a la vez. El aula se va poniendo tensa y aburrida, los alumnos esperan claridad de la clase para preguntar o pregunten, como ninguna de las dos se da, el alumno termina por aburrirse y se empieza a mover,

salir al baño, realiza otras actividades como: rayar su cuaderno, dibujar, mirar su reloj o celular, platicar con el compañero, mirar hacia las ventanas; infinidad de acciones que efectúa como síntoma de que su interés por el contenido que explica el profesor está muerto.

El efecto de este sistema es que el alumno no se formule preguntas para saber, entonces los alumnos no tienen amor por el saber, dependen del saber del profesor. La pregunta pone al alumno en estado de abierto de la razón y del argumento, es un desaprender para aprender, es conformar un sistema cognitivo siempre en acto y potencia.

Araujo (2005, p. s/p) señala que de acuerdo con Freire “un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. El papel del educador, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, cómo preguntar mejor”. La dinámica de la pregunta ayuda a que el alumno aumente su interés por la clase porque hay presencia de discusión, vivencias, experiencias, ejemplos, equivocaciones. Para que esto suceda la pregunta ha de incluir dos variables que muevan la capacidad de pensar del alumno, lleven en efecto una búsqueda de la esencia; es conveniente que la pregunta no guarde una estructura psicologista, es decir memorista con pocas posibilidades de comprensión. A continuación, se presentan momentos de clases en que la pregunta abre, es apertura y motiva la clase para que los alumnos participen e incluyan sus repuestas.

Secuencia de sentido 1

- Mo. Bien jóvenes; vamos a revisar la tarea (los alumnos están atentos a lo que dice la maestra)
- Alo. Chucho ino la trajiste! (le dice en voz baja)
- Chucho ¿Tú la traes?

- Alo. ¿Yo?, si
- Mo. ¿Le pedimos a Edith que firme tareas?
- Alo. ¿Tiene que firmar todas?
- Mo. Puede ser
- Edith ¿Todos trajeron tareas? (nadie responde).

La pregunta por la tarea forma parte de un dispositivo que da cuenta del cumplimiento del alumno, no se sabe la finalidad del cumplimiento, puede ser para control y registrar la presencia o ausencia de los alumnos, además la tarea va determinando la acreditación de la asignatura que se cursa; son dos situaciones que a la tarea la deslimitan del pase de lista en dos sentidos: 1) la presencia o ausencia es una orientación académica, en el pase de lista la presencia o ausencia es física, 2) en cuanto a la acreditación suelen ocurrir dos fenómenos: a) el interés por aprender, b) el acumular puntos para aprobar el curso. En el peor de los casos la tarea se recupera para fines represivos o bien para evidenciar la irresponsabilidad del alumno.

Se trata de revisar la tarea, ajustar al sujeto a un sistema normativo, visto como operaciones que son posibles de manipular en el que no se acepta la crítica, se manifiesta una inteligencia silenciada a agobiada por el sistema; lo que sí es evidente es que hay un saber, pero no expuesto a la crítica que lo lleve a pretensiones de validez.

La tarea se proyecta como una acción dirigida a fines cognitivos, se refleja una acción tradicional en la que el impulso del acto se desarrolla bajo el influjo de la costumbre y el hábito, que procede de una cultura institucional, acción que cumple dos funciones: como elemento de un acto cognitivo-instrumental y decisivo en cualquier situación objetiva de la acción, es importante porque señala el momento en que el componente de sentido de la acción empieza a tener efecto. La tarea para este caso son actos de habla constataivos.

Secuencia de sentido 2

- Mo. Bien jóvenes; en la clase anterior, ¿qué tema dejamos como tarea?
- Alo. No escuché, profesor
- Mo. El tema fue juegos modificados
- Alo. ¡Juegos modificados!
- Mo. Empezamos: ¿Cuál es la finalidad de los juegos modificados?
- Alo. Encaminar al alumno al deporte
- Mo. En este tema vamos a dar importancia a las competencias. Los otros ejes indican (...) hábitos; con este tema terminamos el bloque. Supongo que ya están planeando (cambia la temática sin justificar).

En esta secuencia de sentido se observa que la pregunta es ya cognitiva, alude a un contenido curricular que se orienta con propósitos estratégico-cognitivo con fines de uso instrumental en la práctica docente. En principio tiene que reconocerse que es una acción teleológica, sólo que es limitada o bien no racional en razón de ser justificada al entendimiento de los sujetos que se llaman alumnos, es dada por hecho de ser sobreentendida, parece que ello justificara su presencia como tema para ser abordado. Aunque la forma no lo fuera porque se proyecta como una imposición que sólo le otorga poder e identidad académica al profesor, esto se convierte en una patología, porque la relación entre los sujetos con capacidad de lenguaje y comunicación está mediada por dos estructuras simbólicas que guardan en sí mismas un contenido que Habermas llamaría saber disciplinario respaldado en acciones teleológicas, en las que el actor se propone fines en una situación dada, para cuya realización elige y aplica los medios que le parecen más adecuados, el fin está dado por la intervención de los medios como un estado de cosas futuras que pueden ser

posibles, por la intervención de los mismos medios, que pueden incluso quedar fuera del control del actor. Al respecto de las acciones teleológicas Habermas (1997, p. 122) “en el que se procura se produzca un estado de cosas deseado eligiendo los medios más congruentes aplicándolos de manera adecuada”. El fin se proyecta con base a valores y normas que provienen de estándares normativos en este caso son determinados por un órgano central llamado SEP (Secretaría de Educación Pública). Si se interpreta desde la acción comunicativa, la acción ha de dominar la situación intersubjetiva en la que los sujetos son capaces no sólo de conocimiento, sino también de acción, los hablantes se sitúan en el marco concreto de la comunicación interpersonal, en el que se producen condiciones específicas que posibilitan la comunicación, se disocia la imagen del uno frente a todo. La acción que el profesor promueve mediante la pregunta responde sin duda a un fin formativo, habría que preguntarse si la forma en que lo hace logra la interacción didáctica.

Secuencia de sentido 3

- Mo. Hoy vamos a revisar el concepto de ocio, Yessenia ¿qué es ocio?
- Yessenia. Sensación por el trabajo
- Alo. Es diversión, obra de ingenio
- Alo. Es ocupación libre que ayuda a descansar
- Mo. ¿Pueden decir algo diferente?
- Alo. Ocupación con entretenimiento
- Mo. Algo más amplio
- Alo. Distracción espiritual
- Mo. Otra definición diferente
- Alo. Sensación de trabajo
- Alo. Tiempo libre
- Mo. ¿El tiempo libre puede ser el ocio?
- Alo. Puede ser
- Mo. ¿Alguien más que quiera participar?

- Alo. Limitación concreta de tiempo
- Alo. Actividad después de concluir trabajo
- Mo. ¿Hay alguna definición más diferente que las que ya se han enunciado?
- Alo. Es divertirse en determinado tiempo
- Alo. Yo maestro, no tener ocupación
- Mo. Algo un poco más diferente
- Alo. Tiempo conseguido después de una actividad
- Mo. Bueno, eso, sería en recreo, también lo es antes y durante las clases
- Alo. Tiempo no utilizado para el trabajo, en el que no se requiere esfuerzo
- Mo. Hay varios puntos de vista; concluyan; ¿sería lo mismo ocio y tiempo libre, o son diferentes?, ¿cómo queda?
- Alo. Ocio: actividades recreativas que agradan; tiempo libre: espacio de actividades diarias
- Mo. Mmm ¿Sólo espacio?
- Alo. Sí
- Alo. El tiempo libre es el ocio en donde se consideran las actividades recreativas, etc.
- Mo. Cuco, ¿estás de acuerdo?
- Cuco: No, porque yo determino qué hago
- Mo. Cristina ¿qué dices de lo que señala Cuco?
- Cristina: Ocio es una actividad recreativa, el tiempo libre se da fuera de la escuela. El tiempo libre puede ser el espacio después de las actividades de trabajo
- Mo. ¿Y ocio?
- Alo. Se refiere más a las actividades de aprendizaje
- Mo. ¿El ocio es más educativo, Rosa?
- Rosa: El ocio son actividades que el niño realiza
- Alo. El tiempo libre es el tiempo en que se realizan actividades, en el ocio se realizan actividades
- Alo. El Tiempo libre es aprendizaje, el ocio también es aprendizaje que se logra en un pasa tiempo

