

La formación y la práctica docente son dos de las categorías de análisis del fenómeno educativo más importantes y diversas que suelen encontrarse cuando se trata de plantear algún interés de estudio, ya sea investigación o intervención.

Tarde o temprano, los interesados en aprehender un tema dentro del campo de la investigación educativa, encontrarán en su búsqueda implicaciones con alguna de estas categorías o sus particularidades.

La contribución que este libro hace al campo de la investigación educativa implica el valor de documentar y exponer, al análisis y al debate, cada una de las apreciaciones y evidencias que de la práctica y la formación docente se distinguen cotidianamente en las aulas y los centros escolares, en general.

Si no todas las contradicciones del sistema educativo mexicano, se encuentran en el quehacer y la formación docente, sí algunas de ellas estarán vinculadas a ellas. Muchas otras devienen de los centros escolares, de las escuelas formadoras, de la política educativa, de los medios de comunicación, etc.; en este libro se sostiene la idea de que las respuestas y, hasta, muchas de las soluciones pueden venir de las voces de los propios actores involucrados.

Daniel Hernández

De la formación y la práctica docente Hacia la construcción de ambientes cohesivos

DE LA FORMACION Y LA PRÁCTICA DOCENTE HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES COHESIVOS

DANIEL HERNÁNDEZ
(Coordinador)

Red Interregional de Profesionales de la Educación (RIRPE)
de la Universidad Pedagógica Nacional.



 **bismos**
casa editorial

De la formación y la práctica docente Hacia la construcción de ambientes cohesivos

DANIEL HERNÁNDEZ
(Coordinador)

Red Interregional de Profesionales de la Educación
(RIRPE) de la Universidad Pedagógica Nacional.



De la formación y la práctica docente.
Hacia la construcción de ambientes
cohesivos Primera edición, Mayo 2016
© Casa Editorial Abismos Daniel
Hernández (Coordinador)
Dirección editorial: Sidharta Ochoa
ISBN: 978-1534631779

Este libro ha sido dictaminado por pares académicos ciegos y externos
a través de invitación del Consejo Editorial de la Universidad
Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de
impresión, en forma idéntica, extracta o modificada, en castellano o en
cualquier otro idioma



Director

Mtro. J. Javier González Monroy

Coordinador Académico

Dr. Juan Gabriel López Ochoa

Coordinador de Posgrados

Dr. Daniel Hernández

Responsable del Doctorado en Desarrollo Educativo

*Con Énfasis en la Formación de Profesores y de la
Licenciatura en Intervención Educativa*

Dr. Rogelio Arenas Monreal

Responsable de la Maestría en Educación

Campo: Práctica Docente e Integración Cultural

Dr. Juan Carlos Sánchez Navarro

Responsable de la Maestría en Educación Básica

Lic. Consuelo Lozano Pérez

Responsable de la Maestría en Educación Media Superior

Dra. Eilen Oviedo González

Coordinadora Administrativo

C.P. Iveth Fletes Pérez

Coordinadora de la Subsede Ensenada

Mtra. Beatriz Fong Villalvazo

Coordinadora de la Subsede San Quintín

Mtra. Julia Janitzia Angulo Martínez

INTRODUCCIÓN	9
ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE SISTEMAS PARA LA DEFINICIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO DESDE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE	21
<i>Daniel Hernández</i>	
EL FENÓMENO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SIGLO XXI.....	51
<i>Francisco Guzmán Marín</i>	
PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE LA UTOPIA Y EL DISCURSO.....	71
<i>Luis Roberto Martínez Guevara</i>	
DEFINIENDO UN OBJETO DE ESTUDIO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN PROCESO DE EVALUACIÓN INCLUYENTE	83
<i>Zaira Vanessa Valdespino Padilla.</i>	
PRÁCTICA DOCENTE CREATIVA PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES SORDOS. Y UNO APRENDE.....	99
<i>Juan Gabriel López Ochoa</i>	
EL PAPEL DEL ARTE EN EL PROCESO DE RESILIENCIA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	117
<i>Teresita del niño Jesús Reza Maqueo</i>	
FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO.....	133
<i>Juan Escárcega Miranda.</i>	
EL QUEHACER DOCENTE EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	151
<i>Francisco Javier Soto Angli</i>	
LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL DE BAJA CALIFORNIA. UNA HISTORIA POR CONSTRUIR.....	169
<i>Juan Carlos Sánchez Navarro y Jesús Méndez Reyes</i>	
LUCES Y SOBRES DE LA ESCUELA DEL CERCAÑO AYER	183
<i>Rubén Darío Núñez Altamirano y Rubén Darío Núñez Solano</i>	

INTRODUCCIÓN

La formación y la práctica docente son dos de las categorías de análisis del fenómeno educativo más importantes y diversas que suelen encontrarse cuando se trata de plantear algún interés de estudio, ya sea investigación o intervención.

Los docentes, en lo particular, como mediadores o formadores, deben poner sus reflexiones respecto a su práctica en marcos analíticos para mejorarla y/o transformarla. De hacerlo, pasarán de ser actores pasivos a agentes que construyan ambientes cohesivos. Esta obra se construye de un conjunto de reflexiones en ese sentido. Justamente esto es lo se encontrará desagregado con detalle a lo largo del texto.

Los lectores interesados en los procesos de indagación, regularmente, no eluden la reflexión teórica y metodológica previa que debe realizarse antes de presumir conclusiones o formular aseveraciones. Sin embargo, no está de más advertir al profesor-investigador joven que deberá recordar el imprescindible valor del binomio teoría y práctica.

Tarde o temprano, los interesados en aprehender un tema dentro del campo de la investigación educativa, sean investigadores con experiencia o no, encontrarán en su búsqueda implicaciones con alguna de estas categorías o sus particularidades.

La contribución que este libro hace al campo de la investigación educativa implica el valor de documentar y exponer, al análisis y al debate, cada una de las apreciaciones y evidencias que de la práctica y la formación docente se distinguen cotidianamente en las aulas y los centros escolares, en general.

Este documento pretende llegar no sólo a los expertos sobre los temas anotados sino también busca convidar a estudiantes y profesores a que sean los interlocutores.

Si no todas las contradicciones del sistema educativo mexicano, se encuentran en el quehacer y la formación docente, sí algunas de ellas estarán vinculadas a ellas. Muchas otras devienen de los centros escolares, de las

escuelas formadoras, de la política educativa, de los medios de comunicación, etc.; no es posible ni interés que en este documento se aventure un análisis puntual de cada una, pero sí presumir que las respuestas y, hasta, muchas de las soluciones pueden venir de las voces de los propios actores involucrados.

Los autores aquí incluidos han dedicado una buena parte de su quehacer profesional a la formación de profesores. Esto representa una mirada que se sostiene no sólo por lo compartido en cada uno de los capítulos (ensayos o resultados de investigación): *teoría*; sino por la experiencia que los autores han adquirido en su tarea de acompañar a los profesores en sus procesos de profesionalización y/o actualización: *práctica*.

Lo que el lector encontrará en los diez capítulos de este libro constituye una visión suficientemente amplia, aunque no exhaustiva, pero comprensiva y no simplificante de la formación y la práctica docente. Cada autor, aquí compilado, comparte una reflexión sistemática y sistémica en el marco de su conocimiento respecto a cada uno de los tópicos guías de este libro: la formación y la práctica docente. Esto representa también un vistazo a las maneras en que cada uno recibe, construye, aplica y/o transmite su conocimiento.

Si algo se podría destacar, de manera inicial en este libro, es la invitación y provocación a la reflexión y a la acción que los autores proponen en lo general y en muchos momentos a lo largo de cada capítulo, en lo particular.

El conjunto de reflexiones no presenta verdades definidas o absolutas sino que expone las complejidades, perplejidades, paradojas, ironías y deformaciones que el sistema educativo mexicano ha demostrado, sobre todo en los últimos años. Así, las acciones enunciadas no son otra cosa que evidencias de *praxis* que transforman o, por lo menos, interpelan a las obsolescencias que bloquean el espíritu de la creatividad que aún merodea por las aulas y en muchos casos sigue impulsando las voluntades y sosteniendo vocaciones de profesores, directores, formadores de docentes y estudiantes.

En síntesis, la integración y contrastación crítica entre la teoría y la práctica -o la investigación empírica- así como la determinación conceptual o categorial derivada del análisis instrumental que pretende, comprender y explicar una realidad en el mundo de los hechos a través de la observación en el plano más básico, inmediato o cotidiano, recurriendo a esquemas de articulación de vínculos y dimensiones, representa, en términos de Ritzer (2002), una operación reflexiva, crítica teórica-metodológica. En este sentido, cada una de las propuestas o apreciaciones que se hagan de los objetos de estudio, incluidos en este libro, expresa que el proceso de reflexividad no es -no al menos en este texto- una

tarea en solitario, por el contrario es una provocación aguda a la construcción del debate fundamentado y a la generación de respuestas compartidas.

El primer capítulo de este texto: *Elementos de la teoría de sistemas para la definición de objetos de estudio desde la formación y la práctica docente*, presenta una propuesta teórica metodológica para el abordaje de objetos de estudio del hecho educativo, particularmente de la formación y la práctica docente. En palabras del propio autor, con el riesgo que esta aventura implica dada la complejidad que subyace en cada uno de estos fenómenos. El autor utiliza algunos elementos del marco teórico de los sistemas para la definición de supuestos derivados del abordaje de las categorías analíticas y empíricas de la formación y la práctica docente. De manera concreta, y evitando la apología de este marco teórico, referenciando el trabajo de autores como, Bertalanffy (1968), Luhmann (1998), González Casanova (2004), de la Reza (2001), entre otros, Hernández señala que para estudiar fenómenos sociales que muestran propiedades emergentes y sistémicas no basta la identificación y determinación del todo como el determinante de las partes sino que es indispensable, también, atender el trabajo multidisciplinario desde las ciencias que tengan algo que aportar al fenómeno de estudio.

Esa acotación, el autor la dirige, particularmente, al estudiante quien de manera independiente se encuentre en la parte de la formulación de una propuesta de estudio. Según Hernández el sujeto, que se encuentra en las etapas iniciales de la definición de un objeto de estudio, deberá identificar las particularidades entre los métodos o las teorías de alguna o varias de las ciencias y las especificidades del fenómeno de interés, manteniendo cuidado en no caer en lo que González Casanova (2004) señala como un trabajo académico “poco riguroso”. Este mismo autor alude al peligro advertido por Kennet Boulding quien señala el posible rompimiento del trabajo disciplinario cuando se desborda la aprehensión de un objeto de estudio con la consideración desordenada de elementos teóricos o metodológicos provenientes de varias disciplinas.

Lo anterior puede evitarse, según Hernández, delimitando las explicaciones de las interacciones que no puedan ser abordadas desde la representación formal de un modelo explicativo, donde se identifique el aporte de cada una de las ciencias que están siendo consideradas para la construcción de tal o cual modelo; pero, siempre, incluyendo aquellos vínculos intangibles que son “observables” mediante métodos convergentes. Hernández reconoce que en el abordaje de la realidad o en las propuestas de investigación, particularmente de quienes inician la apasionante aventura del trabajo científico, aún se sigue privilegiando la utilización unidisciplinaria, especialmente en las etapas de

formación del estudiante como científico social. Así, la construcción de objetos de estudio, en las ciencias sociales, se sostiene en la mayoría de los casos por esquemas especializantes, resume el autor. En este sentido, Hernández está de acuerdo con la idea de que una vez que el sujeto que estudia reconoce aquellos aspectos que se relacionan con métodos, aspectos o interacciones vinculantes del fenómeno de interés, aquel se encontrará con las condiciones o con las etapas previas para el diseño de una propuesta de trabajo o estudio interdisciplinario. De esta manera el abordaje, aprehensión y definición de los objetos de estudio estarán siendo planteados en una lógica de complejidad sistémica. En síntesis, Hernández señala que las teorías de sistemas representan una alternativa recomendable o digna de incluir en la definición de objetos de estudio de los fenómenos alrededor de la formación y la práctica docente.

Francisco Guzmán Marín en su ensayo: *El fenómeno de las prácticas educativas en el Siglo XXI* presenta una explicación arqueológica del fenómeno educativo, a partir de la cual, en palabras del propio autor, se descubre en el proceso de institucionalización de la educación moderna, la generalización estatal de las estrategias de disciplinamiento social generadas en las acciones de domesticación, control y encierro. Así Guzmán Marín va entretejiendo argumentos en los que se advierte que la educación formal moderna se constituye en cuanto institución de interés público bajo los principios rectores del pensamiento ilustrado lo que desde una perspectiva crítica permitiría expurgar de la conciencia social de las nuevas generaciones los riesgos y efectos del fanatismo, la ignorancia, los prejuicios, la idolatría, el adoctrinamiento ideológico y la servidumbre resultante de estos fenómenos. De esta manera, dice el autor, la presunta neutralidad educativa que propone el pensamiento moderno, tan sólo consiste en un cambio radical de los procesos de disciplinamiento social y de la construcción de los valores socio-culturales. La tarea está asignada, no sólo para la educación en lo general sino a la práctica y la formación docente en lo particular.

A partir de esas tesis desarrolladas en la primera parte de su trabajo, Guzmán Marín construye un marco fundamental para presentar, en un siguiente apartado, los retos o condiciones desde los cuales se debe advertir la orientación que debiera considerar la formación docente en los contextos de complejidad constituidos no sólo a causa de los fenómenos de la globalización sino de las necesidades cognitivas, históricas, contextuales y socio culturales en la que interactúan los individuos. Esto induce –al autor- a señalar, dos aspectos fundamentales, a saber: que no existe contradicción entre las orientaciones

curriculares generales o nacionales y aquellas que pudiesen incorporar especificidades locales; y, que debido a que existen evidencias de que a las prácticas y a los procesos de formación docente reproducidos aparentemente de manera impasible a las transformaciones del presente, el futuro podrá ser una etapa que supere paradójicamente la realidad que se intenta atender. Esto le permite sostener a Guzmán que parece necesario considerar el cambio en el enfoque de la formación de docentes, diversificando el sistema de formación de los profesionales de la educación al tiempo que sería necesario el fortalecimiento de las competencias técnico-tecnológicas en el sistema educativo nacional. En un tono que no deja impasible al lector, Marín comparte argumentos sostenidos de interrogantes incisivas que interpelaran a quienes auténticamente se interesan no sólo en las prácticas de los profesionales de la educación sino también en quienes se encuentren involucrados en la formación docente.

En el tercer ensayo denominado *Práctica docente: entre la utopía y el discurso*, presentado por Luis Roberto Martínez Guevara se plantea una aproximación a las prácticas docentes de los asesores académicos que participan en la Maestría en Educación Básica (MEB) que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el estado de San Luis Potosí. La reflexión que se presenta toma como base la fundamentación pedagógica del modelo de formación docente del programa de la MEB así como las apreciaciones del autor con respecto al papel y las condiciones en las que se genera un proceso dialógico entre los participantes (asesores y profesores-estudiantes) que de atenderse implicaría una coincidencia entre las orientaciones del programa y el quehacer académico de los asesores. Martínez Guevara pone a consideración ideas tales como la necesidad que los actores reflexionen sobre su quehacer profesional; en particular, respecto a la incidencia que éste tiene en la formación de los estudiantes. El autor, refiere parte de su análisis hacia los aspectos normativos y formales de la institución y del programa, al mismo tiempo que alude a los procesos interiorizados por los actores como elementos de un modelo sistémico, aunque a nivel apreciativo. En este sentido, el texto comparte una apreciación útil para la reflexión respecto al contraste entre el ideal de los principios de una institución de educación superior como la UPN; las orientaciones de un programa educativo (MEB); y las prácticas docentes apreciadas por el autor en este caso de estudio. A partir de ello Martínez Guevara invita, a través de su lectura al debate de la pertinencia de la implementación del programa y las deficiencias que aún se observan en el quehacer docente-académico de los asesores. El autor reseña que una parte de la explicación de la complejidad

se configura en la convergencia entre el encuentro de los elementos diversos del ideal y la realidad incluidos o representados, en este caso, en los entornos educativos basados en el sistema modular con un enfoque por competencias y centrada en el aprendizaje, de frente a prácticas poco a apropiadas. En palabras del mismo autor, las prácticas apreciadas “están orientadas generalmente hacia la reiteración de la experiencia acumulada [de los asesores-académicos], ofreciendo la misma posibilidad de aprendizaje en los profesores-estudiantes, lo que se traduce en ejercicios insuficientes para enfrentar desafíos cognitivos situados y/o para crear auténticas experiencias transformadoras de construcción de conocimiento (auténticas en grado de complejidad y contextualidad). Así, los asesores experimentan con inercia las formas de su tiempo y aceptan de manera inconsciente el mecanismo de reproducción de contenidos ajenos o descontextualizados”. De esta manera Martínez sostiene que “el desarrollo de competencias profesionales basadas en la reflexión permitirá a los profesores-estudiantes valorar su trabajo con una actitud crítica y representar mayores evidencias en la utopía que en el discurso”.

Zaira Vanessa Valdespino Padilla presenta una propuesta de caso de estudio que denomina: *Definiendo un objeto de estudio desde la Práctica Docente: Un proceso de evaluación incluyente*. En este trabajo la autora toma como referencia empírica y perspectiva de análisis su propia práctica docente como profesora universitaria y desde ahí plantea una propuesta metodológica para estudiar los procesos de evaluación realizados tradicionalmente en este nivel de formación, ahora complejizado por la inclusión de aspectos del denominado modelo basado en competencias. En el documento se advierte la dificultad que este modelo representa para el desarrollo de las prácticas docentes de los profesores universitarios, toda vez que se aprecia que la autora reconoce que los responsables de conducir los procesos de formación en este nivel educativo no han logrado interiorizar no sólo el modelo educativo basado en competencias y la formación para la vida sino que las orientaciones teóricas que lo enmarcan, a saber, los enfoques constructivistas de enseñanza aprendizaje, son asuntos poco menos que desconocidos o eludidos en las prácticas docentes, pero sobre todo en los procesos de evaluación. Al menos desde los referentes que Valdespino utiliza para la definición de su objeto de estudio. Con base en ello, en este capítulo, se fundamenta y propone una alternativa básica para la abordaje de un fenómeno como la evaluación como categoría o constructo de trabajo. Es decir, la propuesta de la autora, incluye no sólo una revisión conceptual del término sino también un análisis de la categoría dentro de un proceso

de mayor complejidad, en particular, para este caso de estudio, en el marco de las condiciones institucionales y políticas actuales en las que los profesores universitarios realizan su actividad profesional. Esto le permite a Valdespino sostener y formular una pregunta que orienta su propuesta de investigación; en sus palabras: “¿Cómo desarrollar una estrategia de evaluación que recupere evidencias del conocimiento real que los alumnos han adquirido durante su formación en un programa educativo del nivel superior?” En correspondencia con la propuesta de un caso de estudio, la autora establece como supuesto de prueba que la participación de los alumnos en la selección de los criterios de su propia evaluación, y considerando los aspectos establecidos por la normatividad institucional así como con las orientaciones del programa educativo respectivos, es posible crear un sistema de evaluación que incide favorablemente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, el trabajo de Valdespino Padilla, permite reconocer que la evaluación debe entenderse como una actividad integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo como condición de control y/o exclusión por la aplicación de criterios valorativos de aprehensión de contenidos curriculares de algún programa educativo o de una carta descriptiva. Evitar la exclusión, se infiere en este estudio, puede lograrse a partir de incorporar a los estudiantes no sólo en la definición de criterios de evaluación sino en la construcción y aplicación de los instrumentos que éste deberá considerar a lo largo de su trayectoria formativa; trayectoria que, en el caso de estudio propuesto, incluye la propia práctica docente de la autora.

El quinto capítulo *Práctica Docente Creativa para la formación de jóvenes sordos. Y uno aprende...* de Juan Gabriel López Ochoa presenta una propuesta concreta no sólo para la transformación del quehacer cotidiano del profesor sino también interpela las condiciones socioculturales que las sociedades modernas han consolidado en los procesos de interacción entre los individuos. En términos del propio autor el trabajo pretende analizar el pensamiento creativo en la práctica docente como un método que fortalezca el aprendizaje de los jóvenes sordos a través de la intervención de los profesores.