- Mo. Todas son ideas buenas, el tiempo libre es el espacio que tenemos después de actividades y se puede utilizar para actividades que nos dan placer; el ocio es parte de ese tiempo libre encaminado a complementar, fortalece nuestra forma de pensar, el ocio es actividad creativa, productiva o para complementar actividades; ocio para mí es el espacio libre
- Alo. Eso no es ocio
- Mo. El ocio es un tema que se relaciona con clase, el tiempo de ocio no es sólo destrucción, tiene un objetivo
- Mo. ¿Y la Ociosidad, Gloria? (se pasa a otro tema sin justificación, tampoco se cierra con una conclusión)
- Gloria: Es una persona sin trabajo
- Alo. Es el vicio por realizar una actividad
- Alo. La ociosidad se relaciona con una persona inactiva
- Alo. Es gastar el tiempo
- Ala. No utilizar el tiempo
- Mo. La ociosidad no tiene que ver con ocio
- Alo. La ociosidad se relaciona con un individuo holgazán
- Mo. Exactamente; hasta aquí el tema, ahora elaboren un concepto con lo que hasta aquí se dijo). (los alumnos inician a trabajar al mismo tiempo que platican, el profesor da indicaciones)

Se genera una dinámica de preguntas y respuestas, pero la pregunta desempeña el papel de apertura, se observa a diferencia de las dos primeras secuencias de sentido un buen intento por incluir variables, esta tendencia es fértil por gestionar un pensamiento reflexivo en cadena que al respecto Dewey (1998, p. 22) señala que la “reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resulta-

do, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”, esto es gracias a la pregunta que se va planteando como reto para que los participantes en la clase antepongan pretensiones de validez. Sólo que se arriba a una discusión en ausencia de un marco conceptual, esto dificulta la interacción entre los sujetos-actores que se manifiestan con la intención de lograr actos enderezados al entendimiento a partir del diálogo argumentativo, la ausencia del marco conceptual lleva a constantes desviaciones comunicativas en las que no es posible hablar de una pretensión de validez respaldada por la vía de la argumentación. Sus manifestaciones no suelen acompañarse de una crítica que lleve a la fundamentación de la emisión lingüística, es una acción planeada e la que se pretende tenga éxito, aunque éste carezca de una acción comunicativa. Lo que ocurre es una acción eficaz, que ocurre en el mundo objetivo en el que los sujetos se ajustan a los fines propuestos por el maestro que coordina las acciones previamente planeadas. Lo ideal es que el dialogo que se produce sea susceptible de crítica, es decir poner en tela de juicio lo que el maestro dice como verdad, así la crítica ha de vincularse a las manifestaciones de los actores para que logren por un lado la interacción y por el otro el rasgo cognitivo que el profesor se propone.

En esta secuencia de sentido el hablante hace uso de los signos y concatenaciones de signos que produce como vehículo para participar a un oponente lo que cree o intenta, el uso del signo demanda señalar su función, es una función expresiva y función apelativa que se funden en una misma operación en la que el oyente infiere la intención del hablante y se vea motivado por ella a concebir la correspondiente opinión o intención, en donde lo se quiere decir está determinado por lo que se dice. Habermas (1990, p. 73) señala que “los actos de habla tienen por meta el es-

tablecimiento de relaciones recíprocas”, que se determina por el intercambio de signos lingüísticos, ya sea al formular la pregunta o bien al darle respuesta, aquí el lenguaje adquiere un status independiente de las interacciones y representaciones de los sujetos hablantes, si se centra la atención en la expresión lingüística encuentro que el empleo correcto y la correcta comprensión de una expresión no resultan de las intenciones del hablante, sino de las propiedades formales y leyes de formación de la expresión misma, el significado es excluido de la acción como expresión lingüística y destinado a cumplir el papel de una estructura semántica del lenguaje. En este sentido sólo es en la emisión lingüística que un oyente puede tomar postura con un sí o con un no; si lo es frente a una oración o bien sea una palabra, ésta logra su significado cuando es pronunciada en el contexto adecuado y se forma una oración lógica. Los participantes en la comunicación se entienden sobre algo en el mundo; pero las oraciones emitidas por el hablante no valdrían como unidad comunicativa si su validez no pudiera ser enjuiciada por el oyente. Sólo sobre la base del enjuiciamiento de oraciones que sean susceptibles de verdad puede producirse un entendimiento.

Conclusiones

La pregunta genera posibilidades de participación de los alumnos, exposición de experiencias. Además, promueve el pensamiento crítico y reflexivo, así como el uso crítico de la teoría. La pregunta genera actos de habla orientados al entendimiento, tienen un rasgo que los hace diferentes de los otros, desarrollan emisiones emitidas en un contexto de intencionalidad con capacidad de desencadenar una acción, la cual es la base en los acuerdos entre varios participantes del proceso comunicativo; lo anterior implica que para comprender la comunicación es necesario reconocer la intencionalidad de los actos de habla.

El sentido del acto de habla y lo que se pretende decir con él lleva a los participantes en la comunicación a referirse a algo en el mundo objetivo y social. Referencia que se genera en la dialéctica de la pregunta y la respuesta. Sucede así cuando se plantean preguntas que representan retos cognitivos, la pregunta que se estructura para verificar no sirve, sólo logra que el alumno abandone un sistema dialogal que pretende el consenso desde la argumentación. Se usa la pregunta como dispositivo que abre el diálogo entre los actores del aula, sólo que tiene fines instrumentales y constatativos, no son actos de habla orientados al entendimiento, ello dificulta que los alumnos logren comprender el contenido programático y como consecuencia puedan utilizarlo en la práctica.

Referencias bibliográficas

- Dewey, Jhon. (1998) *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (1994). *Verdad y método I*. Salamanca: Editorial Sígueme
- Habermas, Jürgen (1990) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus: México.
- Heidegger, Martín (1927) *El Ser y el Tiempo*. FCE: México.
- McKernan, J. (2008) *Investigación acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa.
- Zuleta Araújo, Orlando (2005) La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* v.9 n.28 Meridad mar. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>, fecha de acceso: 15 de agosto de 2015.

PROFESORADO Y FAMILIA POR LA DISCIPLINA ESCOLAR. ESCENARIOS Y CREENCIAS

Rosalba Zamudio Villafuerte

Introducción

En la consecución de objetivos de aprendizaje se concitan varios factores; uno de ellos hace referencia a la gestión del aula. “Todo el trabajo docente y discente exige para su desarrollo un ambiente de calma, sin estridencias, sin alborozo... en paz” (Nieto, 2014, p.8). Sin embargo, la operación de acciones inapropiadas cuando de establecer la disciplina en el aula se trata, no sólo ha eludido la resolución de incidencias gravosas para el clima del aula, sino que en muchos de los casos las ha agudizado, en consecuencia, los problemas la indisciplina son cada día más comunes y las estrategias para solventarlos, más limitadas. El “Foro Educar para la convivencia de 2013”, enunció las manifestaciones más evidentes relativas a la indisciplina en las escuelas, resaltando las siguientes:

1. Alboroto fuera de las aulas.
2. Faltas de respeto a los compañeros.
3. Faltas de respeto al profesorado.
4. Agresiones e insultos entre iguales.
5. Amenazas.
6. Desorden al interior de las aulas.

En efecto, día a día la disrupción en el aula se hace más evidente, así también el profesorado se ve más limitado en sus acciones para hacer frente a dichos eventos. (Hardman y Smith, 2003, Ishee, 2004, cit. en Zamudio, Badía y Gotzens, 2013) exponen cómo los problemas de indisciplina en el ámbito educativo resultan usuales a las áreas que constituyen el currículo de educación.

Ante este panorama, la búsqueda de orientaciones que permitan al profesorado gestionar una clase en orden, resulta imprescindible. Como profesores seguimos reconociendo el papel de la escuela en la socialización de los sujetos. Por ello consideramos impostergable la necesidad de mirar con asentimiento la esencia de disciplina escolar, ello implica romper creencias y verla por consiguiente como el instrumento básico del profesorado en la gestión de un clima viable para el logro de los objetivos aprendizaje.

Rescatar las vertientes fundamentales de la disciplina escolar exige una postura ecléctica, amplia y definida. En tales miramientos, este estudio va dirigido a uno de sus componentes, la familia. Schussler (2003), cit. en Graham-Clay (2014) sostiene que las relaciones de los maestros con los padres de familia son consideradas de gran importancia para desarrollar comunidades de aprendizaje. Por tanto, no podemos negar la existencia de una relación familia-escuela; empero, las condiciones y resultados de esta relación, no siempre resultan buenas, y tratándose de disciplina escolar, podemos esperar aún más dificultades.