López Ochoa, además de poner a consideración un modelo donde representa lo que él denomina el espiral del pensamiento creativo, pone en el centro de su reflexión la interacción equivocada en que las estructuras y las instituciones sociales sitúa a los individuos con sordera; es decir, según el autor, las prácticas sociales y educativas, en particular refiriéndose al quehacer docente, son acciones a través de las cuales se replican modelos que pretende

hacer que los niños o los jóvenes sordos sean quienes adecuen sus formas de desempeño a las condiciones establecidas por la comunidad oyente. López establece una acepción aguda a la idea de integración. Para llegar a ello, el autor sugiere que la formación de los futuros profesores incluya estrategias que les permitan, en primer lugar, concientizarse no sólo en la diversidad de perfiles y capacidades sino en la adecuación de sus acciones (como ciudadanos o profesionales) para interactuar con los demás. Cuando los demás, sean, chinos, sordos, francés, mudos, árabes, ciegos... e interactúen con los otros será posible, como resultado de esta formación, señala el autor, construir escenarios o ambientes de aprendizaje donde no se condicione o se excluya a nadie por su condición de diferencia.

López recupera evidencias de un trabajo de campo realizado en centros educativos donde se atiende a niños y jóvenes sordos, algunos de ellos hijos de familias migrantes jornaleros residentes en el estado de Baja California, particularmente en Ensenada y San Quintín. A través de los datos e información que el autor recupera va dando cuenta, a manera de diagnóstico, de las prácticas docentes que, independientemente de la posible buena voluntad de algunos de los profesores su desconocimiento no sólo en las estrategias de integración sino también de los principios de la educación inclusiva, se convierten en procesos que entorpecen o impiden la interacción de los oyentes y los sordos. López Ochoa reconoce que de manera casi espontánea y natural los jóvenes, sean oyentes o no, construyen sus propios canales de comunicación; de ahí, y de otras evidencias formales y disciplinarias, el autor va sosteniendo la justificación y la utilidad que pudiera tener un modelo con espiral del pensamiento creativo para la formación de los individuos. Lo que les permitirá ser capaces de aprender a hacer, a ser y a convivir. Este trabajo no sólo es una demanda, es un llamado a la creatividad, es una invitación, es una provocación. Y así... “Después de un tiempo [...] Y con cada día uno aprende...” (Jorge Luis Borges).

El siguiente capítulo incluye algunos de los resultados de un trabajo de investigación de Teresita Reza Maqueo, denominado: *El papel del arte en el proceso de resiliencia. Práctica Docente en la escuela primaria*. En él, la autora, expone una experiencia de intervención desde su propio quehacer docente. El objeto es la puesta en escena de la literatura como un factor de resiliencia entre los estudiantes (parte de ellos con historias de maltrato) de una escuela primaria de la ciudad de Tijuana, en B. C. Con base en los referentes que la autora utiliza, y al mismo tiempo con su estudio, Reza “invita al profesor a convertirse en tutor de resiliencia, a crear un acontecimiento significativo. Por Acontecimiento

Significativo, la autora, señala que se debe entender como “el efecto creado por el profesor, en donde el niño tiene oportunidad para expresar su dolor a través de alguna o varias de las artes”.

Reza Maqueo señala que al trabajar con niños que han sufrido situaciones de maltrato, el manejo de los aspectos básicos en el terreno emocional es fundamental, de ahí que para ella, este manejo puede ser posible a través del fomento de la literatura infantil; particularmente, la lectura de cuentos clásicos y la estimulación de la escritura creativa a través de diversas técnicas.

La escritura creativa que Reza Maqueo fomentó generó textos que rebasaron la intención de contribuir con un proceso de resiliencia; ya que a través de ellos, los niños y la propia profesora descubrieron la soltura y la maravilla de la creatividad. La autora enfatiza que los textos trascendieron su propia formación, en sus palabras: “así lejos de ser sólo una experiencia de investigación e intervención, o en este caso un capítulo de un libro, las emociones y las implicaciones, que los niños provocaron, han dejado en mí una huella para responder contundentemente a las interrogantes y los temores a los que me enfrento en la práctica docente cotidiana. Y así asumir el reto, seduciendo a quienes me acompañan en las aulas...”

A partir de este capítulo se presentan algunas experiencias que ponen en el centro de su preocupación a la formación docente. El primero de ellos, es un ensayo que Juan Escárcega Miranda denomina: *Formación de docentes para el desarrollo comunitario*. En él, Escárcega desarrolla dos enfoques en torno a la formación de docentes para la educación de los interventores en desarrollo comunitario. En primer lugar el autor revisa algunos planteamientos Denise Vaillant (2002) sobre las competencias que debe lograr el formador en países y contextos iberoamericanos. En segundo lugar, se hace un acercamiento al formador de educadores populares, del Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (INCEP, 2002). A lo largo de su ensayo, el autor nos recuerda que la pedagogía popular contiene una fuerte presencia del pensamiento de Paulo Freire.

La pretensión del texto, así, consiste en realizar un acercamiento en términos generales a la formación de docentes para la educación de interventores comunitarios, exponiendo para tal efecto algunos saberes, principios teóricos y condiciones preliminares. Desde la anterior perspectiva, Escárcega comienza por circunscribir dos tipos de actores, por un lado, la figura del docente-formador de interventores en el mejoramiento de la comunidad y, por otro lado, el interventor-alumno en desarrollo comunitario, ello con objeto de establecer a quién se dirige el análisis de los dos enfoques formativos que aquí se

perfilan. Finalmente, este trabajo nos ofrece un conjunto de características que debiera poseer y asumir el formador-interventor comunitario, y en palabras del autor debieran vincularse y contrastarse con otras competencias y actitudes además de la referidas en este ensayo, con lo cual se estaría –dice Escárcega-en condiciones para representar un perfil más cercano al que debe asumir este profesional de la educación social, informal y popular.

El décimo capítulo lo presenta Francisco Javier Soto Angli, presenta un análisis respecto al Programa de Escuelas de Calidad. A lo largo del documento, basado en un trabajo de tesis elaborado por el propio autor, reconoce algunos de los logros de dicho programa, pero al mismo tiempo, Soto, enfatiza los resultados que aún no son observables en el sistema educativo mexicano. El estudio en el que el autor sostiene su ensayo, lo realizó en planteles escolares de la ciudad de Tijuana, Baja California. Para Soto, el PEC da cuenta de lo que representó el primer esfuerzo gubernamental por alcanzar o incidir en la denominada calidad educativa. Soto Angli sostiene que aquella intención de política pública tiene como uno de sus antecedentes el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica. Así, lo pretendido por el gobierno federal en la última década del siglo pasado (1992) –dice Soto- se refrenda con mayor fuerza en las disposiciones de la nueva Reforma Educativa del 2013, particularmente por la modificación establecida en el Artículo 3º constitucional. El problema de la práctica escolar, advierte el autor, se ve reflejado en los actores educativos, particularmente porque el esfuerzo que aquellos realizan no ha demostrado a la fecha una congruencia con las disposiciones del Estado y la realidad de la educación. En este marco, Soto Angli propone una actualización del trabajo de referencia, incluyendo en la parte final de su ensayo algunas preguntas provocadoras que se acompañan de supuestos que se sostienen de los referentes incluidos así como de la experiencia que el autor tiene en la profesionalización de profesores.

El penúltimo capítulo lo presentan Juan Carlos Sánchez Navarro y Jesús Méndez Reyes propósito del ensayo es rescatar y reconstruir la creación de la Escuela Normal de Baja California como institución pública de formación y actualización docente a través de iniciativas de distinta índole. En este capítulo los autores incluyen un interesante recuento temporal de aspectos que representan la base para sostener una mirada de supuestos e inclusive explicaciones respecto a muchas de las evidencias que hoy determinan al sistema educativo mexicano. Cuando se pretenda territorializar uno de los aspectos motivo de esta obra: la formación docente, este capítulo permitirá, en

el último de los casos reconocer una vía para su abordaje. Sánchez y Méndez documentan, a través de la historiografía, las primeras demandas de la sociedad por tener mentores que atendiesen la instrucción primaria, los primeros pasos del gremio docente frente a la política de federalización, así como la tensión política generada entre las administraciones políticas del centro y las locales en el extremo norte de la península.

Los alcances del texto, aunque delimitan la exploración histórica y cronológica que llevaron a la fundación de la Escuela Normal y el entramado del Sistema Educativo Estatal, en los años posteriores a la Revolución mexicana y hasta antes de la década de los 80, ofrecen un esquema analítico, y muy bien articulado, de una de las respuestas que se han generado a nivel regional a la demanda social de profesores y la formación de mentores de educación primaria dentro del contexto nacional de la política educativa.

El último de los trabajos incluidos en esta obra es un ensayo denominado: *Luces y sombras de la escuela del cercano ayer* lo presentan Rubén Darío Núñez Altamirano y Rubén Darío Núñez Solano. En este trabajo se analiza el modelo de la escuela mexicana que se implementó desde inicios del siglo XX y al menos hasta 1945, conocido como escuela Rural Mexicana o Casa del Maestro. Los casos reseñados, muestran la práctica docente de sus maestros. Esta práctica, de acuerdo con los autores, se caracterizó, a grandes rasgos, por una mezcla entre la docencia y un ejercicio de labor social, que derivó en una escuela pedagógica que aunque con limitaciones técnicas, por décadas se adelantó en su praxis, a las propuestas educativas de finales del siglo XX.

Finalmente, vale la pena señalar que esta obra es el primer resultado de los trabajos realizados por académicos, miembros e invitados, de la *Red Interregional de Profesionales de la Educación (RIRPE)* de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta red se extiende en las 77 unidades de la UPN y sus 208 subsedes localizadas en todo México.

Daniel Hernández
Universidad Pedagógica Nacional
Tijuana, Baja California
Mayo 2016

ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE SISTEMAS PARA LA DEFINICIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO DESDE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE

Daniel Hernández

Para la definición de un sistema social de la Reza (2001) advierte que se implica el “señalamiento de un conjunto de operaciones delimitadas externamente y conformado por varias clases de elementos que adquieren significado por el lugar que ocupan en el todo” (2001:129). En este sentido, recupero un par de interrogantes generales que aparecen regularmente durante algunas etapas del trabajo de investigación, a saber, ¿cómo determinar mediante un esquema analítico, o un enfoque apreciativo aceptable en su generalidad, la regularidad o persistencia de elementos que constituyen un fenómeno de estudio desde alguna de las disciplinas de las ciencias sociales?; ¿de qué manera, en la complejidad de los fenómenos sociales, es posible identificar las particularidades de un objeto de estudio?; ¿cuáles son los marcos

teóricos o conceptuales así como los referentes metodológicos y empíricos para la definición de objetos de estudio en la formación y la práctica docente?; ¿qué aportes representa la teoría de sistemas en la definición de objetos de estudio del hecho educativo en un escenario de complejidad?

En este capítulo no presumo respuestas absolutas, su propósito es menos ambicioso: desarrollar una reflexión a partir de la premisa de que un sistema social es un modelo que revela el significado sistémico de elementos que transitan a través de canales, mecanismos o procesos interconectados los cuales en su completitud permiten, además de configurar subsistemas, representar una realidad por medio de la cual es posible: a) definir las complejidades de la realidad estudiada; b) deducir e identificar los pasos o nodos que articula el modelo de análisis y c) formular inferencias aceptables. Entonces, los sistemas

existen, están dados o se constituyen por ellos mismos; por lo que una tarea básica, entre quienes pretendan representar o aprehender la realidad, consistirá en identificar y definir los elementos y vínculos que expliquen alguno(os) proceso(s) de articulación que representa(n), dinamiza(n) y transforma(n) el fenómeno de su interés; conscientes de la existencia de límites de aprehensión desde los que se estudian o intervienen sistemática y formalmente aquella realidad de interés.

Para García “un sistema es una representación de un recorte de la realidad” (2008:182). En este sentido, el autor refiere dos aspectos básicos que deben tomarse en cuenta para el estudio o definición de un fenómeno. En primer lugar, los elementos que constituyen el recorte de alguna realidad expresan abstracciones y conceptualizaciones derivadas de observables, hechos y procesos. En este caso, entran en juego dos acciones no excluyentes ni consecuentes: el trabajo de campo y la abstracción. Es necesario advertir que las abstracciones y conceptualizaciones que plantea el sujeto que estudia suponen etapas que han trascendido las intuiciones o las apreciaciones de inicio que este posee respecto al fenómeno de estudio pero que siempre tienen como base los observables y los hechos. García dice que “un observable se basa en registros perceptivos pero requiere haber establecido diferencias e identificaciones en el continuo del campo perceptivo, es decir, contiene un cierto grado de elaboración, por elemental que ella sea” (2008:182). En términos de Moran esto significaría que “las explicaciones no deben ser impuestas antes de que los fenómenos hayan sido comprendidos desde adentro” (2011:4).

El segundo aspecto implícito en aquella definición es el de la delimitación provocada por la inferencia. Al considerar a la inferencia como la estrategia a partir de la cual se “vinculan los procesos que concurren al tipo de actividades que caracterizan el «funcionamiento» del sistema” (García, 2008:182); esto quiere decir que quien plantee una propuesta de estudio, desde esta perspectiva sistémica, inferirá conscientemente que lo que está planteando representan esquemas sólo de una parte de la realidad.

En este sentido, Luhmann (1998) señala que un sistema es sistema sólo si por medio de sus propias operaciones se vuelve a sí mismo sistema, independiente de la determinación externa. Se puede apuntar que cualquier interacción donde se involucren más de dos unidades, organismos o componentes, inclusive aquellos que presenten algún grado de autonomía, traerá como resultado la representación de un sistema que no dependerá de la designación de ningún observador; es decir existirá por sí mismo y generará particularidades de su posible evolución.

Por consecuencia, esto significa que el sistema es mayor no sólo histórica sino temporal y territorialmente de lo delimitado por el sujeto. En otras palabras, y desde la lógica de la complejidad, el sistema absoluto no quedará incluido en las definiciones ni, por supuesto, en el método. A partir de lo anterior se determina una coincidencia entre la existencia de un sistema independientemente de la determinación externa (Luhmann, 1998) y el recorte de la realidad, limitada por las condiciones empíricas y conceptuales del sujeto que estudia (García, 2008).

En este capítulo subrayo la pertinencia que posee la teoría de sistemas para sostener la trascendencia epistemológica que pudiera considerar quien pretende aprehender un fenómeno social o educativo como objeto de estudio. En la mayoría de las alusiones a la categoría de sistemas o subsistema estaré refiriendo al constructo que éste representa en lugar de la consideración estructural administrativo al que se refiere cuando se alude a los niveles educativos.

El capítulo se desarrolla reconociendo que existen, en primer lugar, elementos constituyentes de la visión estática con la que suele observarse a los objetos de estudio; es decir, considero que en esta etapa la aprehensión inicial suele definirse desde una estructura de análisis o parte de ella constituida por categorías, definiciones, conceptos o variables de partida preconcebidas por quien estudia y con las cuales se aprecia un fenómeno de interés. Desde esta etapa en la que se determina una primera visión con hechos concretos constituidos por la intuición, el sentido común, la experiencia e inclusive la sensibilidad y el ingenio, se encuentran también los elementos iniciales analíticos para la identificación de observables de mayor articulación y multidimensionales.

En este marco de construcción del proceso de aprehensión de un fenómeno de interés, quien estudia debiera considerar que los elementos intuitivos y/o empíricos deberán amalgamarse con esquemas analíticos disciplinarios y metodológicos. Así, entonces, es posible aludir o, por lo menos, bosquejar aspectos de la complejidad de los fenómenos sociales. Es en esta etapa subsecuente que la identificación del dinamismo así como la composición de los procesos e interacciones, que están presentes en los objetos de estudio en las ciencias sociales, permiten reconocer la diversidad multidisciplinaria. En síntesis en el capítulo se pretende definir y explicar: a) los procesos que constituyen subsistemas generales; b) los elementos reticulares que están presentes en ellos; y c) las dimensiones desde las que los subsistemas pueden ser analizados.

La definiciones y explicaciones que se presentan en el capítulo se desarrollan sin eludir las perspectivas disciplinarias que las refieren; aludiendo al mismo tiempo algunos aspectos que suelen determinar las condiciones complejidad de

cualquier contexto así como la utilización referencial de múltiples fuentes que sostienen y, en no pocas propuestas de investigación, que son necesarias para la construcción y definición de un objeto de estudio. Desde esta apreciación, la referencia de la Reza sirve para señalar que “la teoría de sistemas no constituye un método, sino una pluralidad de herramientas metodológicas cuya capacidad interpretativa depende del objeto estudiado” (2001:125).

En la primera parte de este capítulo se presentan algunas categorías y elementos conceptuales que se recuperan de la revisión hecha a la teoría general de sistemas. Mientras que la segunda parte sirve para presentar algunas explicaciones del tipo de relaciones que pueden observarse en el hecho educativo y que permiten reconocerlo como un objeto de estudio de posible aprehensión desde la teoría de sistemas. Del hecho educativo quisiera realizar un corte en aquellas categorías analíticas pero empíricas o consecuentes de la formación y la práctica docente. Espero, en esta acotación, no desaparecer en el intento.

Como antecedente al abordaje conceptual se hace una revisión de algunos elementos de la ciencia social, particularmente de aquellos que permiten ubicar al fenómeno educativo en el territorio. Esto tiene la intención de que se reconozca la influencia y consecuencia en/de la forma de desarrollo que las sociedades pudieran adquirir debido a características contextuales, espaciales e históricas determinadas. En esta revisión se recuperan algunos elementos desde las nuevas percepciones del territorio, y por consecuencia se elabora un argumento que presume que el fenómeno educativo puede ser abordado y estudiado como un subsistema al representarse como un fenómeno territorial, sobre todo porque se alude con las categorías antes aludidas al sujeto; en este caso el profesor quien es objeto y sujeto de estudio. Para esto, se considera pertinente la revisión de aspectos que la investigación educativa ha eludido o atendido de manera tangencial debido principalmente a que la inclusión de variables territoriales con regularidad exige una mayor cantidad de recursos.

En este sentido, el abordaje sistémico que se propone de los fenómenos sociales, como razón de este ensayo, se concibe como una estrategia para el estudio del hecho educativo y desde la cual se sugiere la recuperación de algunos aportes de la teoría del desarrollo endógeno. En particular por la incidencia que esta teoría ofrece en la construcción de propuestas de transformación de abajo hacia arriba o desde los propios actores locales y sus capacidades. Esta consideración pareciera útil, si me refiero al sujeto antes anotado y quien en no pocas ocasiones es él mismo quien confronta su hacer y su ser en la búsqueda no sólo de comprender, explicar y en no pocas ocasiones transformar su práctica a través de su auto análisis. Esto

representa una evidencia de lo que no se pretende en este ensayo, es decir, no busco postular una ambición generalista de la teoría de sistemas, por el contrario, esta perspectiva, y algunas otras que se irán enunciado a lo largo del capítulo, sólo pretende sostener la condición, y hasta exigencia, multidisciplinaria, que debe, por lo menos, reconocerse en aquellas pretensiones genuinas de aprehensión y comprensión de un fenómeno social.

Además de lo anterior, a lo largo de este ejercicio se destaca la doble utilidad de los términos de formación y práctica docente, empero como expositivos de este ensayo. Por un lado, sirven para caracterizar y contrastar las percepciones teóricas que han pretendido explicar la permanencia y evolución del quehacer docente en particular y de la escuela en lo general frente al desagregado del planteamiento hipotético de este ensayo y del propio sistema educativo. La propia reflexividad individual y colectiva de los actores referidos puede llevar a procesos y resultados congruentes con la realidad inmediata sus necesidades y capacidades. Por otro lado, ambos términos han sido útiles para ubicar evidencias a partir de las cuales pueden representarse procesos que internalizan algunas de las relaciones existentes, por ejemplo, entre el docente/escuela/ enseñanza y los estudiantes/sociedad/aprendizajes; todas ellas dentro de las dimensiones piscopedagógicas, socioculturales, administrativas y comunitarias, y que, como se aprecia en los últimos años, han sido condicionadas por la propia evolución regional y local en la que tienen lugar la construcción de imaginarios, algunos condicionados exógenamente al sistema¹, otros sostenidos endógenamente; es decir, desde las propias acciones, las propias estructuras, los procesos y resultados educativos.

Lo anterior se constituyen como las orientaciones y propósitos propuestos en este trabajo, a pesar de que, como señala el mismo Luhmann (1998), decidirse a favor del empleo de la teoría de sistemas para observar la sociedad, lleva implícito un momento de arbitrariedad.

Se advierte que en este capítulo no se pretende impugnar el uso exclusivo de la teoría de sistema desde ninguna de las ciencias que han hecho uso de ella, sino advertir las posibilidades de reconocer su utilidad metodológica en el abordaje, explicaciones y reconocimiento de los fenómenos sociales principalmente desde la perspectiva a partir de la cual estos fenómenos son parte de una realidad compleja que no puede ser evadida.

En términos de Morin, todo evento cognitivo, en lo particular, o el

¹ En este caso sí se alude a la acepción administrativo-política en la que se refiere al sistema educativo mexicano.

conocimiento, en lo general, es sin duda, un fenómeno multidimensional (1986). La multidimensionalidad como uno de los elementos que Morin advierte en lo que él plantea como el inicio de un diálogo trinitario entre el conocimiento reflexivo (dimensión filosófica), el conocimiento empírico (dimensión científica) y el conocimiento del valor del conocimiento (dimensión epistemológica) (1995); se podría agregar, a reserva de sostener con mayor fundamentación, en otro momento, el conocimiento sociolingüístico (dimensión analítica y creativa) debido al tratamiento que debe hacerse en la reconstrucción de los textos y los categorías como base de la comprensión y explicación de nuevas formas de aprehender y representar las realidades sociales.

En este mismo sentido, los argumentos aquí esbozados implicarán limitantes dialógicas que se evidencian por las inferencias empíricas e intuitivas así como por las construcciones conceptuales que pretenden orientar las reflexiones aquí incluidas respecto a un fenómeno de interés analítico. Además de que esta unidad de estudio representa intereses analíticos y metodológicos constituyentes, al mismo tiempo, implica riesgos argumentativos debido a la multidimensionalidad de sus elementos, las diferentes disciplinas y las diversas miradas que me permiten definir al hecho educativo como un fenómeno sistémico.

Plantear los aspectos básicos de un abordaje metodológico y analítico es una presunción que no se agota en lo absoluto en estas líneas, sin embargo representa la continuidad de un trabajo que inicio hace poco más de quince años.

Algunos elementos de la teoría de sistemas

La teoría general de sistemas tiene uno de sus más importantes antecedentes en los trabajos de Ludwig Von Bertalanffy publicado a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado. Este autor señalaba que un sistema es “un complejo de elementos interactuantes” (2002:56). Es decir, el sistema es un conjunto de elementos posesionados en interrelaciones.

Con el aporte de Bertalanffy (1968) se recupera la distinción de los elementos interactuantes de una complejidad que se presume. Primero, de acuerdo con su número; segundo, de acuerdo con su especie; y, tercero, de acuerdo con las relaciones entre ellos. En los dos primeros casos, el “complejo” puede ser comprendido como suma de elementos considerados aisladamente o, como posteriormente señala Luhmann (1998), juzgando la autonomía entre ellos. En el tercer caso queda especificado que se requiere conocer las interrelaciones entre ellos.

de la Reza (2001) define al sistema social como:

un conjunto de operaciones delimitadas externamente y conformado por varias clase de elementos que adquieren significado por el lugar que ocupan en el todo [...] desde esta perspectiva, los sistemas sociales pueden ser vistos como un conjunto de acciones alternativas definidas por las fuerzas modeladoras del entorno y del propio sistema [...] el desarrollo del sistema se concentra en pautas específicas de intercambio con el entorno, normalmente destinadas al mantenimiento de las fronteras, funciones y estructuras (pp. 129-130).

Este mismo autor, ofrece una tipología de los subsistemas sociales como de *organización simple, compleja y difusa*. A continuación se presenta lo que podría resultar como una digresión, toda vez que los contrastes incluidos en cada una de las tipologías requieren de evidencias sistemáticas que le sostenga; sin embargo, considero que su utilidad podría recaer en la posibilidad de que cada una de ellas represente supuestos de trabajo.

En esta tipología, la relación entre los elementos se da de forma rígida, flexible e inestable, respectivamente (*vid.* Cuadro 1). Asimismo se señala que la distribución de los elementos según las posiciones de un sistema puede ser completa, incompleta y desbordada, siendo, la diferencia entre los elementos y las posiciones, lo que desborda a los sistemas (*vid.* Cuadro 2).

Cuadro 1. *Tipología de los sistemas.*

Subsistema	Relación entre los elementos.
Organización simple.	Rígida
Organización compleja.	Flexible
Organización difusa.	Inestable

Cuadro 2. *Distribución de elemento según posiciones de un sistema.*

Distribución	Completa	Incompleta	Desbordada
De elementos	* * *	* *	* * *
De posiciones	II II II	II II II	II II

Fuente: Elaboración propia a partir de de la Reza, (2001:119-122).

En la tipología del Cuadro 1, de la Reza explica que a partir de las restricciones (entendidas como las limitaciones, corrector de objetivos, alternativas o acciones) se representan criterios de ajuste o mecanismos reguladores para el sistema. Así, cuando algún sistema pretende aumentar o transformar su estructura o procesos, esta pretensión se limitará por las llamadas restricciones, pero al mismo tiempo se convertirán en mecanismos de aprendizaje para el propio sistema. A partir de esta tipología se tienen concepciones básicas para entender algunos patrones de comportamiento o de acción del subsistema o entre los elementos (actores) del mismo. Los actores en un sistema educativo, referido en su condición de fenómeno de estudio, van de los docentes, a los directivos, padres de familia, estudiantes, autoridades, sociedad civil (medios de comunicación, empresarios...) niveles educativos, etc.

Para la aprehensión sugerida en este apartado resulta útil señalar alguna consideración básica de la dinámica de cualquier sistema, así, por ejemplo, cuando los sistemas (sociales) atraviesan o encuentran algún déficit de equilibrio o adaptación utilizan “alguna forma de energía de su medio externo” (de la Reza, 2001:112); esta energía puede tomar la forma de recursos, información, servicios, productos, hechos, sucesos materia, capital, etc.; en fin, todo aquello que le permita al sistema continuar funcionando o reproduciéndose. En otros términos, cuando un sistema no satisface todas las necesidades aparecerán respuestas, opciones o alternativas que atenderán aquella omisión. ¿Cuáles son los resultados o de qué manera se transforma el sistema? Los dos elementos refieren a cada uno de los abordajes referidos como propósitos guías de este capítulo: la visión estática y dinámica, respectivamente.

En el caso de un subsistema de *organización simple* la relación entre los elementos se presenta de manera rígida. Esto significa que los actores tienen poca o nula capacidad de adaptación de sus objetivos/propósitos con relación al sistema/espacio (territorio) que los contiene, debido, entre otras razones: primero, al desconocimiento del necesidades, espacio, contexto, mercado, etc. que los condiciona; y, segundo a la poca libertad para decidir. En este caso existe una fuerte interdependencia hacia un elemento del subsistema o de este, visto como estructura, que lo condiciona o, en el mejor de los casos, lo impulsa.

Así, por ejemplo, desde la dimensión comunidad-escuela-empresa pueden explicarse aquellos mecanismos de encadenamiento, en particular de atención de la demanda industrial, empresarial, cultural, social, política, etc.; no en pocos casos podrían sostenerse las decisiones de formación o de atención a la demanda en el marco de búsqueda de beneficio o de oportunidades de

empleo referidas a actividades, empresas o que establecen “implícitamente” la cantidad y calidad de las relaciones de ellas con la escuela. Por otro lado, desde la dimensión política o estrategias de gobierno (la política pública, las adecuaciones o diseño de nuevos programas educativos, las reformas curriculares, etc.) se pueden explicar las políticas públicas “dirigidas” a subsistemas particulares; por ejemplo, la oferta de la educación media superior o de la escuela secundaria técnica. Esto refiere a un esquema analítico que sostiene el supuesto de implementación de una visión de “abajo hacia arriba”.

En este sentido, desde la dimensión territorial, este supuesto podría significar mejores formas de articulación de las prácticas o los procesos de un sistema con el territorio atendido. Se debe advertir que, inclusive en este momento, el subsistema de *organización simple* inicia su proceso de aprendizaje; empero este es “absorbido”, sin duda, empíricamente por los propios actores.

La absorción se manifiesta en las incontables referencias cotidianas que se plantean en materia de acceso a espacios educativos que suponen también oportunidades de empleo local o regional, y que en un subsistema de este tipo, todo aquello pareciera una falacia: saturación del mercado laboral para ciertas formaciones debido a la excesiva oferta educativa pública y privada, falta de especialización, subempleo, etc.

Por otra parte, el subsistema de *organización compleja*, supone que los actores poseen el conocimiento parcial de las restricciones que condicionan las acciones o evolución de los elementos que lo conforman. En otras palabras, los actores tienen parcial injerencia en los objetivos y los impactos que provocan sus acciones con relación al sistema o territorio que los contiene. Los actores que se encuentran dentro de esta categoría han asimilado experiencia que les permite actuar con cierto grado de flexibilidad ante la dinámica local y de esta manera avanzar en su proceso evolutivo de consolidación y crecimiento. Este tipo de subsistema puede referir a sociedades que se muestran institucional y socioeconómicamente consolidadas u ordenadas. En este sentido, se podría referir a las instituciones educativas que impulsan históricamente el desarrollo de las propias comunidades donde se localizan o bien en términos más específicos este subsistema de análisis puede servir para el abordaje de las llamadas comunidades escolares o de aprendizaje, como son consideradas por el propio Coll (2004); es decir, más allá de aquellos procesos y hechos que ocurren en el aula y/o en los entornos virtuales, sino a aquellos procesos que ocurren en un centro educativo, pero sobre todo, a una ciudad, una comarca o una zona territorial. Así formar profesores para la formación de individuos

con capacidades y habilidades que respondan a las demandas y condiciones territoriales y temporales específicas es para el caso mexicano aún un asunto lejano; toda vez que la formación docente (en las escuelas normales) se determina de manera centralizada. Es el propio profesor quien es su trayectoria formativa y experiencia e interés intelectual personal buscará, en el mejor de los casos, campos formativos que respondan a necesidades sentidas. En una de esas, tal selección formativa podrá coincidir con las demandas locales.

Si referimos al sistema en un escenario que se reproduce a partir de la presencia de elementos exógenos como lo sugerido al inicio de estas categorías, además considerando que los actores posean un conocimiento parcial, como es el caso de esta segunda categoría, se estaría en condiciones de plantear tres supuestos (todos ellos sujetos a contraste). El primero, y en coincidencia con la categoría anterior se podría inferir que a partir de la presencia de elementos o procesos exógenos se genera una transferencia de aprendizajes hacia los actores en particular, las instituciones o al (sub)sistema en lo general. El segundo supuesto puede derivarse o ser consecuencia del anterior al considerar que lo aprendido representa un agregado que consolida algunas de las intenciones o propósitos del (sub)sistema al grado de encontrarse en condiciones de transferir la energía (conocimientos, recursos, ventajas, etc.). Finalmente, el tercer supuesto podría representarse a partir de la determinación de la estabilidad o sobrevivencia del (sub)sistema debido a la presencia de factores, elementos o procesos externos homeostáticos (de la Reza, 2001:113) que le provocaron alcanzar el equilibrio (satisfacer las necesidades, por ejemplo). Algunas preguntas provisorias, en términos de Borsotti (2007), podría señalar ¿cuáles son los elementos y las condiciones endógenas que permiten determinar el proceso a través del cual un subsistema se reconfigura, sobrevive o responde a las condiciones exógenas? y ¿de qué manera las trayectorias formativas o los procesos de formación y la

práctica docente se constituyen en fuentes o bases para la reconfiguración de un sistema educativo?

Finalmente, el subsistema de *organización difusa* se caracteriza porque la relación entre sus elementos se ha clarificado; lo que les permite a éstos el desarrollo de procesos de autorregulación y adaptación. La interdependencia entre sus elementos se presenta de manera irregular, debido a la acumulación de los aprendizajes empíricos y al grado de flexibilidad en sus respuestas. El desarrollo del subsistema se hace patente en el grado de autonomía de sus elementos y en la poca dependencia de estos con un elemento condicionante o regulatorio; sin embargo, esta dinámica aún se encuentra en una etapa anterior a la conformación de un sistema.

Resumiendo, la sobrevivencia de los elementos (o del subsistema mismo) reposa en los mecanismos de ajuste o los detectores de autoconservación generados por los actores y diferidos al subsistema. No por nada, en continuidad con el sistema referido en este ensayo, el sistema educativo, en lo general (a pesar de sus señalamientos o acuses negativos sostenidos) se ha mantenido como un elemento determinante en la dinámica social, cultural y/o económica. ¿No es acaso la educación y las instituciones que le constituyen parte relevante del origen, respuestas o resultados socio culturales en el territorio?; ¿cuáles son los procesos o hechos que le permiten al sistema educativo continuar, sobrevivir o trascender?; ¿cuál es el papel que juegan los actores?; ¿qué elementos representan sustantivos o trascendentes del quehacer educativo?; ¿qué aspectos de la formación o la práctica docente son determinantes?; ¿cuáles condiciones del fenómeno educativo implican las trayectorias formativas, institucionales o sistémicas?

Lo observable es que a pesar de la frecuente entrada y salida de nuevos actores, resultados ambivalentes cualquiera de los subsistemas (educativos como objetos de estudio), ha generado resultados que le consolidan en la estructura social de cualquier país o grupo.

Siguiendo a de la Reza (2001), se puede citar que “los tipos de relaciones entre los subsistemas dependen de la complejidad de la unidad” (p. 119). De esta manera, tal y como se plantea en los supuestos desarrollados hasta ahora en este ensayo, algunos de los elementos que se identifican e incorporan en la concepción de (sub)sistema en lo general, y en los fenómenos educativos en lo particular, no se presentan de una manera relacional tangible, sino aislados (Bertalanffy, 1968), autónomos (Luhmann, 1998) y desbordados (de la Reza, 2001). Cualquiera que sea su manifestación su aprehensión dependerá de otro conjunto de factores por determinar.

El análisis de las relaciones al interior de los (sub)sistemas, así como los supuestos incorporados, permiten concebir al hecho educativo como un subsistema complejo e inestable debido a que su estructura, así como sus procesos, se presentan de manera difusa. Esto puede significar la capacidad de ajuste y las experiencias acumuladas y transferidas desde los actores al subsistema.

En la tipología que presenta de la Reza (2001) mediante la distribución de los elementos de un sistema (Cuadro 2), este autor explica la relación que se observa entre los elementos y las posiciones disponibles; de ahí que se presenten tres posibilidades observables: *completa*, *incompleta* y *desbordada*.

Una relación *completa* se observa cuando las posiciones existentes son coincidentes con la cantidad de elementos presentes. Por ejemplo, la demanda es cubierta, satisfactoriamente, por la cantidad de oferta existente, impidiendo

que la posibilidad de *desbordamiento* provoque desaparición de la competencia en la oferta de programas educativos (PE). En el caso de una *relación incompleta* ésta provoca la aparición o llegada de nuevos actores (instituciones) ante la disponibilidad de espacios.

En este sentido, de la Reza recupera de Wittgenstein (1921) la idea de que para que un sistema funcione de manera adecuada este debe conocer, localizar y determinar las funciones de sus elementos. Se justifica, entonces, la necesidad de reconocer los perfiles territoriales y sectoriales para proponer acciones de intervención. Sin embargo, se observa que algunas de las funciones de los elementos tienen una posición intermedia en dos o más entidades o dimensiones, lo que caracteriza más al subsistema educativo como inestable y complejo. Es decir, por un lado, la aparición y desaparición de nuevas instituciones (y por consecuencia amplitud o disminución de la oferta de PE), a las que se podrían denominar células debido a factores del territorio temporales (migración, incremento demográfico) y, la entrada y salida de los actores, por un lado, de los estudiantes en los procesos de exclusión: deserción o reprobación; y, por otro, de los profesores debido a los procesos de evaluación: permanencia y promoción (esto como una condición relativamente reciente y probablemente reversible).

Siguiendo a de la Reza (2001), los trabajos que se derivan del aporte de Bertalanffy no pretendían enmendar conflictos ni proponer alternativas de solución a los problemas existentes, sino ofrecerse como instrumentos conceptuales y analíticos para abordar el estudio de las complejidades de una realidad. Este último autor señala que la teoría de sistemas, antes que un conjunto único de conceptos abstractos representa un enfoque científico formado por numerosas teorías, conceptos, técnicas y métodos de investigación; es decir, un paradigma (Luhmann, 1998). En este sentido, se ha considerado que la teoría de sistemas sociales permite una visión comprensiva y amplia de un conjunto de elementos, y al mismo tiempo ofrece la posibilidad de ubicar en una posición analítica más general, la identificación y comprensión de un mayor número de partes que constituyen la totalidad del fenómeno estudiado.

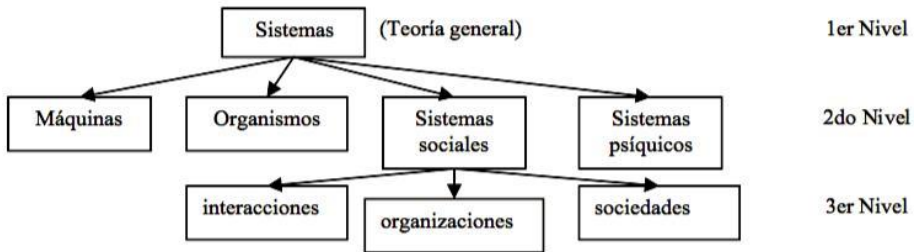
de la Reza (2001) sugiere que para las ciencias sociales, y de los diferentes métodos para el estudio de las complejidades presentes en la realidad social, dos han sido de su particular interés. El primero denominado, arquitectura de solución de problemas, enunciado por George J. Klir (1985). Este autor señala que con la utilización del modelo se “facilita la búsqueda de información, la selección del adecuado repertorio de representaciones, el estudio comparativo

de las estructuras de estas representaciones, así como la definición más precisa de las jerarquizas”, [...] “su mayor utilidad es lingüística, en tanto que permite la interpretación conceptual de distintas disciplinas y la creación de un marco más preciso de referencias terminológicas”. El segundo modelo, denominado metodología de sistemas blandos, enunciado por Checkland y Scholes (1994:125-126), “tiene como finalidad la explicación y solución de problemas que no pueden ser definidos sino de una «manera insuficiente».

A partir de lo anterior se advierte que es la sociología sistémica la que plantea el repensar a la sociedad más allá de las definiciones objetuales. Los trabajos unidimensionales o unidisciplinarios son útiles para el análisis y comprensión en muchos fenómenos aislados; sin embargo, cuando los fenómenos estudiados se articulan a esferas o dimensiones diversas, su análisis y aprehensión no pueden mantenerse dentro de esquemas particulares de estudio. La teoría de sistemas social, derivada de la teoría general de sistemas así como sus formulaciones conceptuales, ha permitido crear las condiciones de aplicación y abordaje a realidades caracterizadas por la complejidad y dinamismo.

Antes de reconocer la utilidad de la teoría de los sistemas sociales desde la teoría general de sistemas, vale la pena reconocer la derivación propuesta por Luhmann (1998), véase la figura siguiente:

Figura 1. Niveles de la teoría general de sistemas.



Fuente: Luhmann, (1998:27).

En la figura se reconocen tres niveles, el primero denominado sistemas, donde tiene cabida la teoría general, de este se derivan las teorías para cada una de las disciplinas generales, desde las ingenierías hasta las ciencias de la psique. La derivación del tercer nivel desde el que se desprenden las interacciones, las organizaciones y las sociedades, como dimensión de estudios desprendidas de la teoría de los sistemas sociales, ha sido de interés para el marco teórico de este ensayo. De este nivel, y, en particular, de las interacciones, se analizarán

las variables, componentes, características y funciones que le dan forma al (sub) sistema que se propone.