La disciplina escolar en la práctica docente

El maestro como profesional ha de disponer de estrategias para dirigir el proceso instruccional y atender de manera específica las incidencias presentadas. Un estudio realizado por Zamudio (2010), corroboró cómo el profesorado se desempeña conforme a los preceptos de la disciplina escolar, optimizando con ello las condiciones para el éxito de

los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Nieto (2014) argumenta que el deseo de todo maestro se dirige a conseguir en clases tranquilas y laboriosas el aprendizaje de los contenidos conceptuales, procedimentales y las habilidades curriculares en todos los niños.

En este talante, el enfoque preventivo de la disciplina aparece de manera contundente en los escenarios escolares. Un enfoque que va más allá del control de las conductas disruptivas del alumnado al que hemos llamado MEDEA, - Modelo Ecléctico de Disciplina Escolar en el Aula- (Badía, Gotzens, Zamudio, 2010, 2012, 2013).

Sin duda, hay maestros capacitados para la gestión, pero muchos otros no saben cómo, o bien, se preocupan por los efectos que pudiesen tener si la llevan a cabo, es decir, hay incertidumbre principalmente en torno a la posición asumida tanto por las autoridades como por los padres de familia.

La esencia de la disciplina escolar radica en su consideración como instrumento para el aprendizaje, en un recurso asequible para aprender en un ambiente de orden y calma. Lamentablemente, hay posiciones teóricas que han estigmatizado este recurso al tiempo de asociarlo con autoritarismo y represión del alumnado, y se siguen adoptando posiciones lejanas a los preceptos viables para solventar los problemas de indisciplina.

Al respecto, el profesor desempeña un papel fundamental. Aguilar (2014), señala que dado el rol del profesor en la generación de la atmósfera para el aprendizaje, sus decisiones son terminantes en la generación del clima del aula. Por ende, las acciones llevadas a cabo por el maestro derivan de un proceso de planificación, y este proceso incluye a la disciplina.

Expulsión de la disciplina del aula. ¿hay razones para revirar?

La disciplina escolar representa para el profesorado un recurso de primer orden, por las garantías de cumplir con el proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una lección en la que las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse (Fontana, 1987). En este sentido, el propósito de la disciplina persiste en contribuir al logro de las metas escolares de los profesores y alumnos (Tanner, 1980).

Sin embargo, la realidad que se vive en los espacios áulicos, dista en mucho de cumplir tales exenciones, resulta fácil darse cuenta de la dificultad de los maestros para cubrir las líneas de una gestión precisa en relación a las demandas propias de un control de la clase. “La gestión de la clase es con bastante frecuencia el escollo donde naufragan muchos profesores, incluso con titulaciones y especializaciones superiores a la media” (Nieto, 2014, p. 9).

Sin lugar a dudas, la preparación de los maestros representa una arista ineludible cuando se aspira a establecer la disciplina escolar. No obstante, en el éxito de las estrategias de disciplina, resulta importante considerar otros elementos de injerencia en este ámbito. Gotzens (2003), refiere las limitaciones a la labor del maestro en sus tareas de disciplina como consecuencia de una serie de disposiciones y acuerdos con elementos prohibitivos para el maestro, pero no, para los alumnos. En consecuencia, por el momento no parece que nos hallemos en un camino con garantías de solución.

La disciplina es esencial para el aprendizaje, entonces, también lo es para la enseñanza. Por consiguiente los profesores necesitan medios concretos para cumplir con su trabajo, y un medio irremisible con toda seguridad, lo representa la disciplina escolar. Existe por supuesto una relación directa entre disciplina y ambiente de aprendizaje. Benítez (2002)

cit. en Gallardo, (2005), cuando habla de este ambiente de aprendizaje, especifica sus elementos desencadenantes. “Diseñar un ambiente de aprendizaje no es construir un espacio físico, ni cualquier situación educativa, es la articulación de las circunstancias y factores que inciden favorablemente en el proceso de aprendizaje (129).

Junior High School (1982), expone por su parte las habilidades de los docentes como organizadores y previsores de la disciplina en forma siguiente:

- Establecen con claridad las reglas.
- Formulan con exactitud las expectativas del comportamiento del alumnado.
- Responden a los alumnos de manera consistente y firme.
- Intervienen con prontitud en los problemas de los escolares.
- Utilizan las reglas para enfrentar la indisciplina.

Durante los procesos de formación en temas de disciplina escolar llevados a cabo con profesores, nos hemos podido dar cuenta de algunas de sus expectativas y preocupaciones. Por fortuna, han reconocido en la disciplina un recurso de probada utilidad, pero sin dejar de lado su contexto, les inquietan las reacciones de los padres de familia. Escuchar a los maestros y las razones de sus inquietudes, condujo a interrogar:

¿Cuáles son las justificaciones de los padres para oponerse a prácticas de disciplina escolar? ¿Qué organismos están coadyuvando en esta postura? ¿Es factible un cambio actitudinal en los padres de familia? y ¿Cómo conseguir su apoyo?

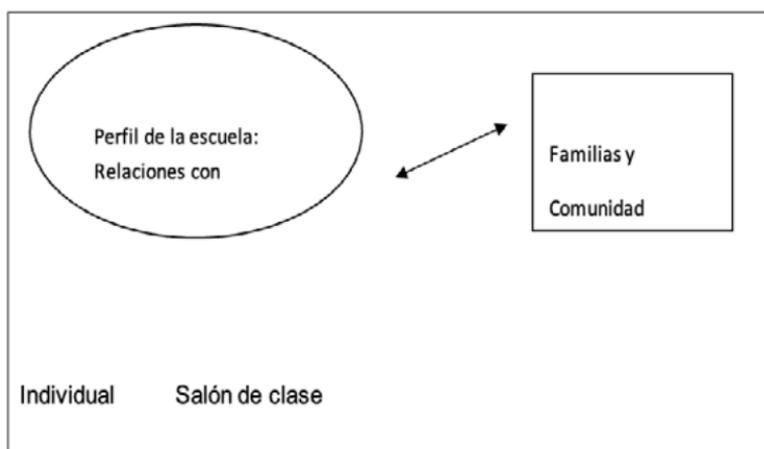
Desde el punto de vista teórico “la familia es nuestro primer contexto socializador y, aunque no es el único, sí es el primer tamiz a través del cual adquirimos los elementos distintivos de nuestra cultura, los valores y las creencias

[...]. Continua siendo el lugar principal en donde se produce la procreación, la crianza y la socialización de los hijos Musito y Cava (2001, pp. 20-21).

Trianes (2004) cit. en Calvo et al. (2005), expone la influencia de la familia en tres aspectos; el primero hace mención de las actitudes emocionales de los padres hacia los niños; el segundo, la permisividad y la tolerancia sobre determinados comportamientos, sin establecer límites claros que controlen, y por último, el empleo de métodos de disciplina autoritaria, ostentación de poder y castigo físico. Los maestros han de tener presentes tales factores, porque le permitirán además de entender la causa del comportamiento de los alumnos, intervenir de manera puntual.

El nivel de injerencia de la familia como componente de la disciplina escolar reclama precisiones. Chadsey (2014), sostiene la importancia de esta relación, pero en ésta, la familia ha de estar fuera de las aristas escolares, es decir, no se acepta su intrusión en las áreas de responsabilidad de la escuela y sus maestros (Diagrama 1).

Diagrama No. 1 Construcción de relaciones respetuosas: escuela, comunidad y familia



Aceptando tales condiciones y en la búsqueda de dar respuesta a las preguntas:

¿cuál es el perfil actitudinal del padre de familia ante la gestión de la disciplina del aula llevada a cabo por el profesorado de educación primaria? y ¿qué escenarios ha de afrontar el profesor cuando establecer la disciplina escolar? Llevamos a cabo un trabajo empírico con base en la hipótesis siguiente:

H1 El padre de familia en calidad de tutor, acepta la autoridad del profesor de educación primaria en la gestión de la disciplina del aula.

Objetivos

A partir de las preocupaciones de los maestros como responsables de la disciplina escolar, interesó dilucidar la respuesta de los padres de familia al respecto. La investigación tuvo como objetivo diseñar un instrumento que muestre con precisión el vector actitudinal del padre de familia frente a la gestión de la disciplina escolar por los profesores de educación primaria

Material y métodos

Dadas las condiciones y expectativas, el método exploratorio de tipo cuantitativo permitió medir las actitudes de los padres de familia ante la gestión de la disciplina del aula en una muestra no aleatoria de 74 sujetos sobre una población de 625 familias de la Escuela Primaria “Lic. Mario Colín Sánchez” localizada en el Municipio de San Vicente, Chicoloapan, Estado de México.

Las variables: género, edad, estado civil y escolaridad pilotaron al análisis de categorías referentes a la disciplina escolar conceptualizadas así:

- Prevención.
- Intervención.
- Contextualización.