Emery (1972) señala que la teoría de sistemas permite reconceptualizar los fenómenos dentro de un enfoque global para lograr la interrelación e integración de aspectos que son, la mayor parte de las veces, de naturaleza completamente diferente. El desarrollo de este referente permite, entre otras cosas: 1) reconocer algunos de los supuestos básicos de la teoría general de sistemas; 2) articular el esquema interpretativo del hecho educativo; y, 3) utilizar algunos de los elementos conceptuales de la teoría de sistemas, así:

a) Existe una tendencia clara hacia la integración de diversas ciencias (ideográficas y nomotéticas). Para el fenómeno educativo, se desarrollan abordajes desde la pedagogía, la antropología, la sociología y hasta la economía. En ellos no es extraño encontrar la incorporación o utilización de categorías o elementos conceptuales comunes. Así, por ejemplo, el caso de los sistemas productivos locales estudiados en Italia (Bellandi, 1986; Becattini, 1990; y Brusco, 1990) que originaron una corriente de pensamiento denominada escuela italiana de sociología económica, se han incorporado elementos analíticos para la comprensión de la complejidad de un fenómeno que puede y debe ser abordado desde los ámbitos productivo, social, cultural, político y, por supuesto, económico. En esta corriente el hecho educativo es fundamental en las vías de desarrollo que siguen aquellas sociedades que encuentran procesos de articulación sistémica.

b) La teoría de sistemas se convierte en un instrumental teórico útil para estudiar la amplitud de algunos de los fenómenos sociales; inclusive, y con el riesgo de sonar apologetico, es posible que todos los fenómenos sociales puedan ser abordados desde esta perspectiva. Sin embargo, es necesario mantener la lógica conceptual estructurante de este planteamiento, al tiempo que se ha agotado la suficiencia metodológica y teórica de alguna de las disciplinas particulares. Lo cierto es que cada vez y con mayor frecuencia se encuentra cómo el estudio y los análisis de las actividades socio culturales y productivas ahora incorporan elementos conceptuales desde las perspectivas sociológica, antropológica y económica. Se puede afirmar que la teoría de sistemas cruza y se esfuerza por determinar los principios unificadores, y busca la articulación entre las partes y la forma en que éstas se dan. Al hacerlo incorpora la particularidad del vínculo. El reto consiste en precisar los

elementos y los posibles vínculos entre ellos. Además, de explicar su conformación, en primer lugar como red y, en segundo, como sistema. Es característica en esta complementariedad disciplinar la articulación entre los elementos y vínculos (tangibles o intangibles) que conforman, tanto a las redes como a los sistemas, en consecuencia.

A partir de lo anterior, particularmente de la complementariedad disciplinar que converge en el estudio de objetos de estudios de interés multi e interdisciplinarios, es por muchos conocida la crítica que se hace al estudio de los fenómenos desde posiciones fraccionadas o unidisciplinarias, especialmente cuanto se refiere a la comprensión y solución de problemas donde el fenómeno estudiado y las propias normas epistemológicas o éticas de la ciencia así lo permitan. En este sentido, cada vez es más evidente que la naturaleza de muchos de los fenómenos sociales no pueda concebir su explicación sin una articulación con otro fenómeno u otra dimensión analítica que los aborda. González Casanova (2004) señala que “la especialización del conocimiento científico no sólo tiende a determinar las combinaciones e intersecciones de dos o más disciplinas, y a distinguirlas de las viejas divisiones del trabajo intelectual, sino busca nuevos sentidos al conjunto, a la totalidad, sobre todo con relación a sistemas complejos orientados a objetivos y a sistemas dinámicos en que el caos y la organización no evolucionan en formas separadas entre sí” (2004:18). En esta posición se supone que no hay razón para concebir la existencia de un fenómeno si no se repasa la razón de su origen y en él las raíces y elementos diversos que lo caracterizan.

La teoría general de sistemas afirma que las características de cualquier sistema no pueden explicarse a partir de su fraccionamiento. Concebir el estudio de los elementos de un fenómeno por separado ubicaría su análisis en una posición estructuralista, donde la interdependencia entre los elementos sea el único factor explicativo, eludiéndose la complejidad de los fenómenos, derivada de la dinámica organicista de los elementos que constituyan al fenómeno; asimismo se eludirían las aprehensiones o explicaciones de la evolución aleatoria o causal que sufre el fenómeno.

Con base en esta perspectiva, y desde la identificación de un escenario, la comprensión del hecho educativo y de la actividad docente (formación y práctica), como constituyentes fundamentales de un sistema, sólo inicia cuando se consideran las generalidades que los involucran y afectan. De ahí la necesidad de establecer un modelo que clarifique las interdependencias de sus partes con el territorio y con un sistema mayor. Un primer paso, es sin

duda, la caracterización del espacio, para la identificación de su genealogía o construcción del perfil del fenómeno; es decir, la elaboración de una tipología del sistema en el marco de la determinación espacial de los indicadores o variables que la constituyan. Esto por supuesto, no puede presumirse en este ensayo, es sólo una alusión. Una invitación. Una provocación. Quien estudia, quien decide construir un objeto de estudio tendrá ante sí el reto de ordenar todos aquellos elementos que le permitan visualizar y clarificar el fenómeno de interés delimitado.

Derivado de lo anterior, también se reconoce que para el estudio de fenómenos particulares las propias disciplinas de la ciencia social construyen puentes entre ellas, incorporando una mayor cantidad de sus especificidades o intersticios (De la Garza, 1988). Es decir, la ciencia social parece que se inclina por el estudio del fenómeno *per se* como eje conductor de las explicaciones, alejándose del solo abordaje del fenómeno a partir de la disciplina “dominante”. Por supuesto que lo anterior no es la constante, pero ya se observan evidencias del estudio de fenómenos particulares desde posiciones multidisciplinarias, v.g. el conocimiento, el desarrollo local, los sistemas productivos locales, etc. Esto implica, para quien decide la construcción de un objeto de estudio, una pauta antes o después de la aprehensión o decisión de comprender y explicar un hecho educativo.

La antropología se ha acercado a la sociología así como la administración a la economía o viceversa, de esta manera se recuperan e intercambian algunos referentes conceptuales que pasan a ser comunes entre estas y otras ciencias como, por ejemplo, la ciencia política. Es así como la revisión e inclusión de la teoría de sistemas tiene un sentido lógico para la elaboración de un marco comprensivo básico. La tarea inicia.

Las premisas básicas de la teoría general de sistemas según Berrien (1968), son:

- a) Cualquier sistema existe dentro de sistemas de mayor complejidad (también conocidos como subsistemas), cuando el análisis logra incorporar sus elementos (o a varios subsistemas), asimismo cuando se intenta definir la articulación entre ellos, su definición así como influencia en el espacio de la realidad estudiada se proyecta con mayor claridad.
- b) Los sistemas son abiertos. Todos los sistemas que se estudien reciben descargas de otros, el propio sistema mayor puede ser afectado por el funcionamiento de su(s) subsistema(s). Los sistemas se caracterizan por un proceso de intercambio infinito con su ambiente, y porque se encuentra constituido por los demás (sub)sistemas.

c) Las funciones de un sistema dependen de su estructura. El funcionamiento o génesis de los subsistemas -como el educativo²-, responden a las condiciones que los sustentan. De ahí la paradoja de insistir en la formalización de los registros propios de muchas de las actividades espontáneas o cotidianas que se circunscriben y le dan razón al quehacer docente en lo particular y a la educación en lo general. Gran parte de las actividades particulares que se realizan dentro de cada escuela o aula son producto del propio sistema educativo que ha generado los espacios o las condiciones para su funcionamiento y permanencia como parte de las estructuras del Estado. Si existe una crítica al sistema educativo en lo general, y a la práctica docente o al docente en lo particular, esta crítica también debe trasladarse al sistema que lo genera, abarca, condiciona o constituye. Si es un mal, o un error los errores o los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en ciertas áreas del saber, entonces existen fallas en el propio sistema político, económico y cultural que habría que considerar y, por supuesto, atender.

Se ha señalado, hasta aquí, que dentro del hecho educativo como objeto de estudio existen redes de intercambio de bienes tangibles e intangibles, así como condicionantes históricas, territoriales y culturales (no digamos políticas económicas) todas ellas pueden ser de dos tipos: formales e informales. Así, las explicaciones de la configuración de algún subsistema, así como de las formas en que se articulan las unidades o elementos del mismo dentro de su entorno, obligaban a delimitar más la perspectiva para su estudio. La complejidad y heterogeneidad del fenómeno impiden asirlos de esta manera. Sin embargo, esta “complejidad indefinida” (Luhmann, 1998) debe tener cuidado de no caer en lo que González Casanova (2004) señala como un trabajo académico “poco riguroso” cuando alude al peligro advertido por Kennet Boulding quien señala el posible rompimiento del trabajo disciplinario. Esto puede evitarse delimitando las explicaciones de las interacciones que no puedan ser abordadas desde la representación formal de un modelo explicativo, pero incluyendo aquellos vínculos intangibles que son “observables” mediante métodos cualitativos.

Con el propósito de identificar la forma de interactuar de los elementos en el subsistema, vale la pena, en este momento, introducir una de las explicaciones en las que se han clasificado a los sistemas como modelos conceptuales

² Ya se ha anotado la connotación diferente a la que me refiero en este ensayo con la categoría de sistema o subsistema educativo. En esta no me refiero a una estructura administrativa sino a una categoría de análisis.

(González Casanova, 2004), todas ellas desde la perspectiva de la ciencia social, así tenemos:

Cuadro 3. Clasificación de los sistemas.

❖ Abierto	❖ Dinámico
❖ Adaptativo	❖ Dialéctico
❖ Aleatorio	❖ Disipativo
❖ Autopoiético	❖ Emergente
❖ Cerrado	❖ Funcional
❖ Complejo	❖ Histórico
❖ Determinista	❖ Lineal

Fuente: Elaboración a partir de González Casanova (2004).

A pesar de la amplitud indiscutible de cada una de las clasificaciones no se utilizará una en particular o en su estricta definición, debido a la complejidad en la que se ubica el fenómeno estudiado. Empero, algunas de ellas han sido de utilidad para entender las relaciones entre los elementos (actores del subsistema), con el propósito de conceptualizar al subsistema se utilizarán ciertos elementos de algunas de las clasificaciones enlistadas, recuperando en particular las clasificaciones dinámica, dialéctica, disipativa, autopoiética y emergente.

En una limitada recuperación de algunos de los elementos que caracterizan a cada una de los sistemas se tiene:

Dentro de una clasificación de *sistema abierto* existe la posibilidad de que el sistema evolucione hacia un orden de organización mayor y más compleja. Del sistema *adaptativo* se recupera la explicación de la relación y retroalimentación generado por algún cambio en el comportamiento de los elementos del sistema o de los niveles del mismo. En la tercera clasificación de *sistemas aleatorios*, se explica que los procesos observados en el sistema no se encuentran determinados por ninguna constante o ley. Los *sistemas autopoiéticos*, las transformaciones dependen de sus propias decisiones. En la quinta clasificación, *sistema cerrado* no se redefinen las relaciones considerando las experiencias anteriores ni pretendiendo alcanzar objetivos alternos. Además, que carece de autonomía y autorregulación. El *sistema complejo* contiene elementos que interactúan y se interdefinen sin que el comportamiento de cada uno de ellos permita generalizar o explicar alguna constante en el mismo

sistema. En el sistema *determinista*, los estadios evolucionan de acuerdo con una ley que no varía. El *sistema dinámico* presenta características de aleatoriedad y su comportamiento cualitativo, incorporando la cualidad subjetiva de los elementos que se pueden encontrar en un sistema. El sistema el *dialéctico* es aquel que tiene un carácter contradictorio y cuya evolución varía en el espacio y el tiempo. El *sistema disipativo* presenta estructuras de comportamiento auto-organizado en condiciones lejanas al equilibrio o equivalentes. En el *sistema emergente* los componentes, variables, características, funciones o relaciones de un sistema emergente se conectan en ambientes locales y establecen redes, sin que haya una directriz. El *sistema funcional* se adopta, reestructura y crea para asegurar los objetivos de continuidad, persistencia, estabilidad, sobrevivencia y expansión que correspondan a los valores o intereses de quienes los dirigen o poseen. Y en el sistema *histórico*, entra en relaciones determinadas, necesarias o independientes de su voluntad, en él se combinan la auto-regulación y la coevolución de sistemas complejos desde su emergencia hasta su extinción.

En extenso y en contraste analítico con el objeto de estudio de este estudio: El *sistema abierto* impide el crecimiento de la entropía³ que lleva a un desorden mayor y a una desorganización a los sistemas cerrados. Según esta clasificación los sistemas abiertos son capaces de evolucionar hacia un orden mayor y organización, gracias a la utilización de la energía propia y la que lo rodea, provocando una salida de los desechos⁴. Son sistemas que pueden alcanzar objetivos similares a partir de condiciones de partida diferentes⁵. Desde esta perspectiva la constante –en tiempo y espacio- de la oferta de educación de las escuelas privadas parece que se determinan por el hecho de que su servicio (de formación) sitúa a algunos de quienes acuden a su servicio en el nivel de última alternativa, sobre todo cuando se trata de educación media y superior. El proceso formativo de quienes acuden a este subsistema en esos niveles

³ Medida en la que la energía de un sistema se dispersa tanto que ya no puede funcionar o generar trabajo. Se usa como medida del desorden de un sistema y sirve para explicar aquellas acciones y resultados irreversibles.

⁴ Se entiende por desechos, para el caso del subsistema propuesto, como aquellos espacios, servicios no cubiertos por el sistema educativo público (particularmente aquel que va desde el preescolar hasta la educación media superior), y que son aprovechados por el sector privado; es decir, los desechos pueden ser concebidos como la demanda irregular que satisface las escuelas privadas. En un sentido más amplio el sistema aprovecha o establece las condiciones para la aparición de un sistema educativo privado como una estrategia de fortalecimiento y mantenimiento del funcionamiento del sistema.

⁵ Fenómeno al que se le conoce como equifinalidad, González Casanova (2004:472). Independientemente de su genealogía y ubicación espacial el subsistema de educación privada alcanza el objetivo de satisfacer, aunque sea de forma parcial, las demandas de formación de casi todas las ciudades en el país (algunas de ellas como opción de subsistencia o última/única alternativa).

formativos está condicionado por factores heterogéneos, que en este momento se excluyen, por razones expositivas.

Los *sistemas adaptativos* -también llamados auto-regulados-, en estos los cambios sufridos en el nivel más elevando se dan como resultado de las experiencias de los niveles inferiores, aumentando de esta manera la efectividad de los procesos de retroalimentación. Un ideal para la perspectiva de estudio del hecho educativo sería que las decisiones de funcionamiento en el nivel superior del sistema (político/pedagógico) considerarán intencionalmente al hecho educativo territorialmente localizado así como la delimitación del quehacer docente (formación y práctica docente) en sus propios procesos de autorregulación⁶. Es decir, el proceso de interacción positivo para los niveles inferiores o subsistemas no se da de “arriba hacia abajo” sino a partir de las capacidades desarrolladas “desde abajo” por los propios actores directamente involucrados. En este caso sólo aludimos al docente.

La tercera clasificación señalada es el de *sistemas aleatorios*, presenta elementos de poca utilidad su definición plantea a un proceso que no se encuentra determinado por ninguna constante o ley mientras lo que se intenta en este contraste analítico es identificar las formas o elementos regulares en las que las acciones del individuo (docente) permiten elaborar un modelo o subsistema del hecho educativo, reconociendo, al mismo tiempo, aquellos vínculos que éste acierta con un sistema local de mayor amplitud.

Los *sistemas autopoieticos* se consideran unidades que tienen identidad propia (*autos*) y son capaces de producir (*poien*). En estos sistemas las transformaciones dependen de sus propias decisiones, o dinámicas de los órganos, las cuales son intencionadas y determinadas y están conformadas por sus propias instrucciones u órdenes. En esta clasificación el quehacer del docente en los primeros momentos de su evolución no encuentra elementos de análisis para incorporar en el subsistema territorial pretendido como modelo ideal. Sin embargo, en la medida que se transita a los momentos posteriores del proceso evolutivo la identidad vista como autonomía en las decisiones de lo actores se ajusta o coincide con esta clasificación. Así en los primeros momentos del supuesto es útil advertir que la autodeterminación del docente no debe ser considerada como un elemento comparativo del sistema autopoietico, debido al más básico sentido conceptual de sistema que señala que es un conjunto de elementos de interacción. Es decir, la individualidad o independencia de las

⁶ La desagregación del supuesto de este ensayo indica que si existe algún proceso de autorregulación o adaptación en el sistema este se da sin considerar el efecto positivo de la interacción entre los niveles del sistema.

decisiones de producir que caracterizan el quehacer del docente en los primeros momentos de evolución (supuestos) por parte de este actor deben excluirse de una visión sistémica, debido precisamente a su procedencia individual y no a un conjunto de elementos de interacción. De otra manera, se continuaría condicionando todos los elementos del sistema, inclusive los aspectos que nos interesa plantear como ejemplo: la formación y la práctica docente. Sin embargo, la acotación de esta abstracción puede apreciarse de otra manera si se alude al sistema como tal; es decir, concibiendo al sistema en sus múltiples dimensiones, a saber la política, social, laboral, cultural, pedagógica, etc. La generación o producción de ciertos resultados, en este caso de dinámicas o prácticas docentes así como resultados de aprendizajes como alternativas de las restricciones o dinámicas del sistema, estarían determinando un escenario que puede explicarse o parte de él, particularmente su razón o génesis a través de esta definición del sistema autopoietico.

La quinta clasificación, denominada *sistema cerrado*, es la derivación superior del anterior y corresponde a sistemas mecánicos, al grado de no elaborar relaciones nuevas, que no redefinen sus relaciones considerando las experiencias anteriores ni pretendiendo alcanzar objetivos alternos careciendo de autonomía y auto-regulación.

Otra de las clasificaciones incluidas en el trabajo de González es el denominado *sistema complejo*, éste contiene elementos que interactúan y se inter-definen sin que el comportamiento de cada uno de ellos permita generalizar o explicar alguna constante en el mismo sistema. Desde una perspectiva inicial y reduccionista del objeto de estudio referido, pero sin la inclusión de variables, componentes, características, funciones o relaciones, podría ubicarse al hecho educativo dentro de esta clasificación. Sin embargo, el modelo analítico de la propuesta conceptual de este trabajo presenta elementos de comportamiento y de interacción que ofrecen cierta regularidad, como los señalados en el primer sistema de esta clasificación: el sistema abierto. Con lo anterior, no se pretende excluir la utilidad de esta clasificación; sino que se retoman algunos de sus elementos en conjunción con otros de los sistemas próximos: el sistema dinámico y el dialéctico.

El séptimo sistema es el *determinista*. En él los estados sucesivos evolucionan a partir de los anteriores de acuerdo con una ley que no varía. Contrario a las visiones reduccionistas, esta clasificación no puede ser absoluta o determinante en la explicación del subsistema estudiado debido a que, a pesar de lo subrayado en el párrafo precedente, también se encuentran muchas

variables, características, funciones o relaciones que no presentan constancia en los modelos explicativos pretendidos. Sin embargo, estas características enriquecen las opciones de estudio del hecho educativo y del quehacer docente en lo particular, debido a la diversidad de alternativas de acción y modos de interacción creadas por el propio actor (docente) representa, desarrolla y/o busca. Entre ellas los elementos que se derivan de las dimensiones de mayor complejidad e intangibilidad como la cultura, la ideología, las experiencias, la herencia, la vocación, etc.

El *sistema dinámico* presenta características de aleatoriedad y su comportamiento cualitativo puede llegar a no cambiar demasiado si el factor aleatorio se elimina. Esta clasificación puede convertirse en un sistema determinista debido a que puede, al mismo tiempo, presentar leyes inmutables. Sin embargo, la diferencia entre ellos está dada en que el sistema dinámico incorpora la cualidad subjetiva de los elementos que se pueden encontrar en un sistema. Esta concepción es útil, y también se retoma más adelante, como un factor básico en la propuesta analítica del modelo aquí propuesto.

El noveno sistema es el *dialéctico* y es aquel que tiene un carácter intrínsecamente contradictorio y cuya evolución varía en el espacio y el tiempo. Esta clasificación, junto con la anterior, se entrelazan en la propuesta conceptual en la construcción de los objetos de estudio referidos en este documento, debido a que, considerando lo dialéctico del proceso sistémico, cuando se presentan las explicaciones de algunas de las variables, características, funciones o relaciones, éstas no pueden ser explicadas sin su opuesto. Además, el paradigma dialéctico es fundamental en la evolución de la teoría de sistemas. Las interrelaciones, acciones, decisiones, formas de hacer (léase subsistir) o producir de los actores en general, dentro de un sistema de mayor complejidad, pueden ser explicados por el surgimiento, funcionamiento, evolución, superación y emergencia de nuevas contradicciones. En términos concretos, el hecho educativo y la formación, pero sobre todo la (auto)formación docente derivada de una experiencia en la práctica tiene como génesis la contradicción de elementos o resultados del propio sistema que los consienten o toleran. Y que para cualquier docente se manifiestan en la cotidianeidad como asuntos que requieren de una mayor atención. Así, por ejemplo, se expulsa de su propio territorio (migración) a los actores, debido a la deducción de opciones para su desarrollo. O los individuos desertan o son excluidos debido a los determinantes evaluatorios.

En otros términos, el modelo educativo, económico y político actual, que en su ideal presenta oportunidades a partir del desarrollo de las competencias

individuales en realidad acepta la certificación como elemento valorativo independientemente de la simulación que le acompañe, las cuales desde la visión de un sistema mecánico, riguroso o técnico no tendría razón de ser. Sin embargo, la propia contradicción intrínseca del sistema le da origen, condiciona o determina parcialmente la función y evolución del hecho educativo y por consecuencia los resultados que este muestre. Paradójicamente, la concepción del sistema dialéctico, fiel a la visión filosófica que lo sustenta, supone un carácter histórico y espacial con cambios irreversibles que incluyen su propio fin. Sin pretensiones especulativas, el fin de este subsistema no se alcanza a percibir.

La décima clasificación presenta al llamado *sistema disipativo*, este sistema presenta estructuras de comportamiento auto-organizado en condiciones lejanas al equilibrio o equivalentes. Se le añaden factores internos y externos de adaptación al entorno (homeostáticos) o del entorno, y procesos de creación de estructuras en el sistema y el entorno (morfo genéticos). Desde estas consideraciones, las condiciones estructurales e históricas de la sociedad mexicana han provocado efectos diferenciados en las regiones del país, y como resultado se tiene una notable divergencia regional entre los estados del sur y sureste frente a los estados de norte y el centro. Con base en esta condición divergente se tienen comportamientos y posiciones diferenciados del hecho educativo (formación y práctica docente) igual de diversificados. A pesar de ello, la sola presencia del subsistema disipa la tensión nacional acumulada y generada por la falta de oportunidades y procesos de exclusión.

La siguiente clasificación es la del *sistema emergente*. En éste, derivándose de la condición estructural subrayada anteriormente, así como de los impactos regionales divergentes y de los diferentes comportamientos del quehacer docente, los componentes, variables, características, funciones o relaciones de un sistema emergente se conectan en ambientes locales y establecen redes (de acción o de trabajo), surgiendo en esta interacción una cooperación del conjunto de los componentes, sin que haya una unidad que dirija el proceso. En otros términos, el surgimiento de las funciones emergentes/extraordinarias u opciones de subsistencia quedan reflejadas en las diferentes intercambios entre los actores involucrados docentes/estudiantes; empero, sin la existencia de una política pública que conduzca las acciones en el subsistema. Sobre todo en aquellos casos que pudiera darse continuidad no sólo a buenas prácticas sino también en aquellas excepcionales experiencias donde existen estudiantes sobresalientes en algún nivel que no continúan o no cuentan con las condiciones para desarrollar las habilidades superiores y se pierden en el anonimato y el

tiempo los abruma. Contrario al sistema autopoiético, donde las condiciones y acciones se auto-determinan o auto-regulan, el sistema emergente ofrece elementos analíticos para fortalecer algunos de los momentos del supuesto proceso evolutivo del hecho educativo planteado en este ideal. Este proceso evidencia que las acciones o interacciones del docente se conectan con las condiciones locales mediante el establecimiento de redes informales en su mayoría, sin que exista una unidad que las dirija.

La decimosegunda clasificación denominada *sistema funcional*, es aquella donde el sistema se adopta, reestructura y crea para asegurar los objetivos de continuidad, persistencia, estabilidad, sobrevivencia y expansión que correspondan a los valores o intereses de quienes los dirigen o poseen. La propia adjetivación de funcionalidad remite a la condición de eficacia y pragmatismo. En este sentido, el hecho educativo, en el marco del modelo endógeno sugerido, no puede asegurar estas condiciones. Así queda planteado en los primeros momentos de la hipótesis donde la regularidad es el azar o las condiciones son fortuitas y ajenas al interés ideal del docente, debido también a su poca información o carentes de mecanismos o estrategias de articulación formal con/sobre particularidades del contexto no sólo el inmediato sino de aquel en el que el estudiante que atiende se desenvuelve (desarrollará). En este sentido, permea la idea de que enseñamos con contenidos obsoletos a individuos que se enfrentarán a un mundo diferente. O lo que es peor, la escuela, el aula o las estrategias didácticas, que constituyen algunas prácticas docentes, son experiencias extrañas para los estudiantes, diferentes a lo que pasa en su realidad.

El penúltimo sistema es el *histórico*. Este sistema muestra relaciones determinadas, necesarias o independientes de su voluntad; en él se combinan la auto-regulación y la coevolución de sistemas complejos desde su emergencia hasta su extinción. La generalidad de esta concepción es útil en cuanto queda definido con claridad el sistema y sus componentes. Es decir, la poca definición del hecho educativo, como subsistema en general y de la regularidad de sus componentes en particular, no permite la determinación de la evolución como un modelo explicativo histórico total. En este sentido, no se podría utilizar en su totalidad el esquema conceptual propuesto por el sistema histórico como un modelo explicativo absoluto para este fenómeno de estudio a pesar de que también se pueden reconocer, inferir o suponer algunas de las razones de su existencia, de sus resultados y hasta de su extinción regular. Sin ser contradictorios, se debe aclarar que, aunque, en la desagregación de la

hipótesis el proceso se establece como un modelo evolutivo, pero una de las condiciones del sistema histórico con relación al subsistema estudiado es que el hecho educativo no se auto-regula ni evoluciona hacia la complejidad, sino que cada una de las historias o trayectorias formativas y de prácticas docentes buscan alternativas de subsistencia o líneas propias de evolución, de respuesta o de transformación.

Finalmente, el *sistema lineal*, en él las alteraciones en el estado inicial son proporcionales en cualquier estado posterior. Debido a la enfatizada heterogeneidad del fenómeno sugerido es evidente que el comportamiento de sus procesos evolutivos, en el caso de que estos ocurran, no serán proporcionales en ninguno de los casos estudiados. De ahí que las orientaciones de estudio o estrategias metodológicas decididas por quien se aventure en la aprehensión del hecho educativo, en particular por su heterogeneidad, acudan al paradigma cualitativo y sus métodos.

De la clasificación presentada por González Casanova (2004) y desarrollada hasta aquí, los elementos instrumentales y analíticos, han sido de utilidad para la elaboración de la concepción del hecho educativo como un subsistema; así como para la contrastación de los referentes recuperados con algunos componentes, variables, características, funciones o relaciones del fenómeno.

Así, se puede conceptualizar al hecho educativo como un subsistema social donde las interacciones dentro y alrededor de él permiten adjetivarlo como un subsistema abierto, dinámico, dialéctico disipativo, emergente y autopoietico. Este último adjetivo condicionado por el proceso evolutivo por el que podría atravesar el docente en su formación, práctica y (auto formación decidida).

Recapitulando, se considera del *sistema abierto* que la utilización de la energía y la constancia en los objetivos se presentan en el hecho educativo; del *sistema dinámico* la incorporación de la cualidad subjetiva necesaria para la aprehensión de algunos de los componentes y variables intangibles, informales e irregulares del subsistema; del *sistema dialéctico* se coincide con algunos de sus concepciones porque el fenómeno de estudio tiene como génesis la contradicción de elementos o resultados del propio sistema que lo determina, que lo consiente o tolera, así no se elude la intrínseca contradicción del sistema político, cultural y económico que condiciona parcialmente la función y evolución del subsistema; del *sistema disipativo* se reconoce que para la ciencia social en general, y en las localidades en particular, la presencia del subsistema, disipa la tensión acumulada que se ha generado por la disminución y falta de oportunidades; es decir, el sistema ha generado sus propias “válvulas de escape” de algunos elementos contradictorios

de un sistema más amplio. Desde una perspectiva particular, o local, el subsistema estudiado es disipativo por sí mismo, debido a que sus repetidos componentes, variables, características, funciones o relaciones aparecen a lo largo de los diferentes espacios observados⁷; del *sistema emergente*, las acciones o interacciones del docente se conectan con las condiciones locales mediante el establecimiento de redes; y finalmente, desde la perspectiva hipotética desagregada, se retoma la autonomía en las decisiones de los actores señalada en el *sistema autopoietico*. Particularmente en dos casos la oferta de formación (educativa) privada y la del profesional docente que opta por alternativas de formación profesional en el marco de intereses o necesidades detectadas por él mismo.

Advertencias concluyentes

Hasta aquí, se han recuperado elementos de utilidad de la teoría de sistemas; sin embargo, se deben reconocer las propias deficiencias o limitaciones conceptuales de la propuesta, especialmente las que devienen de mi reflexión.

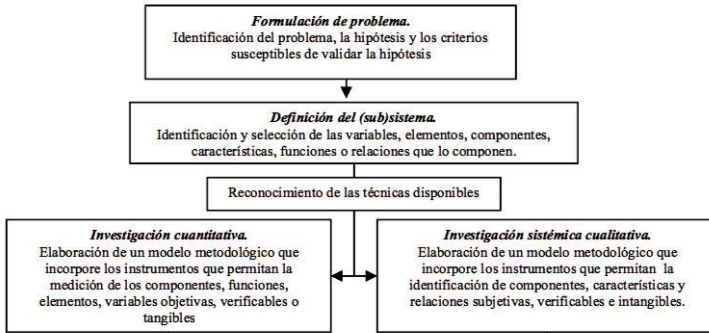
Según de la Reza (2001) las deficiencias o limitaciones de la teoría de sistemas tienen tres niveles de expresión. El primer nivel señala que la teoría de sistemas presenta una articulación desordenada e intrascendente de la teoría de sistemas con las hipótesis de otras corrientes sistémicas. En el segundo nivel, la teoría de sistemas ofrece la imagen de un conjunto de conceptos, métodos y técnicas, diversos en su origen, en ocasiones obsoletos, que contradicen la idea de una teoría coherente. En el último nivel, sus aplicaciones señalan una gama de posibilidades que no siempre son compatibles entre sí.

De las limitaciones señaladas, se advierte la necesidad de atender el riesgo de no caer en la generalización de la abstracción de la realidad estudiada y la posible carencia de rigor. Para evitar o disminuir la posible ambigüedad de las interpretaciones en la formulación de los sistemas se ha ajustado a las etapas estándar de los estudios sistémicos propuesta por de la Reza, (2001) véase la figura 2. Además de lo anterior, se debe subrayar, apoyados en Luhmann (1998), que la abstracción conceptual no es una retirada de la ciencia formal; pero, también es cierto que en el mundo real existen intangibles que influyen, indiscutiblemente, en las acciones más prácticas entre los individuos, los grupos,

⁷ Así, es común observar un patrón constante en la presencia de ciertas actividades en los diferentes escenarios del territorio (desde grandes centros educativos, pasando por escuelas particulares que apenas se sostienen con un número reducido de estudiantes a costa de bajos salarios de sus profesores hasta aquellas que han logrado articular su quehacer con otras esferas del sistema: la empresa o las administraciones públicas o dependencias de gobierno).

sectores y las sociedades: experiencias, conocimientos, saberes, expectativas, deseos, etc.

Figura 2. *Etapas generales de la aplicación de sistema en las ciencias sociales.*



Fuente: Adaptación propia a partir de la Reza (op.cit.:110).

Entonces, a partir de la abstracción se da la comparación, clarificando la concreción de los objetivos de estudio que plantea quien se interesa en este fenómeno. En este sentido, y con el esquema anterior de fondo, se reformulan algunos aspectos de la operacionalización del proyecto lo que permitió el desarrollo de algunos elementos, considerados ineludibles, de la aprehensión del hecho educativo. Uno de los elementos conceptuales, en la propia explicación sistémica de los fenómenos sociales, es el concepto de redes, y de redes sociales particularmente.

Referencias

Becattini, Giacomo, (1990), “El distrito industrial marshalliano como concepto socioeconómico” en: Costa Campi, *Los distritos industriales y las pequeñas empresas*, Ministerio de trabajo y Seguridad Social, Madrid España; Bellandi, M. (1986), “El distrito industrial en Alfred Marshall”, en *Estudios Territoriales*, No. 20, pp. 31-44.

Berrien, Frederick K. (1968). *General and Social Systems*. New Brunswick, NJ. Rutgers University.

Bertalanffy, Ludwig Von. (2002). (Decimocuarta reimp.) *Teoría general de los sistemas*, México. Fondo de Cultura Económica.

Bellandi, Marco, (1986), “El Distrito industrial en Alfred Marshall”, *Estudios territoriales*, 20, pp. 31-44.

Borsotti, Carlos. (2007). *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*, Argentina. Miño y Dávila

Brusco Sebastiano, (1990), “El concepto de distrito industrial, su génesis”, en: Costa Campi, *Los distritos industriales y las pequeñas empresas*, Ministerio de trabajo y Seguridad Social, Madrid España.

Checkland, Peter y Jim Scholes. (1994). *La metodología de sistemas suaves en acción*. México. Noriega.

Coll Salvador, Cesar. (2004). “Las comunidades de aprendizaje”, [consultada en diciembre del 2014 en: <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>]

De la Garza Toledo, Enrique. (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción, Fundamentos, críticas y alternativas a la metodología y técnicas de la investigación social*. México. UNAM/Porrúa.

de la Reza, Germán A., (2001), *Teoría de sistemas. Reconstrucción de un Paradigma*, Miguel Ángel Porrúa Editores, UAM, Xochimilco, México.

Emery, F.E. (1972). *Systems Thinking, Middlesex*, Inglaterra, Penguin Books. García, Rolando. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, metodo y fundamentación epistemologica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.

George J. Klir. (1985). *Architecture of Systems Problem Solving*. New York. Springer-Science

González Casanova, Pablo. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, Barcelona, Anthropos-UNAM-IIS.

Luhmann, N., (1998), *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general*, Anthropos, Universidad Iberoamericana, CEJA, Barcelona.

Moran, Dermot, (2011). *Introducción a la fenomenología*, Anthropos, UAM, México.

Morin, Edgar. (1986). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Cátedra.

----- (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

EL FENÓMENO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SIGLO XXI

Francisco Guzmán Marín

Introducción

¿Cuáles son los principales fundamentos que definen al fenómeno de la educación moderna? Para responder con mayor certeza a esta cuestión, resulta del todo indispensable contextualizar las prácticas educativas modernas dentro de la tradición social en que se generan, esto es: la sociedad occidental; ello con el objeto de identificar tanto los sustentos que convierten a la educación en asunto de interés público –al grado de usufruirla del seno familiar, según se desarrolla durante la mayor parte de la historia humana, para instituir la en cuanto aparato estratégico del Estado-, como para reconocer los principios socio-epistemológicos que determinan sus contenidos y sus procesos de formación. En esta perspectiva, conviene tener presente que la tradición histórico-cultural de la sociedad occidental, desde su misma fuente de procedencia: la cultura griega, dispone en tanto que sustratos de sus prácticas socio-culturales a la Razón, el Conocimiento y la Técnica. En su expansión por todo el orbe, Occidente impone esta facultad, prácticas y valores en una posición dominante dentro de la comprensión y el desarrollo histórico universal del ser humano.

En la tradición occidental, la razón es considerada como la facultad determinante de la esencia humana, aquello que le diferencia de los animales, le posiciona en cuanto especie dominante y transforma su devenir en Historia. Por su parte, el conocimiento es el producto primigenio y legítimo de la *razón* que constituye la develación sistemática de las potencias que organizan las estructuras y el acontecer del universo; el *conocimiento* representa tanto un valor

como un contenido socio-cultural, esto es: en tanto valor cultural se autodefine asimismo, el conocimiento vale por sí mismo, no por sus implicaciones prácticas en la vida de los individuos o de las comunidades; mientras que en cuanto contenido social proporciona los elementos básicos para la comprensión y gobierno del mundo natural y de la misma sociedad, así como para definir el rumbo de la cultura humana. Mientras que la *técnica* representa el recurso procedimental más eficiente para conseguir la transformación efectiva de la realidad socio-histórica. La técnica articula de forma estratégica los principios rectores de la razón con los argumentos del conocimiento para diseñar una forma particular de concebir el acontecer de la existencia y una secuencia sistemática de procedimientos para intervenir en la realidad socio-histórica, con el objeto de transformarla en función de las necesidades y aspiraciones humanas. De esta forma, en la *razón*, el *conocimiento* y la *técnica* encuentra la sociedad occidental, los fundamentos, contenidos y medios propicios para posibilitar la liberación humana de sus condicionantes materiales en el mundo, al propio tiempo que permiten la concreción histórica de la utopía socio-cultural, así como la explotación y adecuación de las potencias naturales a los intereses humanos.

En este aspecto resulta pertinente esbozar una breve acotación respecto de una pulsión predominante en Occidente que condiciona tanto los objetivos como las prácticas formativas del fenómeno socio-educativo institucionalizado, tal es: la aspiración de futuro, que fundamenta la constitución de la utopía en tanto proyección de la sociedad ideal humana hasta el surgimiento moderno de la comprensión del devenir histórico en cuanto proceso evolutivo. La aspiración occidental por alcanzar la concreción socio-histórica de la utopía, la pulsión de transformar permanentemente las condiciones existentes del presente humano en el mundo, con la intención manifiesta de proyectar el ideal de una existencia superior como resultado de la resolución dialéctica de la Gran Historia, la concepción evolutiva que pretende reconocer en el desarrollo natural e histórico un proceso continuo de perfeccionamiento ontológico, la necesidad de innovar de manera permanente cada uno de los aspectos de la práctica social moderna —y que en la época postmoderna nos abisma a la vorágine de la sociedad de la incertidumbre y a la proyección de un futuro carente de la certeza de cualquier horizonte histórico-, todo ello proviene de una cierta apreciación pesimista del pasado y de la actualidad del estado de desarrollo socio-cultural humano.

En efecto, desde el pensamiento clásico griego hasta la concreción socio-

histórica del proyecto socio-cultural de la Modernidad, la sociedad occidental evidencia tres actitudes fundamentales para con el devenir de la historia, tales son: por un lado, una determinada concepción negativa del pasado histórico humano frente a los logros y promesas de la Civilización. En este sentido, la historia humana no es otra cosa que el recuento de un denodado y constante proceso de depuración de las prácticas culturales, que constituye las condiciones de posibilidad para el irreversible surgimiento de la civilización. Entre más remoto el pasado, más cerca del «estado de naturaleza» y, por tanto, mayor predominio de la *barbarie* en la sociedad, en consecuencia, también denuncia un mayor alejamiento de la «edad de la razón» y, por ello mismo, **mayor influencia de la idolatría y la irracionalidad en la definición de las prácticas culturales.** El pasado humano representa, si no lo opuesto a la civilización, si por lo menos, los aberrantes antecedentes socio-culturales de la misma. Por otro lado, evidencia un profundo desencanto pesimista para con la actualidad histórico-cultural de la propia civilización. Mientras no se produzca la gran resolución dialéctica de la historia que traerá consigo la concreción social del destino humano: el «estado de felicidad», la sociedad humana se encontrará sometida a sus condicionantes materiales y la civilización conservará serios remanentes del pasado que siempre pondrán en riesgo sus logros socio-culturales. Y por último, a consecuencia de las actitudes anteriores, la sociedad occidental presenta un optimismo irrestricto en las posibilidades históricas del destino humano. La realización de la utopía se encuentra en el futuro y en su logro deben canalizarse todas las fuerzas sociales (incluyendo las disposiciones del fenómeno socio-educativo, desde luego). Y todas estas actitudes ante la historia se manifiestan tanto en la dimensión política de la *República* con Platón y en el ámbito religioso de la *Ciudad de Dios* con San Agustín, como en el nivel socio-económico con el *Comunismo Científico* del marxismo y en el campo socio-tecnológico con la *Sociedad Tecnológica* de Marcuse. En cualquier caso, se pretende que la razón, el conocimiento y la técnica posibilitan la superación de las condiciones socio-históricas del pasado y el presente humano, para proyectar el ideal social en el futuro.