Instrumentos

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la administración de un cuestionario de 18 preguntas en modalidad cerrada. Éste, cuenta con tres secciones, la primera con ítems dicotómicos; la segunda, organizada con escala categorizada (acuerdo-desacuerdo) y la última, añade reactivos de escala Likert.

Procedimiento

Teniendo presente el carácter exploratorio del estudio, cuyo desarrollo dio cuenta de interesantes posibilidades de conocimiento tocantes a la disciplina escolar como problemática que aqueja el entorno de las aulas, y por ende, los procesos de aprendizaje, la encuesta fue dirigida a uno de los componentes de la disciplina escolar, la familia, seleccionando para tal afecto 74 sujetos; finalizada esta operación, la vigilancia se puso sobre el proceso de tratamiento de los datos. El análisis de algunas aportaciones con respecto al problema, permitió la elaboración de un marco teórico, generando con ello un mejor manejo del objeto de estudio.

Soporte para en análisis estadístico de los datos

La lectura y manipulación de la base de datos se efectuó con el software del SPSS, versión 22.0 para Windows. En este análisis se optó por frecuencias, tablas cruzadas, descriptivos y exploración; los descriptivos permitieron computar estadísticos de tendencia central, dispersión y distribución; nos interesamos también en la correlación de algunas de las variables.

Resultados

De acuerdo con lo que se discursa en la actualidad versus este campo psicopedagógico, la información coloca en un perfil bastante favorable a la familia. El maestro dispone de un marco viable para establecer la disciplina escolar, hay un encuentro significativo entre el contacto que los padres

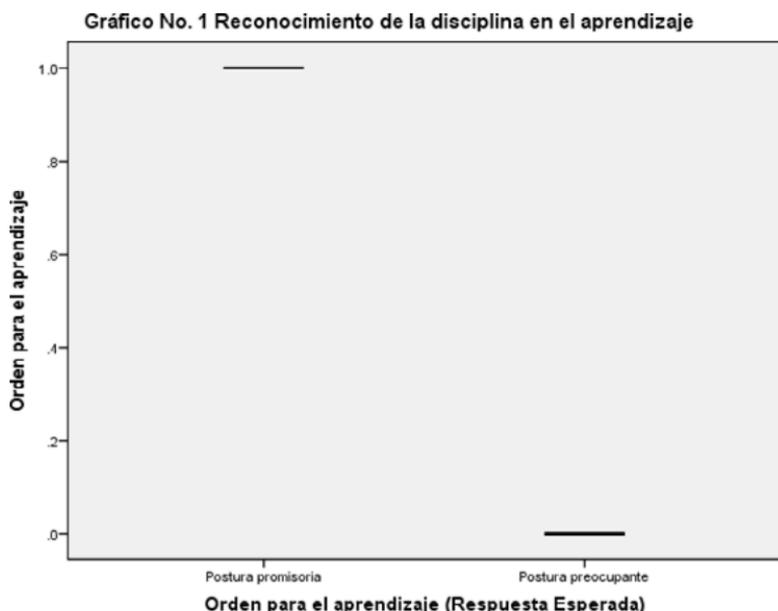
de familia han tenido con la disciplina y el apoyo dado por éstos a dichas acciones; concretamente, de 74 informantes, 69 han tenido algún referente de disciplina escolar, y 47 de ellos, muestran la disposición incondicional de apoyar al maestro en las medidas disciplinarias (Tabla No. 1).

Tabla No 1. Apoyo a la disciplina escolar por parte de los padres de familia

Apoyo Medidas disciplinarias: Siempre			Contacto con el Término (R-E)		Total
			Principio favorable	Principio desfavorable	
Presente	Contacto con el término	Presente	47	0	47
		Ausente	0	1	1
Total			47	1	48
Ausente	Contacto con el Término	Presente	23	0	22
		Ausente	0	2	2
Total			22	2	24
Total	Contacto con el Término	Presente	69	0	69
		Ausente	0	3	3
Total			69	3	72

Un ambiente apropiado es una condición idónea para alcanzar propósitos educativos, puesto que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma óptima. En dicho ambiente, la disciplina hace referencia al conjunto de normas precisas para facilitarlos y los padres de familia, aún sin contar con conocimientos puntuales al respecto, asienten

en el requisito de la disciplina para el aprendizaje; en una escala de 0 a 1 – Gráfico 1- donde cero corresponde a desacuerdo y uno de acuerdo, podemos observar la tendencia conciliadora hacia la disciplina del aula.



El profesorado tiene reservas al gestionar la disciplina, por lo general prevé una respuesta negativa de los padres. Sin embargo, a diferencia de lo asumido en el medio escolar, la comunidad sigue reconociendo la autoridad del profesorado, la encuesta arrojó que un 87.8% de los padres de familia aceptan la autoridad del profesor.

Tabla No 2. El maestro, autoridad para corregir el mal comportamiento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Presente	65	87.8	89.0	89.0
Ausente	8	10.8	11.0	100.0
Total	73	98.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	1.4		
Total	74	100.0		

Esta información se corrobora con la aprobación de las medidas disciplinarias que los maestros operan desde el marco ecléctico de la disciplina escolar. Ilustrémoslo con: “pedir permiso para ir al baño”; los datos ratifican el reconocimiento a la autoridad del maestro (Tabla No. 3) y confrontándolos con la postura opuesta: “a los niños se les debe dejar hacer lo que quieran”, destaca un 93.2%, de desacuerdo, y leyendo esto desde un marco psicopedagógico, la actitud de los padres es correcta.

Tabla No. 3 Enseñar a los niños a pedir permiso

		Permiso_Niños_RESP_ESP		Total
		Respuesta correcta	Respuesta incorrecta	
Permiso: Niños	Acuerdo	70	0	70
	Desacuerdo	2	2	4
Total		72	2	74

Tabla No. 4 Dejar a los niños hacer su voluntad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o Acuerdo	5	6.8	6.8	6.8
Desacuerdo	69	93.2	93.2	100.0
Total	74	100.0	100.0	

La disciplina escolar ofrece una gama de alternativas para apoyar al maestro en el enfrentamiento ante la disrupción en el aula. La tabla 5, expone la reacción de los padres de familia ante la decisión de suprimir el horario de recreo, - respuesta positiva-, aunque hay un porcentaje considerable también de desacuerdo.

Tabla No. 5 Medida disciplinaria: suprimir recreo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Acuerdo	53	71.6	71.6	71.6
Desacuerdo	21	28.4	28.4	100.0
Total	74	100.0	100.0	

Discusión y conclusiones

En la cotidianidad, la gente suele externalar sus creencias respecto a lo que debemos hacer los maestros. Esta situación ha sido acentuada por la injerencia de los medios de comunicación masiva, quienes además de criticar la labor de los profesores, bombardean el marco referencial de los ciudadanos para persuadirlos de aceptar determinadas perspectivas concernientes a la educación de sus hijos.

En este talante, mucho se perora alrededor de los efectos negativos de la disciplina escolar en la formación de los sujetos, se asocia con represión y efectos nocivos en el desarrollo del niño. A nivel administrativo, podemos ver esta situación objetivada en la serie de disposiciones, normativas y acuerdos turnados a las escuelas para su cumplimiento, y con ellos, la limitante severa para el maestro cuando de corregir conductas se trata.

Sin embargo, la situación más difícil radica en el gremio profesional. Mientras algunos empiezan a tomar conciencia del problema de indisciplina y se inclinan por buscar estrategias de intervención para conseguir ambientes propicios para el aprendizaje donde se pueda enseñar en el

marco del respeto; otros siguen discursando teorías ininteligibles para que el profesorado lleve a cabo su labor tanto formativa como educativa.

Ante esto no está por demás esclarecer que la disciplina no es represión, ni castigo. Es un instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, la disciplina sirve al aprendizaje y no al contrario (Zamudio, 2010). Como instrumento del aprendizaje, es de obligado dominio para quienes se dedican a la educación infantil, los profesores. No podemos postergar más que otros profesionales decidan para y por encima de nuestra práctica, si el maestro es formado en disciplina escolar, se compromete con ella, y la ópera (Zamudio, 2010).

Por fortuna tiene un componente más por ahora a su favor, la familia. El presente estudio ha demostrado que ésta cuenta con un perfil actitudinal favorable para la gestión de la disciplina del aula realizada por el maestro. Vector actitudinal manifiesto en:

- Reconocimiento a la autoridad del maestro.
- Disposición para apoyar la gestión de la disciplina.
- Acuerdo sobre el binomio disciplina aprendizaje.
- Aprobación de uso de medidas disciplinarias.
- Aquiescencia en la formación de sus hijos.

No debemos dejar de lado tampoco algunos aspectos indicativos no propicios para la disciplina escolar. Hay quienes, con franco desconocimiento del campo de la disciplina escolar, intentan desbancar al maestro y abrir la veta para que sean los padres los gestores de la disciplina, o bien, impedir a los maestros un campo de intervención psicoeducativa. Estas circunstancias son desde luego campos fértiles para el trabajo posterior a la investigación expuesta en estas líneas.

Bibliografía

- Aguilar, m. Y Canale, J. (2013). *Resolución de conflictos en el aula*. Limusa, México, pp.57.
- Ayala, M.H. (2005). El profesor como comunicador., en Lozano (Comp). *El éxito en la enseñanza*, Trillas, México, pp. 21-60.
- Calvo, P., Garcia A, marrero, G. (2005) *La disciplina en el contexto escolar*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España, pp. 444.
- Clemes, H.; bean, R. (2000). *Escuela de Padres*. Debate, Madrid, pp.125.
- COMUNIDAD ENCUENTRO (1998). *La familia, valores y autoridad*. Vol. I De primero a tercero de primaria. Trillas, México, pp.185.
- COMUNIDAD ENCUENTRO (1998). *La familia, valores y autoridad*. Vol. II De cuarto a sexto de primaria. Trillas, México, pp.205
- Darling-Hammond, L. & sykes G. (1999). *Teaching as The Learning Profession*. Jossey-Bass, USA, pp.476.
- De la Mora, C. (2003). *La disciplina en el aula*. Aula Nueva, México, pp.132
- Gallardo, K. (2005). *El profesor como diseñador de ambientes de aprendizaje*, en Lozano (Comp). *El éxito en la enseñanza*, Trillas, México, pp.21-60.
- Esteban, M. (1986). *El alumno y el profesor implicaciones de una relación*, Universidad de Murcia, España, pp.171.

- Estrela, M. (2005). *Autoridad y Disciplina en la Escuela*. Trillas, España, pp. 162.
- Fontana, D. (1994). *El Control del comportamiento en el aula*. Paidós, España, pp. 192.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula, Santillana*. España, pp. 197.
- Gonzalo, M., cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*, Octaedro, España, pp.223.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Ice-Horsori, Universidad de Barcelona, España, pp. 233.
- Gotzens, C.; badía, M.; castelló, A.; genovard, C. (2003) *Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula*, en *Psicothema* (Ed).Vol. 15, No. 3, España, pp. 362-368.
- Gotzens, C. (2006). *El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros en Papeles del Psicólogo en Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos* (Eds), Vol. 27, No. 3, España, pp. 180-184.
- Hernández, F, sancho, J. (1996). *Para enseñar no basta con saber la asinatura*. Paidós, España, pp. 222.
- Monsinger, H. (1978). *Desarrollo del niño*. Interamericana, México, pp. 447.
- Nieto, J.M. (2014). *10 Criterios para mejorar la convivencia en el aula*. CCS, Madrid, pp. 89.
- Pack. E. (2000). *Proactive Measures for Elementary classroom*, Thesis, University of Regina.

- Ponce, O. (2012). *Fracaso escolar. Factores que condicionan el desempeño y la eficiencia en la escuela*. Limusa, México, pp.69.
- Tanner, L. (1999) *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. Interamericana, México, pp. 168.
- Zamudio, R. Badía, M, gotzens, C. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula. En *Campo Abierto (Eds). Revista de Educación*, Vol. 32, No.2, Universidad de Extremadura, España, pp.97-113.
- Zamudio, R. (2010). *Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*, Tesis Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mesografía, M. (2014). Módulo 4. *La disciplina escolar*, en WWW.CONVIVENCIA_MODULO04_mi_estilo_disciplina_en_clase_y_6_mis_reacciones.pdf. (Consulta 28 de agosto de 2014).
- Chadsed, T.& McVittie, J. (2006). *The Positive Discipline School, Using solution focused discipline too build a powerful learning community that modelss mutual respect ant supports academic excellence*. www.posdis.org. (Consulta 7 de enero de 2015).
- Graham,C.(2014).*Communication with parents. Strategies for Teachers* www.school.comunity. (Fecha de consulta 29 de abril de 2015)

TELAR DE CINTURA PARA APRENDER PROPORCIONALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Rika Carvente Flores, Jaime Antonio Hernández Soriano¹

Introducción

El presente trabajo da cuenta de la investigación realizada como parte del programa de posgrado que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México, donde el objeto de estudio se ubica en la Escuela Primaria Bilingüe “Moisés Saénz” de la comunidad Ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca; en torno al uso del telar de cintura como recurso didáctico para el aprendizaje de proporcionalidad.

En nuestra investigación prevalece la subjetividad de los actores, desde esta perspectiva, damos voz a quienes se le ha negado, se escucha a ellos los que viven y actúan en función de actores, miembros de una comunidad, actores en el interior de una institución, no es una investigación en la cual se sustituya al actor, más bien, el hacer del actor es el punto de partida para poder presentar a continuación el presente avance.

Aproximación teórica - metodológica

La conciencia de ser docente, permite un Desarrollo Profesional Profundo (Fernández, 2015), una trayectoria de formación en la cual no solamente el profesor sea beneficiado al mejorar su práctica, sino que, ofrece a los alumnos un cambio hacia el aprendizaje como posibilidad de ser más ante situaciones adversas.

1 Institución de procedencia: Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM

El ser docente visto como un acto de conciencia parte de concebir a la formación no sólo como una trayectoria escolar donde se adquieren conocimientos y habilidades, sino como un proceso de desarrollo personal que ofrece al otro la oportunidad de vivir experiencias que le permitan transformarse (Ferry, 2008).

La formación vista como una serie de acciones que estimulen la capacidad de reflexionar sobre sí mismo (Touraine, 2002) y reconocer que como docente se tiene la posibilidad de cambiar la forma de enseñar y aprender, una educación centrada en la formación del sujeto por encima de lo socialmente establecido, con la idea de que la práctica docente se oriente a permitir que un individuo cree, mantenga y transforme su singularidad reconociendo al sujeto desde lo individual por encima de lo social.

[...] debemos dar prioridad a la idea de sujeto. Ésta no remite en absoluto a una noción privada: nos permite comprender cómo una preocupación, que efectivamente es ante todo privada, personal, transforma y organiza una parte del conjunto social. El principal reto cultural de nuestra sociedad es la formación del sujeto. (Touraine, 2002, p. 33)

En este sentido el proceso formativo tiene que situarse más allá de la trasmisión de contenidos para formar sujetos que respondan a las necesidades e intereses socialmente legitimados, donde el alumno es ajeno y excluido de su propio proceso de formación. La educación debe permitir el retorno a sí mismo (Larrosa, 2000) en el que el sujeto no sólo aprenda el programa, sino que reflexione el para qué sirve, cómo se aplica y dónde aplicarlo. La formación debe ser un proceso de humanización, de construcción y transformación de sí mismo, una educación que rompa

con lo establecido, que brinde al estudiante la posibilidad de reconocerse como una persona con oportunidad de cuestionar lo aprendido y aplicarlo en su contexto.

La educación que se ofrece en las aulas ha de encaminarse a la formación que permita el desarrollo de la conciencia, pero ésta en el sentido común se da todo por hecho, con un conocimiento acabado y lineal que la escuela tradicional ha difundido. Por el contrario, hay que apelar a la formación de la conciencia irónica de la que habla Larrosa (2000) donde a través de la risa, de la ironía, la conciencia se abre, se desgarrar y se coloca continuamente más allá de sí misma, siendo una oportunidad para incorporar elementos significativos para enseñar al alumno “a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes”. (Meirieu, 1998:23)

Entonces la escuela, cuenta con una oportunidad de potencializar y construir aprendizajes en la que el alumno no sólo adquiera conocimientos y habilidades, sino cambios de actitud hacia lo que su contexto y su vida comunitaria le ofrece. Tal es el caso de la práctica del bordado en la comunidad Ikoots, es una actividad que cuenta con un método específico al realizar el trabajo con el telar de cintura, por lo que puede ser considerado como un “trabajo sistemático conducido por procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor y Bogdan, 1990:22), que aplicados en el aula ofrecen una forma de adquirir elementos metodológicos aplicables a su formación escolarizada. Es decir, el método que se aplica en el bordado aplicado en el aula como método de aprendizaje de habilidades del pensamiento lógico-matemático. El término método entendido como una técnica empleada en la adquisición y elaboración del conocimiento, al hablar de técnica se remite a un conjunto de medios utilizados en una ciencia, un arte o una actividad (Álvarez-Gayou, 2003).