Y el movimiento histórico que mejor sintetiza esta confianza irrestricta, este optimismo absoluto en las potencialidades reformadoras de la razón, el conocimiento y la técnica, así como en las posibilidades humanas para alcanzar el ideal social en el futuro, es el movimiento de la Ilustración, surgido en la Europa central del siglo XVIII, mismo que fundamenta intelectualmente la construcción y el desarrollo socio-cultural del proyecto histórico de la

Modernidad. Debido a lo cual, el proceso de modernización, sea en el seno del propio Occidente o en las sociedades que aspiran a modernizarse, siempre se caracteriza por la firme pretensión de racionalizar los procesos de proyección, construcción y administración social del desarrollo humano, en todas sus dimensiones, con el objeto de materializar la utopía de la sociedad equitativa, igualitaria y de libertad. Racionalizar las prácticas sociales, sobre todo aquellas que son de interés social para el Estado, significa el sometimiento de los procesos políticos, económicos, culturales, jurídicos, éticos, estéticos y de formación social, entre otros, a los principios, procedimientos y productos de la razón, con la consecuente renuncia a las tradiciones socio-culturales de las comunidades particulares. Todo aquello que no corresponda con los fundamentos de la razón es descartado de forma paulatina de las prácticas sociales aceptadas, en cuanto remanentes pre-modernos que obstaculizan el adecuado desarrollo socio-histórico humano. En este esquema de racionalización social, el conocimiento representa un recurso estratégico puesto que proporciona los sustentos epistemológicos, los contenidos de información, los principios nomotéticos, los elementos lógicos, los procedimientos de intervención y las metas históricas de las transformaciones sociales que se suponen necesarias para alcanzar el desarrollo socio-histórico; mientras que la técnica suministra los medios indispensables para traducirlas en hechos sociales. Pero, no se trata de cualquier tipo de conocimiento y técnica socio-histórica, sino de aquellos que han sido generados por la razón, esto es: el conocimiento científico y la técnica racional. En este sentido, como simple ejemplo, baste señalar que la utopía marxista aspira a una sociedad racionalizada por el conocimiento científico, desarrollada técnico-tecnológicamente y, por consecuencia, carente de todo tipo de subordinación humana a sus determinaciones materiales, o a sus condicionantes socio-culturales, tales como la producción de los bienes de subsistencia y la religión, por mencionar sólo dos de ellos; en otras palabras, representa la realización socio-histórica de las potencias transformativas de la razón, el conocimiento y la técnica.

En el seno de todos los sistemas sociales coexiste un conjunto de diferentes tipos de conocimiento que fundamentan diversas y múltiples clases de prácticas socio-culturales y que, al propio tiempo, afectan de manera recíproca, tanto sus procesos de producción y legitimación social, como sus procedimientos de difusión y aplicación instrumental. Cada una de estas distintas maneras de conocer desempeña funciones específicas dentro de la resolución histórica de las prácticas socio-culturales. Así, tenemos conocimientos estéticos, religiosos,

eróticos, económicos, políticos, históricos y culturales, entre otros varios, los cuales constituyen en sí mismos una manera particular de concebir al mundo y, por ende, de intervenir en el contexto social; a su vez, la articulación socio-cultural emergente que conforman el conjunto de estos diversos conocimientos, en cada sociedad concreta, en cada época histórica, determina la singularidad cultural de cada sociedad humana. Ahora bien, en sentido estricto no persiste una jerarquía predeterminada históricamente entre estos diferentes tipos de conocimientos, tan sólo actúan en campos distintos de las diversas dimensiones de la vida social y desde su propia particularidad contribuyen al desarrollo pleno de la historia humana; aunque sí es conveniente insistir en que los diversos niveles de desarrollo del conocimiento de un campo, influyen de manera significativa en el resto de las estructuras de los conocimientos sociales. Las diversas formas de conocimiento que comportan las distintas prácticas socio-culturales humanas mantienen una intrínseca relación entre sí, ya sea planteando factores que contradicen sus maneras particulares de concebir e interactuar en el mundo, o ya proponiendo agentes que contribuyen a enriquecer sus mutuos contenidos culturales, pero, en cualquier caso, favoreciendo el desarrollo de cada uno de ellos e impulsando el devenir histórico de las sociedades, en su conjunto. Aunque también es cierto que en algunos momentos socio-históricos, algún tipo de conocimiento es erigido como el factor más importante en la comprensión y explicación del universo, así como de la presencia humana en el mundo y el modo en que debe regirse el sistema social, pero, esto no implica que el resto de las formas de conocimiento deban deslegitimarse, combatirse y/o expurgarse de las prácticas sociales, si acaso, se les reconoce y conservan su importancia vital en sus ámbitos particulares de injerencia socio-cultural.

Sin embargo, históricamente, la sociedad occidental ha establecido una jerarquía excluyente y depurativa del conocimiento humano, donde se posiciona en la cúspide a una forma específica de conocer determinada por la razón, no sólo como la única manera legítima de apropiarse del acontecer del mundo, sino también en cuanto contenido histórico-cultural exclusivo que debe regir sobre el conjunto de las prácticas sociales y respecto de la dirección de la historia humana, esto es: el conocimiento estructurado por leyes formales y que en la época moderna adopta el estatuto de conocimiento científico. Se trata de un conocer presuntamente autorreferente porque no reconoce otra fuente de sus contenidos culturales más que a sí mismo, que pretende regirse por principios racionales en exclusiva, se sistematiza y legitima a partir de un

corpus teórico, además de que se propone la depuración sistemática de la sociedad, de toda forma de conocer que no sea racional. En cada época de la Historia de Occidente, desde la Grecia clásica hasta la era postmoderna, salvo, quizás, el periodo del Medioevo, han situado al conocimiento producido por el hacer de la ciencia como el eje rector de las prácticas socio-culturales. Es cierto que en el devenir de la sociedad occidental han estado cambiando, incluso de forma radical, los modos de comprensión y de practicar aquello que se considera en tanto ciencia, pero, en cualquier caso, siempre se le reconoce y se le **asigna al conocimiento científico un carácter predominante en el desarrollo histórico humano, una función rectora en la consecución de la utopía.** En esta perspectiva, para Platón los hombres de ciencia –es decir, los filósofos en aquellas época- son quienes deben gobernar el ideal social que comporta el proyecto socio-político de la *República*; mientras que para Max Weber, la burocracia es una organización sustentada en principios científicos y, por ende, representa la organización ideal para encargarse de la administración y resolución de los problemas del interés público, conforme a la razón, el conocimiento científico y la técnica. También en ambos casos, las nuevas generaciones deben formarse de acuerdo al conocimiento producido por la práctica científica.

Un fenómeno que se deriva de esta confianza irrestricta que deposita el pensamiento de la Ilustración en las potencias absolutas de la razón humana, el conocimiento y la técnica derivados del quehacer científico, es el movimiento intelectual conocido históricamente como el *Enciclopedismo*. El proyecto enciclopedista representa la síntesis intelectual de las aspiraciones del conocimiento universal que suscribe la comprensión ilustrada. En términos generales, el movimiento enciclopedista se constituye por la pretensión de integrar, organizar y clasificar todo el conocimiento humano generado por el hacer científico-filosófico, en todos los campos. En este propósito, la recuperación del conocimiento filosófico es considerado dentro del proyecto enciclopedista en virtud de una causa básica: es un conocimiento producido y formalizado por la razón, y aun cuando carece de la autoridad científica para explicar con objetividad el mundo, la sociedad y la historia, representa tanto un antecedente histórico directo –un estadio, según diría Comte- del desarrollo de la ciencia, como un medio de explicación, fundamentación y legitimación de la comprensión científica. Por eso mismo, a la filosofía se le asigna un apartado específico en la compilación sistemática y ordenada de conocimientos que implica la conformación de la *Enciclopedia*.

Empero, más que un movimiento impulsado por una cierta pulsión

coleccionista de conocimientos, el Enciclopedismo constituye toda una tendencia de conservación y promoción socio-cultural de Occidente, que impacta tanto en los criterios de definición de la política pública del Estado y en la proyección formativo-disciplinaria de la sociedad, como en la instauración de una serie de diversos tipos de instituciones de preservación de la memoria social y de difusión del conocimiento científico, tales como: las bibliotecas, los museos, los zoológicos, las reservas comunitarias y ecológicas, entre muchas otras instancias. Mientras las sociedades tradicionales conservan las reservas del conocimiento social en un pequeño núcleo comunitario, especializado en la conservación del conocimiento tradicional, entre los que se cuentan: los sacerdotes, chamanes, sabios o ancianos, por mencionar sólo algunos de los más importantes, y al cual sólo tienen derecho reservado de acceso los nuevos iniciados que terminarán por sustituir a los viejos miembros de estos colectivos de memoria social; por su parte, en las sociedades modernas, el capital cultural se resguarda en instituciones socio-educativas, a las cuales no sólo se pretende libre acceso de consulta, sino que además se les asigna, reconoce y demanda que diseñen, implementen y valoren acciones de formación social y de difusión del conocimiento. El conocimiento que en todas estas instituciones se resguarda y que se demanda su difusión en el conjunto de la sociedad, no se valora en función de su utilidad práctica e inmediata en la solución de los problemas cotidianos de los individuos o de las comunidades, sino por el hecho de ser conocimiento mismo, avalado por la práctica científico-filosófica.

El reconocimiento del valor de la enciclopedia no se asigna por su función instrumental en la sociedad, sino por el sólo hecho de integrar el conocimiento producido por la razón.

En el fondo de la aspiración ilustrado-enciclopedista, la cual sintetiza toda la pulsión intelectual de Occidente, desde los griegos a la modernidad, persiste un cierto romanticismo epistemológico, un cierto idealismo intelectual, esto es: se presupone que la formación centrada en el desarrollo intelectual del ser humano, a través del conocimiento científico, encuentra como consecuencia directa, la paulatina depuración ética de los individuos y, por ende, del sistema social en su conjunto; al propio tiempo, tiene como efecto indirecto, la construcción sistemática de las condiciones culturales que harán posible la realización socio-histórica de la utopía. La formación intelectual del individuo y de la sociedad no tiene otra finalidad que la proyección histórica de la sociedad ideal; por eso mismo, se pretende educar a las nuevas generaciones para que constituyan la sociedad del mañana, no para intervenir en la sociedad del presente. En esta

lógica, Hegel considera que con el arribo de la Modernidad, el ser humano alcanza la era de la libertad y que sólo es cuestión de estrategia educativa para que todos los individuos asuman su propia libertad; pero, conviene advertir, no se trata de cualquier tipo de educación a la cual se refiere el filósofo alemán, sino a la educación del intelecto que propicia el conocimiento científico. La apropiación del conocimiento convierte al individuo en un sujeto universal, en un ciudadano cosmopolita, capaz de controlar sus pulsiones instintivas, depurar su comportamiento ético, comprender el acontecer del mundo y participar funcionalmente en el desarrollo socio-histórico de la humanidad, bajo los principios supremos de la racionalidad. La idea central es que si se educa el intelecto, por consecuencia se someten al arbitrio de la razón todas las dimensiones que constituyen la vida del ser humano. Basta recordar que el ideal del «ciudadano polivalente» de la comprensión marxista es el obrero que en la mañana contribuye en el desarrollo de las fuerzas productivas de la sociedad, mientras que por las tardes y las noches es capaz de discutir con fundamentos sobre política, economía, cultura, arte, etc. Desde este romanticismo intelectualista se pretende que la apropiación del conocimiento científico significa la maduración humana. Como parece anticipar Kant, el arribo a la edad del conocimiento científico representa el arribo a la edad de la razón; es decir, a la madurez del ser humano. Por tanto, la formación intelectual de las nuevas generaciones tiene como objetivo fundamental, la aproximación de los individuos a la edad de la razón, esto es, propiciar su maduración, a fin de prepararlos para que construyan la sociedad del mañana: la concreción socio-histórica de la utopía.

Características Centrales de la Educación Moderna

La educación moderna es hija legítima de la Ilustración. Así, más allá de la explicación arqueológica del fenómeno educativo, que descubre en el proceso de institucionalización de la educación moderna, la generalización estatal de las estrategias de disciplinamiento social generadas en las acciones de domesticación, control y encierro de la infancia, de las comunidades protestantes en la Europa de finales del siglo XVII –de acuerdo con las tendencias que plantea el análisis foucaultiano-, y que encuentra en las políticas de alfabetización de la sociedad, una estrategia de adaptación de las masas a las nuevas condiciones del mercado laboral que establecen los procesos de industrialización del siglo XIX –siguiendo las reflexiones de Hans Magnus Ezenberger-, también es

cierto que la educación formal moderna se constituye en cuanto institución de interés público bajo los principios rectores del pensamiento ilustrado, a saber: la formación de los ciudadanos de la sociedad del mañana, sustentada en la transmisión enciclopédica de los conocimientos producidos por la ciencia, con la finalidad de expurgar de la conciencia social de las nuevas generaciones los riesgos y efectos del fanatismo, la ignorancia, los prejuicios, la idolatría, el adoctrinamiento ideológico y la servidumbre resultante de estos fenómenos, mediante el desarrollo sistemático de las capacidades intelectuales del ser humano. Por consecuencia, se pretende la instauración de una educación *neutra* ideológica, política y socio-culturalmente, dado el carácter presuntamente “objetivo” del conocimiento científico, donde el Estado se erige a sí mismo como el garante de este principio educativo fundamental, tanto al nivel de la promulgación de leyes específicas para tal efecto, como en la definición de las políticas educativas de carácter universal. De esta manera, durante el siglo XIX se organizan los Sistemas Educativos Nacionales en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y España, entre otros países europeos, a los cuales no dilatan en sumarse los Estados Unidos de América y las naciones latinoamericanas, a finales del mismo ciclo decimonónico y comienzos del siglo XX. Los principios del pensamiento ilustrado y la regencia del Estado en materia educativa se garantizan a través de los marcos legales de las naciones, se proyectan mediante las políticas gubernamentales de educación y se instrumentan por medio de los sistemas educativos nacionales. De esta manera, es que hacia 1880 en Francia se promulgan leyes que establecen la educación laica para los niños de entre 6 a 13 años; por su parte, en el Reino Unido, a principios del siglo XX, se instaura la primera ley que hace obligatoria la enseñanza de las ciencias en la escuela; mientras que en México, imbuido del espíritu ilustrado de la Modernidad, el

Artículo 3º constitucional establece con toda claridad que la educación debe basarse en los resultados del «progreso científico», con el objeto de «luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios»; y en esta misma vertiente, la legislación española del ramo asienta con precisión que le corresponde al gobierno la «determinación de la política educativa en todos sus niveles y modalidad», por citar sólo algunos casos de esta tendencia socio-histórica.

En este sentido, más que la socialización de los individuos, según advierte el sociólogo francés, Émile Durkheim, dentro del seno de las sociedades occidentales, la educación moderna tiene el propósito fundamental de transmitir a las nuevas generaciones, de forma sistemática los valores y logros

históricos que ha concretado la civilización, los cuales se sintetizan, de manera preponderante, en los productos del conocimiento científico; mientras que en los países en franco proceso de modernización –México, por ejemplo-, su finalidad es más bien alcanzar la civilización, en otras palabras, civilizar las comunidades primitivas y/o tradicionales, como bien reconoce, con aguda perspicacia, José Vasconcelos a principios del siglo XX, justo en los albores de la constitución del Sistema Educativo Mexicano. De esta manera, la presunta *neutralidad educativa* que propone el pensamiento moderno, tan sólo consiste en un cambio radical de los procesos de disciplinamiento social y de la construcción de los valores socio-culturales. En efecto, con la expansión y consolidación de la cultura burguesa, la estructura y la movilidad del sistema social debe asentarse sobre un nuevo eje rector que desplace el viejo orden feudal sustentado en el consuetudinario derecho de clase, a saber: la *meritocracia*, es decir, el logro de la posición social en función del mérito propio. A partir de este valor social burgués, la estructura y dinámica de la institución educativa se organizan para disciplinar a las nuevas generaciones en esta forma de conseguir una posición en el contexto socio-cultural moderno. La dosificación de contenidos y grados educativos, las prácticas docentes, los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación escolar son diseñadas, en *ex profeso*, para instaurar, impulsar y arraigar en la conciencia de las nuevas generaciones, el sentido social de la meritocracia.

Por otra parte, el carácter *laico* que el pensamiento ilustrado pretende atribuir a la educación moderna, en tanto rasgo fundamental de la indispensable neutralidad educativa que debe regir en los procesos de formación de las nuevas generaciones y como inequívoco signo catalizador del progreso socio-cultural humano, en realidad no supone la supresión de todo tipo de adoctrinamiento ideológico-religioso, sino más bien el impulso de una transformación sustantiva en las formas y las prácticas de desarrollar la religiosidad en los centros educativos que aspiran a la modernidad. En el fondo, de lo que se trata, es de un desplazamiento del dominio religioso, es decir, el proceso de transición del «Estado Confesional» al «Estado Laico»; por eso mismo, la fe en la providencia divina se desliza hacia la fe en la certidumbre progresiva que va construyendo la racionalidad científica, mientras que el culto a Dios se traslada hacia el culto al Estado, así, en lugar de los tradicionales rituales al santoral cristiano ahora se promueven los ritos cívicos a los héroes de la patria, por ejemplo. La lucha del movimiento ilustrado contra el Estado Confesional sólo pretende cambiar el predominio de la religión cristiana por el dominio de la religión civil de Estado

en el sistema social, no desaparecer el sentido religioso de la sociedad. Siguiendo la vertiente de reflexión marxista, bien podríamos que en el fondo se trata de sustituir el “opio de los pueblos”, por la “cocaína de las masas”.

Este fenómeno se explica por dos causas principales, a saber: por un lado, la necesidad del Estado Nación para consolidar su legitimidad institucional en el imaginario social, una vez socavado el fundamento del derecho divino de la monarquía para gobernar y preservar la unidad de un territorio; y por otro lado, la demanda que plantea impulsar y sostener el predominio de la ciencia en la definición de las prácticas socio-culturales modernas, tanto de la canalización de los recursos estatales como de la estimulación del desarrollo de las capacidades intelectuales de los individuos, para su progreso continuo. El derecho divino de la monarquía y la religión cristiana –como todas las religiones que rinden culto a la divinidad-, sustentan en la tradición histórica su autoridad moral sobre el conjunto de la sociedad, mientras que la rectoría social del Estado Nación y de la ciencia sólo pueden fundamentarse en la evidencia tangible del progreso social permanente. Lo que arguye el pensamiento ilustrado es que los recursos humanos, materiales, financieros y la infraestructura del Estado deben dirigirse al desarrollo de la ciencia, porque contribuye al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad en su conjunto, y no a la transmisión de los valores cristianos que pertenecen al ámbito privado de los individuos, toda vez que es un asunto de conciencia particular y no un asunto de interés social. Por consecuencia lógica, la institución educativa en cuanto aparato de

Estado de disciplinamiento social debe estar al servicio del desarrollo científico y cívico, no a promover y difundir la religión de los particulares. Pero, en cualquier caso, el adoctrinamiento ideológico-religioso persiste sólo que ahora la evangelización cristiana asume la modalidad de la formación ciudadana y la virtud cristiana se reemplaza por el deber cívico, a partir de lo cual la asignatura de religión es sustituida por la asignatura de educación cívica, en los sistemas educativos modernos. En síntesis, se disciplina a las nuevas generaciones en la ideología, la religiosidad y la dinámica social propia del pensamiento ilustrado que fundamenta el proyecto socio-histórico de la Modernidad.

En cuanto comentario marginal, conviene advertir que la consolidación del Estado Nación se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de la democracia representativa de masas, cuyos valores fundamentales como: la competencia electoral, la transición en el poder, la elección popular y la racionalización de la administración pública entre otros, abrevan de la dinámica burguesa de la meritocracia, de esta forma: gobiernan y administran al Estado

quienes han demostrado sus méritos para hacerlo y, en consecuencia, han sido elegidos por las masas para desempeñar la dirección del interés público, no sólo en términos del poder político, sino también del poder judicial y de la formación social. De esta manera se instituye el régimen de poder conformado por los especialistas en mandar y administrar la cuestión pública, merced a los méritos político-profesionales que demuestran, y las masas que se especializan en obedecer, siguiendo las reflexiones de Fernando Savater. Y este modelo de organización política y de gestión del disciplinamiento social se reproduce íntegramente en la escuela, como bien parecen advertir los que suscriben la teoría educativa denominada *pedagogía de la resistencia*. La escuela reproduce las condiciones de dominación social, según advierte esta corriente de pensamiento. Luego entonces, pese a que sus propósitos y contenidos formativos aspiran a constituir al ideal del «hombre del futuro» y de la «sociedad del mañana», en su organización, dinámica y práctica, la educación moderna reproduce el sistema social vigente.