A través del relato biográfico narrativo las mujeres bordadoras dan cuenta de su formación que fue de tipo “tejido a mano” o bien son encuentros cara a cara con sus contemporáneos que les permitieron constituirse en una trayectoria formativa, similar y bajo otros cánones como lo hace un profesor. En sus narraciones dan cuenta de las experiencias significativas y se convierten en una interpretación de primer nivel, porque al narrar su vida no sólo da cuenta de su trayectoria en el bordado, sino que, se convierte en un acto comunicativo que representa el curso de una vida individual, que al ser analizada se convierten en nuestro marco conceptual de la investigación sobre conocimientos prácticos.

La biografía del actor, como un proceso reflexivo y ubicarlo en una corriente de conciencia y se atreve a realizar una retrospectiva de lo que ha sido su biografía histórica, de la cual da cuenta como un proceso continuo a lo largo de su vida profesional docente.

[...] la experiencia es la que nos moviliza la que nos toca, nos afecta y que, por tanto, tiene un potencial transformador... Y son las experiencias formadoras, en la fuerza lo que nos alcanza, que nos sobreviene, nos derrumba y transforma, inscritas en la memoria, que vuelven por la narrativa, no como descripción, pero como recreación, reconstrucción. (Ferreira, 2014:99)

El análisis de contenido como método para la interpretación de nuestro dato empírico, está constituido en tres etapas: a) la desestructuración –segmentación del discurso en códigos–, b) conglomerado de unidades mínimas de sentido –integración en categorías–, y c) la reestructuración –agrupación en metacategorías– (Bardin, 1986).

Instrumento para la recogida del dato empírico

Un estudio que ha iniciado desde la bibliografía específica, observación no participante, entrevistas grabadas de tipo conversacional, registro fotográfico, conversaciones informales y diario de campo. Además, la entrevista a profundidad que se dirige a “comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1990: 103). Para el caso de las bordadoras y profesora, la entrevista consistió, en un primer momento, en el reconocimiento de su historia de vida considerando su trayectoria de aprendizaje en el bordado y en un segundo momento, en el método utilizado para la elaboración de sus prendas.

Recogida del dato empírico

El acercamiento al objeto de estudio se realizó en el mes de diciembre del 2014, inicio con el reconocimiento de la comunidad Ikoots, ubicada en San Mateo de Mar, Oaxaca. Se realizaron entrevistas a mujeres que se han dedicado al trabajo de telar de cintura, que oscilan entre los 30 y 45 años, originarias de dicha comunidad y que se han dedicado a esta práctica desde la niñez.

La segunda visita se llevó a cabo en abril del 2015, se realizó el acercamiento a la Escuela Primaria Bilingüe Moisés Saénz” ubicada en el Barro Nuevo de San Mateo. Ahí se entrevistó a la profesora quien lleva laborando en la primaria desde hace 10 años atrás, ella compartió su experiencia obtenida de su desarrollo profesional docente, a partir de los estudios concluidos de nivel preparatoria, actualmente ha concluido la licenciatura en Educación Indígena.

De doce entrevistas, para este caso, damos cuenta de cuatro bordadoras más una docente, en ellas se funden las experiencias, la formación, el significado, el proceso de transformación que ha guiado y orientado el quehacer de

la docente con proyección hacia el futuro, no solamente de ella, sino como un horizonte de posibilidades de sus alumnos. El eje rector de bordadoras, docente y estudiantes, el telar de cintura, sus usos y posibilidades para el aprendizaje, solvencia económica, entretenimiento, habilidades, conocimientos, etcétera.

El desarrollo de las conversaciones de tipo entrevista a profundidad, se procedió a la transcripción bajo la técnica Verbatim (Steinar, 2011), es decir, palabra por palabra, con la idea de tener en cuenta la información lo más completa posible.

Análisis de la información

Para analizar, comprender y posteriormente interpretar, se ha hecho uso del análisis de contenido propuesto por Bardin. El análisis de datos cualitativos exige la ordenación de la evidencia empírica en un formato lógico, coherente, capaz de revelarnos las posibles relaciones. Para Bardin (1996) el proceso de codificación se aproxima a una descomposición de las narraciones con posibilidades de interpretación práctica, en este caso codificar se implica en tres fases:

1. Descomposición de texto original en unidades mínimas de significado o códigos.
2. Numeración de las unidades mínimas de significado (códigos).
3. Aplicación de los códigos en categorías.

Se inició con el trabajo de codificación, el cual consiste en el proceso a través del cual los datos empíricos se transforman sistemáticamente en unidades que permiten una descripción de las características de su contenido (Bardin, 1996). En la tabla (1) se muestra el diseño para la desestructuración en unidades mínimas de sentido y construcción de códigos.

Tabla 1. Concentrado para la asignación de códigos para las unidades de contenido en las entrevistas a bordadoras de San Mateo del Mar, Oaxaca.

Texto original	Unidades de sentido	Código	Definición
<i>"... me dio una bola de hilo y me dijo: tenhas lo tuyo si quiereshacerlo y ve cómo loestoy haciendo..."</i>	Observación como recurso en el aprendizaje	APB	Aproximación al aprendizaje a través de la observación
<i>"...y así voy aprendiendo, no hizoella para que yo haga, no, yo prepareel telar, me dio tres palos para abajo y ya</i>	Los medios para el acercamiento al conocimiento práctico	UST	El uso del telar comorecurso para el acceso al conocimiento práctico
<i>después empecé a enrollar el hilo..."</i>			

Hallazgos de investigación

El plan y programa oficial para la educación primaria establece una formación matemática que permita a los alumnos la resolución de problemas de la vida cotidiana; el sujeto se enfrenta a situaciones problemáticas que despierten el interés de ellos y los conducen a la reflexión, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que no se limitan a la validación de los resultados, sino que se proyectan como posibilidad en los propios estudiantes.

El programa de matemáticas se estructura en tres ejes temáticos: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida; y Manejo de la información. Para fines de la investigación sólo consideramos en un inicio, el tercer eje con el tema de proporcionalidad, sin embargo, se encontró que los alumnos con la práctica del bordado y el

uso de telar lograron desarrollar habilidades matemáticas de los otros dos ejes. Para el caso del Sentido numérico estimularon sus habilidades de cálculo mental, procesos de conteo y estimaciones numéricas. En el caso del tercer eje se trabajaron elementos de distribución, orientación y estimaciones de medida.

Tabla 2. Primeros hallazgos

Hallazgos					
Temática curricular	Actividades expertos (conocimiento práctico)	Estrategia de profesora	Acción del alumno	Reflexión	Transformación práctica docente
Proporcionalidad y funciones.	El bordado parte de la atención y la observación.	Parte de Interés del alumno.	Motivación con la actividad.	El bordado una posibilidad de desarrollar habilidades del pensamiento lógico-matemático	Los conocimientos prácticos y actividad lúdica en la adquisición de
Utilicen el cálculo mental , la	Se requiere de	Una técnica de integración grupal.	Colaboración entre pares.		
estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales,	creatividad e imaginación. La idea del qué hacer Habilidades de coordinación El cómo hacerlo	Proporción o medida de la servilleta, tipos de hilo, color, dibujo...	Concentración y observación.	con sentido de proyección.	conocimientos curriculares. El uso de una práctica eficiente, útil y para la vida con posibilidades de ser remunerada
Usen e interpreten diversos códigos para orientarse en el espacio y ubicar objetos	Conteo del hilo indispensable. Con qué hacerlo	Estimulación de motricidad fina. Postura y reeducación del cuerpo	Aprendizaje significativo y por descubrimiento.	Existe una relación simétrica entre el método del bordado y el aprendizaje de habilidades matemáticas. Son una complementariedad el uno con el otro	El alumno es participe y no es ajeno a su contexto EL uso de recursos regionales en el acceso al conocimiento
Uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos	Distribución del dibujo respecto a la prenda, ubicación ante el telar, reeducación del cuerpo, adaptación vista y extremidades Para qué hacerlo	Conteo y proporcionalidad Nuevas posturas corporales Atención Dedicación concentración	Reconoce importancia de orden y conteo. Sentido de hacer y ser en el mundo del artesano Estimulación de su ubicación espacial y temporal		Reflexión Retrospectiva Involucramiento Disposición Logro de objetivos Conocimientos para la vida útil
Los alumnos construyan conocimientos y habilidades con sentido significado	Uso de un Método uso, aplicación, esquemas de pensamiento, aplicación práctica entre hilos, maderas y manos	Abstracción Relación entre objetos, cuerpo, mente y producto a realizar	Relaciona la postura, cantidad de material y el proceso a seguir. Concreción de la abstracción	El proceso educativo se requiere de una alta dirección. El experto (artesano/docente) dirigen el desarrollo del proceso	Métodos y estrategias que permitan el aprendizaje por descubrimiento.