Así pues, los rasgos sustantivos de la educación moderna devienen de la fuerte confrontación ideológica, política e intelectual que se trama entre el paulatino avance de las aspiraciones socio-históricas del pensamiento ilustrado y el peso cultural que las tradiciones religiosas todavía conservan en el seno de las sociedades occidentales, desde hace ya prácticamente más de tres siglos. El álgido debate sobre la estructura institucional, los propósitos formativos, contenidos de aprendizaje, prácticas didáctico-pedagógicas, ambientes escolares y recursos asignados al desarrollo educativo, así como sobre el conjunto de disciplinas que fundamentan la concreción sistemática de la educación formal, no es un asunto menor en la agenda socio-cultural de estas dos grandes tendencias históricas de Occidente, por el contrario, conforma el escenario estratégico en el proceso de constitución del tipo de sociedad ideal que cada una de ellas sustenta; lo que se encuentra en juego, pues, no es la naturaleza del fenómeno de la educación en sí mismo, sino el impulso socio-histórico a la constitución de la utopía: la ciudad de Dios del pensamiento cristiano, o el *Mundo Feliz* de la proyección científica, donde el disciplinamiento social, a través de la educación pública, representa un factor estratégico para su realización socio-histórica.

Transformación de los Contextos Socio-Educativos y la Formación Docente

La integración global de las sociedades contemporáneas, así como el desarrollo, expansión y consolidación de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación (TIC), han impulsado diversas e intensas transformaciones en todos los órdenes de la vida social de los pueblos del presente. El desarrollo de las TIC no sólo ha reducido las dimensiones de interacción comunicativa del mundo, hasta situarlas en el nivel de una localidad: la denominada *aldea global* –hoy todo lo que acontece en el mundo es local tanto por la rapidez con que se difunde la información, como por el interés mundial que genera-, sino que también se ha extendido el ámbito de la intervención, participación y actuación del ser humano. En el presente cualquier individuo ya no sólo es ciudadano de la nación a la que pertenece, sino que su ciudadanía alcanza también la dimensión global y es en tal nivel donde actualmente tiene el compromiso de intervenir. Los acontecimientos del presente tienen un impacto global, esto significa que interesan y están dispuestos al análisis, opinión y participación de todos los habitantes del planeta, a partir de los dispositivos de comunicación e interacción que la propia sociedad global dispone para ello.

Por otra parte, pese a que la mayoría de los análisis del fenómeno de la globalización se centran en el aspecto socio-económico, lo cierto es que la interacción más importante entre las sociedades contemporáneas acontece en el ámbito cultural, es decir, al nivel del intercambio de los flujos de información, de la difusión de los valores, estilos de vida, formas de comprensión social y de interrelación con el mundo, sin soslayar los procesos de formación ciudadana, en todos los aspectos de la vida del ser humano. De hecho, una consecuencia directa de la integración mundial de las sociedades humanas y de la consolidación de las TIC, es el surgimiento de diversos espacios, dinámicas y recursos de formación del individuo, que resultan más efectivos que los sistemas socio-educativos y los servicios formativos de la escuela tradicional, aunque ello no signifique necesariamente que sean más pertinentes, o saludables para la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo, no es soslayando la existencia de estos agentes de formación informal, o ignorando su impacto en la comprensión de los jóvenes, mediante lo cual podemos resolver de forma adecuada el problema, sino conociendo con claridad su naturaleza, sus dinámicas y sus consecuencias, para construir una respuesta pertinente desde el espacio escolar.

Es innegable que todos estos procesos tienen un impacto significativo en los procesos de la educación formal y demandan de la transformación sistemática tanto de los sistemas educativos, en lo general, como de los servicios formativos, en lo particular. Los referentes nodales de las transformaciones que deben implementarse en los procesos de la educación escolarizada lo representan las necesidades y demandas socio-educativas de los contextos actuales.

Esta transformación impacta, por lo menos en cuatro ámbitos concretos: primero, en la interrelación que debe existir entre los sistemas escolares, los centros educativos y las prácticas docentes con los contextos socio-educativos contemporáneos, pero, no solamente a nivel local, como era la aspiración de hace algunas décadas, sino que ahora los propios procesos formativos deben situarse a nivel global, tanto en sus intenciones educativas como en sus concreciones docentes. La sociedad actual demanda de ciudadanos que puedan intervenir a nivel local y global, por tanto, la educación formal debe responder a los retos que esta demanda implica. Los procesos de formación no pueden reducirse más a los límites del aula y a las capacidades docentes del profesor, al margen de los acontecimientos socio-culturales, político-económicos y étnico-ambientales que suceden fuera de los espacios escolares; si queremos educar individuos con capacidades para comprender e intervenir en los acontecimientos locales y globales, resulta necesario que los propios procesos formativos se realicen en la misma dimensión, esto es, incorporando la realidad extra-escolar a las aulas.

El segundo nivel de impacto ocurre en el ámbito de la necesidad de flexibilizar los sistemas, procesos y dinámicas tradicionales de la escuela. En la actualidad, los diseños curriculares cerrados, los tiempos estandarizados de permanencia en la escuela, los procesos docentes uniformados y los sistemas de evaluación generalizados de la educación básica en México —y creo que no me equivoco si señalo que el problema es también internacional—, no responden a la diversidad psicológica, cognitiva, social, cultural y económica de la sociedad actual. El surgimiento de nuevos enfoques disciplinarios en la explicación del desarrollo humano, como la teoría de las inteligencias múltiples, nos plantea la diversidad de formas y estilos de aprendizaje de los alumnos, lo cual demanda la diversificación de los procesos, recursos, medios y ambientes de enseñanza-aprendizaje, así como de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Hoy sabemos que como producto del desarrollo y uso de los hemisferios del cerebro, las mujeres enfrentan mayor problema para resolver pruebas de opción múltiple que los hombres, por ejemplo; esto, sin soslayar el reto que nos propone la integración de las personas con capacidades diferenciadas. ¿Cómo podemos seguir ignorando estas diferencias de género, desarrollo y de capacidades en nuestros sistemas educativos? Por otra parte, el reconocimiento del derecho y del estatuto de la diversidad socio-cultural de nuestros pueblos, y de las sociedades contemporáneas, en lo general, nos pone de manifiesto la necesidad impostergable de diversificar los contenidos curriculares, los

conocimientos culturales y las competencias formativas de acuerdo con las características específicas de nuestra composición social. Lo cierto es que no existe una contradicción educativa entre la aspiración de un currículo nacional y la posibilidad de los currículos locales, con lo cual avanzaríamos efectivamente en la materialización histórica del federalismo educativo; experiencias al respecto existen demasiadas ya en el mundo actual, como en España y Canadá, por ejemplo. El desafío es proyectar cómo podemos utilizar tales antecedentes en la construcción de las respuestas pertinentes a nuestra propia singularidad socio-cultural.

Dos aspectos más que demandan de la flexibilización de nuestros sistemas educativos lo representan la migración social y laboral, además de la necesidad de identificar oportunamente a los individuos con capacidades sobresalientes, tanto para potenciar su desarrollo personal con estrategias socio-educativas pertinentes, como para generar procesos de integración eficientes al contexto socio-económico del país. En efecto, la migración social y laboral no responde a tiempos escolares sino a cuestiones socio-económicas, razón por la cual los niños, los adolescentes, los jóvenes se ven seriamente afectados en la continuidad de sus estudios y los padres se ven sometidos a los requerimientos administrativos que los centros escolares les solicitan, sin importar sus circunstancias y posibilidades. Requerimientos escolares que tampoco responden a los tiempos y condiciones de los usuarios del sistema educativo. En este mismo contexto tenemos a los niños, adolescentes y jóvenes que por problemas de índole familiar se ven precisados a insertarse en actividades económicas desde temprana edad, tales como: las épocas de la siembra y la cosecha en el medio rural; o bien, las temporadas de la zafra de quienes participan en la industria cañera; o la incorporación a trabajos eventuales o fijos en las ciudades. Todos estos hechos afectan el desarrollo de las actividades de estudio normales, de todos los individuos implicados en tales circunstancias, porque nuestro sistema educativo no tiene la flexibilidad suficiente para responder a sus tiempos y condiciones específicas en los cuales podrían ponerse al corriente en su desarrollo escolar.

Por su parte, los individuos con capacidades sobresalientes se ven sometidos a los procesos estandarizados de evaluación, acreditación y certificación escolar, que limita tanto su potencial intelectual como su adecuada inserción en sus contextos socio-económicos concretos.

En esta perspectiva, conviene advertir que la poca flexibilidad de los sistemas educativos tradicionales para responder a la dinámica propia de las sociedades contemporáneas, comporta todo una serie de problemáticas diversas que

afectan sensiblemente el desarrollo de los niños, adolescentes y/o jóvenes. En términos generales, las principales problemáticas que la escasa flexibilidad de los sistemas escolares tradicionales contribuyen a generar son: la deserción y el abandono escolar, puesto que si los individuos no pueden plegarse a los tiempos, las exigencias y los requerimientos administrativos de la escuela, por sus circunstancias específicas de vida, optan mejor por alejarse de la educación formal; la reprobación y el atraso escolar, toda vez que si los procedimientos estandarizados de enseñanza-aprendizaje no corresponden al desarrollo de sus capacidades personales, tienden a perder el interés y la atención en los contenidos escolares; y el dispendio del capital humano porque si los alumnos con capacidades sobresalientes no encuentran procesos formativos acordes al nivel de sus competencias, la consecuencia es que sus capacidades paulatinamente se ven atrofiadas, presentan problemas de integración social y terminan por recluirse en sí mismos. En este sentido, convendría preguntarse: ¿por qué un alumno de educación primaria y secundaria que no aprueba el mínimo de materias requeridas debe volver a cursar todo el programa del ciclo escolar completo, sin importar aquellos espacios curriculares que si alcanzó a acreditar?; ¿por qué el niño que ingresa a primer año de primaria con las competencias suficientes de la lecto-escritura tiene que experimentar el mismo proceso formativo que aquellos alumnos que todavía carecen de ellas –y lo mismo vale para todos los campos del conocimiento escolar-?; ¿por qué los individuos con capacidades sobresalientes deben experimentar procesos y tiempos escolares comunes?; ¿por qué un niño, adolescente y/o joven que por sus circunstancias familiares no puede asistir a la escuela en los tiempos preestablecidos para tal efecto debe privarse del derecho a la educación en los sistemas regulares?, entre muchas otras preguntas que podemos plantearnos al respecto. Las respuestas al conjunto de tales problemas e interrogantes amerita una respuesta integral para el conjunto de la sociedad, más que acciones paliativas y/o remediales como de tradicionalmente viene sucediendo.

Ahora bien, el tercer nivel de impacto de las transformaciones socio-históricas del mundo contemporáneo en el fenómeno educativo, lo representa la creciente consolidación de las diferentes modalidades de la educación a distancia. En el presente, a consecuencia del desarrollo, consolidación y arraigo de las TIC en todos los órdenes de la vida humana contemporánea, así como también de la dinámica propia de las sociedades integradas en el orden mundial, sin soslayar el reconocimiento manifiesto a la diversificación socio-cultural, político-económica y étnico-ambiental que conforma el espectro de las sociedades actuales, la

educación a distancia no representa una opción emergente a los problemas tradicionales de los sistemas educativos, sino que significa una modalidad estratégica de formación permanente tanto para la oferta de los centros escolares, como para los propósitos de todo tipo de organizaciones sociales. La educación a distancia es un recurso que no puede continuar siendo una estrategia marginal de los servicios educativos escolares tradicionales; de forma particular, la educación a distancia virtual en línea parece presentarse como la modalidad más eficiente, eficaz y pertinente para resolver los problemas de cobertura, acceso y atención a la diversidad de condiciones de los usuarios. En efecto, ante las restricciones presupuestarias que afectan a todos los gobiernos locales, lo cual condiciona la construcción, mantenimiento, equipamiento y sostenimiento de los centros escolares tradicionales, la educación virtual en línea ofrece la posibilidad de ampliar de forma significativa el acceso y la cobertura universal de todos los aspirantes, con una inversión de bajo costo y un impacto de mayor trascendencia; mientras que por su carácter asincrónico y autodidacta, responde de forma más eficiente a las condiciones sociales y desarrollos particulares de los alumnos potenciales. Además, si esto fuera por sí mismo insuficiente, la educación virtual en línea sitúa a los procesos formativos en la dimensión global, tanto por la integración de sus agentes participantes, como por las posibilidades de los recursos que pueden incorporarse. En la educación virtual a distancia es posible integrar alumnos y profesores de diversas partes del país y del mundo, lo cual contribuye a conformar una comprensión más integral de los problemas socio-culturales actuales, así como de constituir redes de interacción global; pero, también se pueden integrar recursos educativos multivariados y provenientes de cualquier ámbito de la sociedad del conocimiento. Debemos reconocer que la educación virtual en línea apertura las fronteras escolares a la dimensión global del mundo contemporáneo.

Empero, la educación virtual en línea nos significa sólo una modalidad diferente para ampliar la acción social y resolver los problemas emergentes de los sistemas educativos actuales, sino que también representa un medio de enriquecimiento y expansión de los procesos formativos tradicionales. En México –situación que no varía demasiado en el ámbito internacional, mucho me temo-, las TIC y los recursos propios de la educación virtual en línea suelen percibirse desde un marco exclusivamente instrumental, es decir, como un simple medio e instrumento de los procesos tradicionales de formación. Se pretende que la tecnología aplicada a la educación es sólo un recurso instrumental de la gestión docente: un simple medio de presentación de los

mismos contenidos escolares, un simple instrumento de la didáctica educativa moderna, una herramienta más de los procesos de enseñanza-aprendizaje del mundo actual.

Ahora bien, la confluencia emergente de las transformaciones técnico-tecnológicas del mundo contemporáneo, la integración mundial de las sociedades humanas en el actual orden global y el conjunto de los diversos efectos socio-educativos analizados antes, definen el cuarto nivel de impacto sobre el fenómeno de la educación del siglo XXI, a saber: la formación de docentes. En México, durante poco más de un siglo, la formación de los docentes de educación básica se ha planeado, instrumentado y resuelto sobre la premisa de que no importa tanto el dominio de los contenidos de aprendizaje de los alumnos, como la apropiación de las técnicas didáctico-pedagógicas de la enseñanza. En tal perspectiva, se pretende que es suficiente con que los docentes dispongan de conocimientos elementales de las diferentes disciplinas que deben enseñar a sus alumnos, pero con una sólida formación en los campos de la didáctica y la pedagogía, para que consigan la formación básica de las nuevas generaciones que el país requiere. De esta forma, las estrategias de formación inicial, así como los procesos de actualización, capacitación y superación profesional de docentes se han centrado en el dominio didáctico-pedagógico. Al problema de la baja calidad educativa en el país, como lo demuestran las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales, siempre se responde con nuevos recursos didáctico-pedagógicos. De hecho, ante cualquier problema educativo se implementan nuevas estrategias tendientes a fortalecer las competencias didácticas y pedagógicas de los docentes. Así, los puntos críticos de la educación en México, las áreas de oportunidad sobre las cuales debemos comprometer nuestros mejores esfuerzos, según la coincidencia de todas las evaluaciones que se han realizado en el país, son: las competencias de la lecto-escritura, el pensamiento matemático y científico, pero, impregnados en la más pura tradición histórica de la formación de docentes se responde con nuevos programas que pretenden el fortalecimiento de las capacidades didácticas y pedagógicas para la enseñanza.

Debido al desarrollo socio-histórico de los contextos de realidad contemporánea y de los propios sistemas educativos, quienes fueron formados sólo como docentes se han visto exigidos a desarrollar de forma creciente: acciones de diseño curricular, gestión educativa, supervisión y administración escolar, coordinación de personal, orientación educativa, tutoría, producción de materiales socio-educativos, desarrollo comunitario e incorporación y

adaptación de las nuevas tecnologías a los procesos de formación, entre muchas otras funciones dentro de las diversas concreciones que comporta la operación sistemática del fenómeno de la educación formal, provistos únicamente de los recursos didáctico-pedagógicos en que fueron formados. El problema es que mientras el sistema educativo se diversifica y demanda de nuevas capacidades profesionales, lo cierto es que el eje vertebral de la formación de profesionales para la educación ha variado muy poco tanto en su objeto: la formación de docentes, como en su perspectiva formativa: el desarrollo de capacidades didáctico-pedagógicas. Cierto, se puede argüir que en los actuales programas de formación de docentes para las escuelas normales de todo el país, ya se integran algunos contenidos disciplinarios básicos y se aperturan algunos espacios para la incorporación de contenidos regionales, o estatales, de acuerdo con las características socio-culturales específicas de cada entorno normalista; pero, también resulta conveniente advertir que tales estrategias resultan insuficientes para responder a los retos y demandas de los actuales contextos de la realidad socio-cultural contemporánea, así como también a las condiciones de los sistemas educativos del siglo XXI, sin olvidar las necesidades socio-educativas de los alumnos en la actualidad.

A la luz de las diferentes áreas de oportunidad resulta del todo pertinente interrogarse si no ha llegado el momento histórico de cambiar el enfoque de la formación de docentes, diversificar el sistema de formación de los profesionales de la educación y fortalecer las competencias técnico-tecnológicas en el sistema educativo nacional. El nuevo perfil del profesional de la educación debe comprender una sólida formación sociológica que le permita interpretar los acontecimientos socio-históricos de la sociedad global y de las comunidades locales, así como la capacidad de construir respuestas adecuadas y pertinentes a las necesidades que los alumnos presentan para integrarse y participar significativamente en sus contextos particulares de vida, además de un dominio pleno de las competencias técnico-tecnológicas que les posibilite utilizar de forma eficiente los recursos y condiciones de la sociedad del conocimiento. En el momento socio-histórico actual, las capacidades didáctico-pedagógicas resultan insuficientes para formar a las nuevas generaciones de las sociedades contemporáneas, razón por la cual es necesario formar un profesional de la educación con competencias básicas para pensar desde el contexto global e intervenir localmente.

Referencias

Ezenberger, Hans Magnus, (2009), *En el Laberinto de la Inteligencia: Guía para Idiotas*. Anagrama, España.

Foucault, Michel, (2002), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI, Argentina.

Rousseau, Jean-Jacques, (2005), *Emilio, o de la Educación*. Alianza Editorial, España.

Weber, Max, (2002), *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. FCE, México.

PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE LA UTOPIÍA Y EL DISCURSO

Luis Roberto Martínez Guevara

Introducción

Existen diferentes instituciones que están preocupadas y ocupadas por ser formadoras y actualizadoras de docentes, crear espacios para el conocimiento, intercambio y reflexión de experiencias académicas, tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad. Esta institución se ocupa de estas preocupaciones a través de diferentes programas educativos que van desde licenciaturas, a diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. Estos programas constituyen entornos desde los que se pretende que “los futuros profesores deben ser formados en un hábito de reflexión y análisis de la enseñanza, que se prolongue durante toda su vida profesional” (Moral 1997; citado por Guerra, 2009).

Los programas educativos de formación y desarrollo profesional que ofrece la UPN son mediados por asesores académicos con diferentes perfiles y trayectorias profesionales; por ende, métodos, técnicas y procedimientos de trabajo pedagógico heterogéneos. La participación de muchos de estos actores, en la elaboración de planes y proyectos, es imprescindible, toda vez que con ello representa una opción para la construcción de espacios colegiados que, al mismo tiempo, favorecen de la constitución de propuestas educativas que incluyan la diversidad de perspectivas. Por si esto no fuera suficiente, la participación de los asesores en estas opciones de trabajo colegiado permite que durante el diseño de los procesos de formación, se aporten reflexiones y propuestas práctico-teóricas; elementos necesarios para la acción en las aulas y fuera de ellas (Imbernón, 2007).

Una mirada a la Maestría en Educación Básica (MEB) de la Universidad Pedagógica Nacional

Las reformas educativas pretenden atender las demandas que los actuales escenarios sociales exigen. El contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) sugiere un tipo de formación que incida directamente en el desarrollo de las competencias profesionales de los educadores, así como de las formas y calidad en las que los profesores ejercen su práctica docente (SEP, 2011).