Tabla. 2. Fuente, construcción propia

Resultados

El tejido, bordado y el uso del telar de cintura son prácticas comunes entre las mujeres y hombres Ikoos. La formación del bordador se adquiere a través de los encuentros cara a cara (Berger y Luckmann, 1979) entre expertos y aprendiz, la enseñanza se desarrolla como en el contexto del tejido a mano, cerca del maestro, cerca del experto, observar lo que hace el experto en función de los logros, objetivos y metas. Las trayectorias formativas y a diferencia de los docentes que podemos dar cuenta después de que egresan de la licenciatura y se insertan en el mundo laboral, aquí. Desde temprana edad se “estrenan en el oficio” de ser bordador y la trayectoria en el conocimiento práctico data desde sus inicios.

El aprendizaje en el bordado se da desde la niñez “empecé a trabajar tenía yo trece años, con el telar de cintura” partir de la observación directa del trabajo de otros “vi a mi abuelita como está haciendo y yo pues vi lo hice también no me dio ella” SMM_DOS_BOR el acercamiento en este caso de los familiares permite desarrollar no sólo la atención sino la observación detallada y sistemática del proceso del tejido. Más allá de considerar al bordado como un oficio o una práctica artesanal, es una práctica cargada de conocimiento, con un método específico para su realización “yo prepare el telar me dio tres palos para abajo y ya después empecé a enrollar el hilo” SMM_DOS_BOR, el tejido inicia con una planeación de lo que se quiere formar y una preparación de los recursos a utilizar “después de poner en el telar preparo mis hilos aparte como en una aguja ahí le voy metiendo para formar los dibujos” SMM_ATP_BOR

Para iniciar el proceso del bordado deben considerar algunas características específicas y algunos pasos a seguir

“primero como el hilo lo compramos en madeja empezamos a contar cuantos hilos va a llevar, si va a hacer una servilleta de este tamaño pues ya le cuento los hilos uno 150 o 200 hilos dependiendo del tamaño que voy a formar” SMM_ATP_BOR. Para iniciar a tejer las tejedoras manifiestan que es una actividad que requiere concentración y paciencia puesto que “el hilo se cambia, porque uno abajo y otro arriba, uno abajo y otro arriba, para que se cambie el hilo y ahí empecé a trabajar” SMM_DOS_BOR de existir algún error hay que deshacer el tejido y volver a empezar. Una vez teniendo claridad de lo que se va a elaborar, la forma y el tamaño se realiza la distribución de la imagen y la cantidad de material a utilizar depende de lo que se quiere diseñar “voy haciendo los dibujos ya así se termina uno y pues empiezo otro y calculo cuantos va a llevar y cuantos hilos debo poner la separación para formar otro dibujo” SMM_ATP_BOR

La elaboración y diseño de la imagen conlleva otro proceso, cuando se realizan los dibujos que principalmente son elementos de la comunidad “pensar que dibujo, pues yo pensé hacer chivo, borrego, venado, paloma, gallina y también camarón, jaiba, pescado” SMM_ATP_BOR al tener una idea clara del dibujo que se quiere realizar se “tiene que iniciar por los pies, contando los hilos, imaginar cómo va a quedar” SMM_VO_BOR

La experiencia de las mujeres bordadoras narrada a través de sus historias de vida muestra que el uso del telar y el bordado no son actividades improvisadas, sino que es un ejemplo de aplicación de un método sistemático y ordenado, pero no por ello repetitivo, permanente o siempre igual.

Estrategia docente

El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula debe tener claridad en función de su rol

como actor para que este tenga oportunidad de convertirse en sujeto, es decir, estar en dos sitios a la vez, en los límites y en los entornos de dicho rol para poder tener el carácter de transformador, convertirse en sujeto, para ello, obedece a varios aspectos: 1) interés por aprender, 2) prevalece el intento por cambiar y dejar de ser lo que se hace, 3) romper con la rutina y tradición del ser docente, 4) dejar de ser conformistas y cómodo con lo que se tiene, 5) tener un proyecto, 6) construir una posibilidad para mí y para los otros, mis estudiantes, y 7) tener el atrevimiento o ser atrevido.

En este orden de ideas, la profesora tiene el atrevimiento de llevar al salón de clases una estrategia didáctica en conjunción con una actividad práctica que se desprende con el uso del telar, además de agregar los aspectos anteriormente señalados; por otra parte contar con la humildad en el servicio conlleva a compartir la clase con los expertos en conocimiento prácticos y son ellos los que coadyuvan dentro de sus posibilidades para el logro de objetivos, en este caso, el tejido como elemento didáctico para el aprendizaje de proporcionalidad.

Se construye un diálogo simétrico entre actores (expertos, docentes y estudiante) los estudiantes también se convierten en actores, desempeñan un rol en función de sus aprendizajes, al manipular el telar, los hilos, ser objeto de otros, construir un producto... se va tejiendo un aprendizaje relevante en docente y estudiantes, los bordadores en su calidad de expertos, hacen uso de un trabajo artesanal lo vuelven didáctico, porque los conocimientos previos de los alumnos y docente se vuelven no sólo prácticos, sino significativos y útiles aplicados hacia una proyección como posibilidad.

A continuación, un diálogo de iguales, simétrico como lo caracterizara Freire que se da por hecho, más bien, dándo-

se en función de la propia actividad y ésta permite romper las barreras entre actores y se da lo que no se da, el diálogo:

Los niños —maestra queremos hacer la actividad del tejido a diario—.

La maestra —sale, pero hay que poner cuánto por semana o cada cuándo—.

Los niños —vamos hacerlo tres días, hay que poner un horario—.

La maestra —el horario será de 12 a 1 pm—.

Los niños —nosotros traemos los materiales—.

El tejido en el aula conduce a la humildad de quien lo practica y de quien aprende, lo mismo sucede con la profesora, ella se atrevió a aprender conjuntamente con sus alumnos, no solamente era aprender ciertos contenidos matemáticos, sino fue más allá, demostró a sus alumnos la importancia de la actividad del artesano, el indígena, la valía del ser humano no por lo que tiene, sino por lo que hace, sufre, dedica por tenerlo como lo es el conocimiento, y con ello demostraba que unas señoras con atuendo indígena también saben, tienen conocimientos y no solamente aquellos que estudian en una universidad.

El tejido en el aula es una oferta para la oportunidad de posibilidades dentro del aprendizaje, para estudiantes, docentes y persona ajena a la propia institución y que tenga deseos de aprender, son valores de solidaridad, para el actor, estudiantes "...tengo la idea porque en mi familia no lo teníamos, entonces le dije a unas señoras que nos vinieran explicar, estuvimos trabajando con ellas nos explicaron paso a paso, trajeron sus herramientas y nos enseñaron" SMM_ER_PRO. Prestar sus herramientas de trabajo, es hacer el hueco para que otros lleguen y aprendan y se formen, es allí la potenciación que se mira para los otros, es

ese horizonte que se fortalece a través de esta solidaridad. Con la idea de aprender proporcionalidad a través del uso del telar, como docente se encontró que no sólo se estimula un contenido matemático sino que hay cambios de actitud “estuvimos trabajando con ellas fue algo que unió al grupo, yo aprendiendo y los niños también” SMM_ER_PRO; reconociendo nuestras deficiencias, tener la actitud de apertura para que los demás me enseñen y yo cambie, vemos en este atrevimiento una posibilidad de transformarse a raíz de la intervención de los otros.

Acción del alumno

El trabajo del bordado en los alumnos permitió no sólo el aprendizaje de habilidades matemáticas de proporcionalidad, sino que, se logró estimular otros contenidos como el conteo, la estimación y el cálculo mental, habilidades que no fueron explicadas o transmitidas por el docente sino que la acción del sujeto entorno a una situación concreta permitió que él mismo a través del ensayo y error, fue posible mirar un crisol y como este desprendía diferentes colores de aprendizaje, nuevos conceptos, nuevos conocimientos y nuevas formas de organización de lo que se sabía permitió observar en dicha actividad.

La utilidad y relevancia de aplicar los conocimientos ya adquiridos del proceso de conteo, además de potencializar y estimular la auto-orientación y ubicación espacial, el uso y reeducación del cuerpo, la educación visual para poder proyectar la imagen en lo que se piensa elaborar, así como, la distribución, proporción, movimientos rítmicos corporales... conducen a estudiantes y actor, a reconstruirse como personas, como actores, tener un ápice de sujeto, es decir, conforman la transformación a través del uso del telar.

Indudablemente un cambio de actitud, en padres varones y niños, ya que, somos productos del machismo ancestral,

por lo que ha dejado de ser una práctica sólo de mujeres, “poco a poco fue cambiando porque es un trabajo, con el tiempo los niños me dijeron yo lo quiero intentar, no impuse, a ellos les llamó la atención, yo dije es un trabajo que pueden hacer en casa, algunos se involucraron lo aprendieron” SMM_ER_PRO; es decir, la actividad también es valorativa, por el logro, pero también, se orientó a la práctica y enseñanza de valores, así como el rompimiento de una cultura machista porque se observa como un horizonte de posibilidades y éste se puede enriquecen entre mayor compromiso y disposición hacia la transformación del rol siempre y cuando el actor, tenga la capacidad y busque la posibilidad de poder proyectarse como sujeto.

Discusión

El uso de la biografía narrativa conduce a observar al actor como un sujeto que no es una marioneta que dé resultados porque se los pide un programa o se los exige un director o supervisor, sino que, es eso un actor que asume un rol y en su narrativa no sólo da cuenta de una historia de vida sino también, su trayectoria de formación docente, da cuenta de su autobiografía y biografía histórica como producto de su interacción en el mundo cotidiano escolar.

Dar cuenta de su vida se observa que se engarza con otras vidas, con otras historias, como en este caso, la vida profesional del docente se engarza con la vida profesional de los bordadores y confluyen en la vida cotidiana escolar para buscar un cambio y una transformación no solamente para aprender contenidos matemáticos de un grado específico, sino que la irrupción a la cotidianidad y monotonía que nos tienen acostumbrados los docentes, cambio sus vidas del actor y estudiantes, vieron la utilidad de los conocimientos apprehendido, uso y aplicación de los conocimientos matemáticos, proyectarlos como posible fuente de empleo, integración de estudiantes...son implicaciones de la transformación.

La construcción de un sistema categorial (categorías, códigos, segmentos de narrativas) constituyen la aproximación de la interpretación parte del investigador, es decir, esa proximidad a través de este sistema, representa lo que el informante quiere decir, conlleva a establecer una especie de radiografía no de uno sino del conjunto de los informantes y observamos la presencia y ausencia de categorías par el análisis.

La trayectoria profesional docente conduce a mirar que no es producto de circunstancias o de incidentes, más bien son producto de la epifanía del actor, es decir, y en este caso, las condiciones de hacerse actora docente después de egresar de los estudios preparatorianos vio en ella las limitaciones formativas y procedió con los estudios de licenciatura. Además, introducir el telar de cintura observó en sí misma las limitaciones formativas que la universidad a pesar de ser de corte indígena, no coadyuva con base en el entorno, llevó expertos de la comunidad para ella y los suyos, los estudiantes a aprender.

La forma de presentar los resultados recobra importancia porque prevalece la subjetividad de los actores, son ellos quienes interpretan su realidad porque viven y actúan desde el sentido común y confluyen en el mundo de la vida cotidiana para dar paso a la vida social, ésta como resultado de las interacciones de los actores. Nuestra interpretación es de segundo nivel porque damos cuenta de acuerdo a lo que se relaciona con otros actores en función de la ausencia y presencia de las unidades mínimas de sentido, o bien, la categoría.

La importancia del método análisis de contenido garantiza que se logre representar lo que el conjunto de actores quiere decirnos, fragmentar el discurso (descontextualizar) obedece que ningún discurso es lineal o se mantiene bajo el mismo ritmo, es decir, el actor en diferentes momentos

de la conversación sale y entra ciertas temáticas y estas se repiten a lo largo de dichas conversaciones, por ello la legitimidad de la fragmentación. Salvamos lo anterior por el uso de categorías con ellas integramos los diversos fragmentos que nos dicen o quieren decir lo mismo en diferentes momentos de la conversación, no sólo uno sino diversos actores y nos damos cuenta que, una historia es más que una historia de vida.

La vida cotidiana escolar se vuelve dinámica porque los actores le imprimen vida y movimiento a través de sus actos, conlleva al darse cuenta de lo que se hace y como se hace y surge el para qué se hace, es lo que encontramos en la vida de las bordadoras y en particular en la trayectoria profesional docente de la actora, son sus epifanías las que vuelven dinámica a la profesión, al rol, para que el actor trascienda a través de sus actos y se convierta por momentos en sujeto.

Existe un proceso de transformación en la vida cotidiana escolar, el punto de partida de los actores es la formación previa al rol que desempeñan, el atrevimiento a pensar sitúa al actor en una posibilidad de acción y es ahí el lugar para dar el salto a la transformación.

Conclusiones

A manera de conclusión, las implicaciones de la transformación están en función de la posibilidad de mirarse como sujeto, para que los cambios de rumbo del actor le permitan por lo menos sentir vergüenza de lo que hace, hace dejado de hacer o sigue haciendo e incluso que nunca ha hecho. Por ejemplo, la actora siendo nativa de esa comunidad se atrevió a desafiar el confort y se dio cuenta que ni ella sabía de las personas que sabían bordar y tenían un telar en casa. Además, la transformación en el actor, está e interés por aprender, el intento por cambiar, dejar de ser hombres ordinarios y tener el sentido de proyección para

constituir un mundo de posibilidades para quienes educan o está al frente de una institución.

El ser consciente de que la trayectoria de formación docente y su punto de partida lo ubicamos en el encuentro con el rol de actor, en el momento de enfrentarse con el stok como lo llama Schütz, o bien, con la caja de herramientas para Bourdieu, que no son otra cosa que el abastecimiento por el cual debo interpretar y actuar en ese mundo heredado por mis antepasados, contemporáneos y sucesores y conlleva a repensar lo que hecho o he dejado de hacer.

Fuentes de consulta

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México: Paidós.

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Fernández (2015). *Formación y desarrollo profesional de la educación: un enfoque profundo*. España: Dep. Universo 3

Ferreira de Souza, Inés (2014). Biografías educativas de profesores/as: abordaje teórico- metodológico y aprendizaje con el camino recorrido. En María Elena Manna Barreto Abrahão y Antonio Bolívar (Orgs.). *La investigación (auto) biográfica en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada, España: Universidad de Granada/Edipucrs. (pp. 85-102)

Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación*. Argentina, Novedades Educativas. Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía Profana*. Argentina, Nove-
dades educativas. Meirieu, Philippe (1998). *Frankens-
tein Educador*. Barcelona, Laertes.

Taylor, J. y Bogdan R. (1990). *Introducción a los métodos cua-
litativos de investigación: la búsqueda de significados*. Mé-
xico, Paidós.

Touraine, Alain y Khosrokhavar (2002). *A la búsqueda de sí
mismo. Diálogo sobre el sujeto*.

Barcelona, Paidós.)

Sentidos y Significados del Ser Docente:

Polifonías del Presente

Dra. Fabiola Hernández Aguirre,

Dra. Susana Benítez Giles y

Dra. Imelda Álvarez García

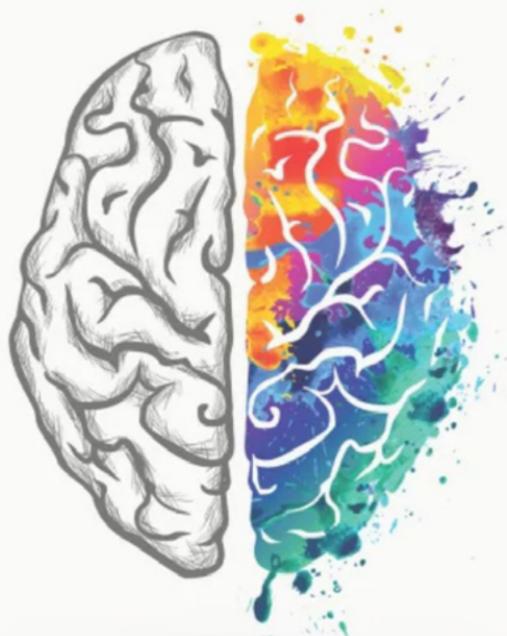
(coordinadoras)

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN ABRIL DEL 2025 EN SOLAR,
SERVICIOS EDITORIALES, S. A. DE C. V., CALLE 2, NO. 21,
COLONIA SAN PEDRO DE LOS PINOS, CDMX.

TIRAJE 1000 EJEMPLARES

PAIDEPRÁXICO EDITORES





978-607-26583-4-9



9 786072 658349