Lo anterior puede representar una expectativa en la mejora de la profesionalización y actualización del magisterio. Sin embargo, esto será posible siempre y cuando la propia adecuación u operacionalización de la reforma permita, genere y consolide procesos para el desarrollo de interacción y participación de los involucrados, interesados y expertos en los múltiples aspectos que constituyen el sistema educativo en lo general y la concreción de los ideales de las reformas en lo particular.

Es sabido que, debido a diversos factores, el sistema educativo mexicano ha mostrado problemas sustantivos en la tarea que tiene asignada, tal es el caso de los bajos niveles de logro y aprovechamiento académico, evidenciadas entre otras fuentes por las evaluaciones (internacionales y nacionales) aplicadas en nuestro país. No se puede negar, pero tampoco acusar como absoluta, que las causas de estos resultados devienen de prácticas docentes con poca relación o nulo sentido contextual; tampoco se puede señalar ni excusar que los resultados desfavorables se sostienen sólo por la aplicación de enfoques didácticos particularizados por reproducciones tradicionales que suelen lacerar las oportunidades de los estudiantes al recibir información, algunas veces, carente de sentido. Los objetos de estudio que se construyen sin ningún proceso de mediación cognitiva ni pedagógica difícilmente representarán una oportunidad de transformación social.

En este sentido, Lipman (1998) señala que:

Se afirma que los problemas de la escuela provienen de la escasez de conocimientos que los alumnos adquieren [...] Los estudiantes que producimos entonces no serán los ciudadanos reflexivos que necesitan las democracias auténticas, así como tampoco se convertirán en individuos productivos y con suficiente autoestima. Es incuestionable que tenemos la capacidad para realizar estos necesarios cambios. Lo que no es tan claro es si tenemos el poder de hacerlo. En cambio, lo que sí es del todo evidente es que hemos de reexaminar más concienzudamente lo que estamos haciendo. Dicha

reflexión sobre la práctica es la base para poder inventar prácticas mejores que nos inviten después a una mayor reflexión (1998:68).

El rompimiento de las fronteras entre el discurso pedagógico y la demostración de evidencias que soporten el quehacer docente es cada vez más frontal. La idea privilegiada de suponer que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación docente inicial está cada vez más lejana de las consideraciones profesionales del educador mexicano, se convierte en un pilar que sostiene el señalamiento “acusatorio” a los actores en función de los magros resultados del sistema educativo. Desde esta apreciación, no es extraño, que la política educativa actual exija al profesional de la educación su actualización y formación continua.

El programa educativo que estamos considerando como referente analítico en este ensayo es la Maestría en Educación Básica. La delimitación de los alcances reflexivos deberán considerar que la referencia espacial se remite a una apreciación de la oferta de este programa para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 del estado de San Luis Potosí.

El programa de la MEB ofrecido por la UPN fundamenta su modelo pedagógico en el marco de interpretación constructivista. La perspectiva de formación docente que se asume para el diseño de esta maestría implica la participación y compromiso de los asesores académicos en sentido estricto. Es decir, la construcción de su práctica y la reflexión que se promueven establece un modelo de aprendizaje en el que los profesores-alumnos adscritos a la MEB deberán trasladar a las aulas (o a sus centros escolares), en un proceso simbiótico de recuperación y contraste evidencias permanente, los contenidos y/o ejes problematizadores que se formulan en cada uno de los módulos del programa. De Según el propio modelo educativo, esto se logra en la medida que los profesores-alumnos pongan su práctica docente bajo el análisis (auto)reflexivo en el marco del desarrollo de competencias profesionales y la enseñanza centrada en el aprendiz.

Sin embargo, se podrían formular algunas interrogantes como orientadoras del análisis ¿de qué manera se puede asegurar o evidenciar que el asesor académico así como el profesor-estudiante, que participa en el programa de la MEB, tiene la voluntad de utilizar la indagación como eje y motor de la práctica pedagógica para formar y desarrollar competencias?; ¿es posible reconocer en los asesores y los profesores-estudiantes de la MEB el aprovechamiento que estos hacen de los recursos a su alcance?; ¿los participantes en la MEB

reconocen el enfoque constructivista para movilizar las competencias cognitivas, actitudinales y procedimentales mediante acciones contextualizadas y problematizadoras?

A manera de supuestos también podrían plantearse algunas respuestas en los siguientes términos: el asesor despliega un abanico de posibilidades que inciden en la práctica pedagógica pero que están orientadas generalmente hacia la reiteración de la experiencia acumulada, ofreciendo la misma posibilidad de aprendizaje en los profesores-estudiantes, lo que se traduce en ejercicios insuficientes para enfrentar desafíos cognitivos situados y/o para crear auténticas experiencias transformadoras de construcción de conocimiento (auténticas en grado de complejidad y contextualidad).

Así, los asesores experimentan con inercia las formas de su tiempo y aceptan de manera inconsciente el mecanismo de reproducción de contenidos ajenos o descontextualizados. La falacia de la colaboración cobra sentido, en palabras de Durán (2012), debido a que “el docente es un producto de su tiempo, un tiempo global guiado por los altibajos y las marginaciones del mercado, un tiempo posmoderno, donde todo vale a favor del individualismo” (2012:14).

Por consiguiente, y en la lógica de los supuestos aludido, se podría inferir que ejercer la enseñanza se traduce en recelo profesional que impide la franca cooperación para la construcción de una propuesta sólida, orientada hacia la profesionalización (reflexiva-transformadora de la práctica docente).

En resumen, la carencia de una praxis revestida de procesos socializadores, dinámicos y compartidos, y dentro de la cual el sujeto (profesor-estudiante) recupere saber hacer acumulado en su experiencia profesional desde su espacio de trabajo (aula-escuela), no permitirá que la toma de decisiones tengan un carácter contextual que caracterice las prácticas docentes mediadas por la democracia, la autonomía y la responsabilidad compartida.

Lo anterior muestra serias implicaciones de orden socio, cultural, organización y sobre todo psicopedagógico, debido a que “el acogimiento y el reconocimiento del otro, además de ser unas premisas irrenunciables de reflexión, tendrían que ser desencadenantes afectivos de la acción pedagógica...” (Durán, 2012:16). Por tanto, el pedestal en que se posiciona la cátedra como un ejercicio de poder individual desde el que se asume el formador de los docentes resulta un espacio reduccionista desde el cual la inexistencia de autocrítica respecto a las prácticas reales se reconfigura en discursivas que pretenden eludir y omitir con los efectos perniciosos que traen consigo.

El programa de la MEB exige el trabajo en módulos. El programa sugiere

el desarrollo de cada uno de los módulos mediante bloques formativos. Esto es, cada módulo del currículum representa un proceso de integración de tres bloques: teórico, metodológico y práctico. El ejercicio de planificación de los contenidos así como en la evaluación se espera que los asesores participen colaborativamente. Sin embargo, la conformación de la praxis pedagógica real se fractura debido a que en la cotidianeidad se omite el desarrollo de un proceso pedagógico integrador, dentro del cual los bloques (teórico, metodológico y práctico) expresen y, sobre todo, signifiquen para el profesor-estudiante un sentido de colaboración entre los participantes, y de esta manera el proceso de estandarización de la competencia sea claro y comprensible.

En ese sentido, Le Boterf, (1998; citado en Moya y Luengo, 2011), señala con maestría cómo tiene que mirarse la competencia para su optimización:

...las competencias pueden ser consideradas como resultado de tres factores: el saber proceder, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el querer proceder, que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el poder proceder, que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo.

Bernstein (1993), por su parte, identifica dos ejes para la develación de la competencia desde el ámbito pedagógico. Un modelo relacionado con la adquisición de los saberes basados en la reconstrucción de la experiencia y otro ligado a la transmisión de valores culturales que trascienden la esfera individual (citado en Moya y Luengo, 2011).

La MEB subraya con claridad en el desarrollo de la dimensión intraindividual, que el papel de los actores educativos es expresar su voz en conjunto con el resto de los participantes. Esta conjunción será posible a través del diálogo y la implementación de metodologías activas, tales como la búsqueda constante de aprendizajes basados en problemas, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la evaluación cualitativa a través de diferentes técnicas e instrumentos y, en general del empleo de los estándares curriculares de competencia para el cotejo del desempeño y nivel de logro alcanzado.

Lo cierto es que en la realidad la movilización de competencias es un proceso complejo debido a que en los contextos cotidianos existe poco compromiso gremial para la cristalización de un proyecto institucional enérgico y vigoroso que rescate las tareas de desempeño como la posibilidad de movilizar competencias.

El modelo formativo de las competencias se basa en las relaciones de similitud del individuo. Lo que significa que la potenciación de las capacidades debiera ser semejante entre todos los actores.

La MEB tiene como propósito “que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (UPN, 2010:1).

Asimismo, el eje articulador del programa de la MEB es la conformación de la teoría, el método y la práctica en conjunto; sin embargo, en la realidad de la práctica del asesor pareciera que se encierran sus saberes y haceres. Estas habilidades son recluidas dentro de las propias prácticas docentes, incidiendo así en la desaparición de un proyecto de colaboración concreto desde el cual se generen alternativas compartidas para la creación de entornos educativos que intervengan en el eje problematizador que propone el trabajo curricular del programa.

Así, en coincidencia con Durán (2012) el trabajo por competencias en ocasiones parece relegar los sentimientos y las emociones, el interior de un cuerpo-sujeto que al experimentar ambientes individualistas expresa actitudes de desintegración de la ciudadanía y consecuentemente de humanidad. La consecuencia mediata es la asintonía que manifiesta la operación del programa de la MEB al desarrollar procesos de comunicaciones imprecisos que terminan por generar múltiples apreciaciones y enfoques de planificación que sólo desconciertan a los profesores-estudiantes.

Si nos apegáramos al ideal, ser docente implica ser un profesional capaz de promover múltiples relaciones interpersonales en tiempo real o por medio de redes virtuales de información y comunicación.

La práctica docente se manifiesta a partir de un saber colectivo culturalmente organizado en la escuela que define el marco institucional de actuación que está permitido ejercer. La práctica docente considera aspectos espaciales y temporales con el propósito de conectar los intereses personales del profesorado con los valores institucionales y sociales del contexto a intervenir. En este sentido, la función docente para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) es:

amalgamar el proyecto político-educativo con las condiciones de vida reales poseídas por los discentes; presentar los ideales de la educación como una oferta educativa

para promover en el alumnado el contacto activo con el conocimiento; la fusión de conceptos novedosos con experiencias teorizadas; construcción de ideas desde una perspectiva interdisciplinaria y formar personas con un estilo de vida democrático (1999:13).

Es importante remarcar que el proyecto académico de la MEB sugiere, en su implementación, que el asesor desarrolle una práctica colaborativa e integral entre quienes participan en programa. Operar bajo el individualismo resulta una práctica contraria al sentido modular que implica, entre otras acciones, traducir lo prescrito en un conjunto de estrategias procedimentales que representen un desafío cognitivo que involucre e interpele las habilidades de los profesores-estudiantes. En otras palabras el programa de la MEB sugiere que los actores movilicen competencias y desafíen el pensamiento en la acción.

En este marco normativo y curricular de la MEB, se podría advertir que enseñar es un acto transformador y creador de mejoras recurrentes. En palabras de Elliot (2000) es “un proceso dialéctico en el que el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos cuando tratan de dar sentido a sus situaciones vitales” (Elliot, 2000:23).

De caso contrario, el factor experiencial del desempeño de los estudiantes puede desperdiciarse ante la práctica desacordada del asesor, denostando así el principio pedagógico de mayor relevancia en el programa: aprender a lo largo de la vida.

Un docente consciente es aquel que toma decisiones según el contexto; es el profesional que muestra suficiencia para identificar y organizar los propósitos de su quehacer. El asesor consciente es un actor que es capaz de elegir las estrategias adecuadas para enseñar y ayudar a comprender a sus alumnos aspectos básicos y complejos de los procesos sociales y cognitivos en los que desarrollará también su práctica docente (Monereo y Pozo, 2003; Liston y Zeichner, 1997). Con esta referencia, resulta imperativo que el asesor académico participante en la MEB se posicione como un sujeto activo, colaborativo, consciente de la realidad y de las condicionantes que el entorno educativo plantea. El asesor deberá manifestar la capacidad para utilizar los recursos de la comunidad como oportunidades de crecimiento y mejora profesional.

En la práctica docente, la reflexión es percibida como producto del uso de habilidades cognitivas en el proceso de enseñar; asimismo, la investigación-acción, dentro y fuera del aula, es una modalidad que privilegia los procesos de reflexividad sobre la propia experiencia que el docente auto-socio-construye en

el ejercicio de su quehacer. En este sentido, la función del asesor es orquestar un esquema practicable de enseñanza y aprendizaje que mantenga sintonía entre la responsabilidad del profesor investigador y sus nuevas experiencias cognitivas así como la teoría y la práctica; el método y la intuición: la creatividad y los modelos; los instrumentos y la innovación, entre otros, binomios de representación y construcción del saber hacer, saber ser y saber convivir.

Es frecuente para quienes intentan desarrollar procesos de enseñanza desde las metodologías o didácticas de la investigación se topen con algunas incidencias, un tanto desconcertantes, a saber: a) la necesidad de cubrir todo el campo de una materia; 2) las barreras psicológicas frente a este tipo de enseñanza; 3) la interpretación de la idea de enseñanza basada en la investigación con respecto a la práctica de las escuelas primarias y secundarias.

Entonces, el ejercicio metacognitivo sobre/desde la práctica docente debe ser una meta permanente. El asesor deberá evitar agobiar al profesor-estudiante con réplicas dogmáticas y documentadas que lejos de apoyar el crecimiento y construcción del conocimiento se demerita la posibilidad de aprender junto a los otros.

El asesor debe ser provocar que el profesor-estudiante mantenga fija la mirada en el ideal formativo del objetivo trazado por el programa de la MEB; evitar que las acciones estén mediadas por los estados de confort que evitan mostrar una postura indagatoria. De no poner atención en estas prácticas, los procesos de transformación personal y profesional escasamente encontrarán referentes de contraste en las realidades individuales. Esto es, el asesor deberá cumplir con el ideal propuesto por Rosas (2000):

En nuestro país, el maestro de educación básica es un profesionalista de Estado lo que significa que su misión educativa está normada y determinada oficialmente. Esta circunstancia incide directamente en la formación, que se orienta por la racionalidad técnica: el maestro debe adquirir una serie de conocimientos ya establecidos y desarrollar determinadas destrezas que constituyen un todo acabado, que deberá de llevar a la práctica. Aquí subyace una noción reduccionista de práctica educativa, en la que a los alumnos se les considera, igual que al profesor, como depositarios de un conocimiento que llevarán a su vida cuando se llegue el momento. Este enfoque establece una distancia entre la teoría y la práctica, aspecto medular de la formación de los maestros (Rosas, 2000:10).

En síntesis, la capacidad de socializar los desafíos planteados por un modelo pedagógico modular, en el que existe un eje problemático que articula la pedagogía por conceptos que tiene que desarrollarse, estimula la apropiación del ejercicio docente.

Consideraciones finales

El diálogo es un proceso de gran utilidad en el análisis de la práctica docente; a través de él es posible canalizar la explicitación y confrontación de pensamientos respecto a un asunto de interés común. El proceso dialógico configura acuerdos que facilitan la interacción de las diferencias que devienen de los múltiples enfoques que caracterizan la base del pensamiento crítico. El diálogo formal es, pues, el canal a través del cual se transmite y acopia la experiencia. En este ensayo nos hemos referido al bagaje pedagógico asimilado por asesores y profesores-estudiantes de un programa de posgrado.

En este sentido, cuando se trata de analizar la interacción entre actores involucrados en el hecho educativo de formación o profesionalización, el desempeño de una práctica profesional y su retransmisión dialógica permitirá desarrollar con mayor precisión esquemas conceptuales de los objetos de estudio que se estén construyendo y/o reconstruyendo en el aula y fuera de ella. De no considerar esta lógica se corre el riesgo de reproducir y replicar prácticas alejadas de la utopía que impulsa el ideal de la transformación.

De acuerdo con Fierro (et. al., 1999) en las dimensiones de la práctica pedagógica debe suscitarse una concordancia pedagógica; en el caso de análisis de este ensayo, esto debiera expresarse en las relaciones contenidas en el proceso de interacción de los académicos de la MEB. Una evidencia de ello es la manera en que el asesor descubre e impulsa su función como educador en un proceso educativo donde entran en juego los marcos normativos y consuetudinarios de una institución escolar así como las orientaciones de los programas educativos en particular; sin olvidar, las implicaciones que también trae consigo la herencia formativa de los propios profesores-estudiantes.

Desde ese proceso se constituye y orienta la consecución de valores o intenciones educativas comunes. Lo cierto es que en la práctica docente-académica de cada asesor de un posgrado se representa la carga axiológica que este posee; esto se evidencia no sólo en el quehacer docente sino también en la emisión de juicios apreciativos que modelan o inciden en el perfil profesional del profesor-estudiante. En este sentido, Durán señala que “la didáctica

del docente, interpretada como teórico-práctica, adquiere el carácter de histórica, holística y hermenéutica; con ello muestra una preocupación por la recuperación de la formación de valores compartidos...” (Durán, 2012:30-31).

La reflexión hasta aquí desarrollada ha pretendido enfatizar los desafíos pedagógicos que la comunidad universitaria enfrenta. La intención es que los miembros observen las consecuencias teórico-prácticas de su ejercicio profesional y considere la reflexividad compartida como una oportunidad para la mejora de su praxis. Ante tal exigencia, la atención de los factores axiológicos, socioculturales y teórico metodológicos conocidos, puede ser un pilar para la consolidación de una práctica docente reflexivo-transformadora y por consecuencia del desarrollo de competencias profesionales más asertivo y corresponsable con las necesidades del profesor-estudiante. El desarrollo de competencias profesionales basadas en la reflexión permitirá a los profesores-estudiantes valorar su trabajo con una actitud crítica y representar mayores evidencias en la utopía que en el discurso.

El programa académico de la MEB mostrará mayor pertinencia toda vez que las prácticas docentes-académicas de los asesores interioricen que una de las funciones pedagógicas de este programa es la promoción de una perspectiva constructivista que opera en función de la búsqueda de transformación de estructuras que estrechan la construcción del conocimiento. Esto implica que el proceso dialógico entre asesores y profesores-estudiantes debe tener como referente el ámbito de la acción en los propios espacios donde el alumno desarrolla su actividad profesional; con ello, se parte del principio que a partir del reconocimiento auto reflexivo de/desde la práctica docente, el profesor-estudiante reconocerá la inadecuación de aquellas estructuras que le representan nuevos desafíos cognitivos y socioculturales que serán enfrentados no sólo con el acompañamiento del asesor sino también por las orientaciones del programa educativo y de las competencias que cada uno de ellos desarrolle.

Por tanto, el conocimiento (y las opciones de intervención de la realidad) surgirá, así, en conjunto de las acciones y reflexivas del sujeto. Toda nueva estructura del conocimiento poseído resultará desarrollada y (re)construida sobre la base de esquemas preexistentes que terminarán por complejizar y consolidar los procesos dialógicos, en este caso ya no sólo entre actores sino de los actores con la realidad que requiera de intervención sistémica. El camino es arduo y cuesta arriba, la voluntad es la quimera para alcanzar el primer paso: ser autocríticos ante esta gran oportunidad de mejora, es la invitación.

Referencias

- Elliot, J. (2000). 3ª ed. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- Durán, N. (coord.). (2012). *La didáctica es humanista*. México: UNAM/IISUE.
- Fierro, Cecilia, Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México. Paidós.
- Guerra, P. (2009). “Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes”. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 2: 243-260. [Consultado el 10 de diciembre de 2015 http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci_arttext]
- Hernández, P. (2001). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación del proyecto docente*. Madrid. Narcea.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. España. Graò.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España. Ediciones de la Torre.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). 2ª Ed. *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. España. Morata.
- Monereo, C. y Pozo, J., (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. España. Síntesis.
- Moya, J. y Luengo, F., (2011). “Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía”. En *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España: Graò, pp. 29-48.
- Rosas, L. (2000, julio-diciembre). “La formación de maestros: un problema planteado”. *Revista Sinéctica*, 17. ITESO, [consultado el 9 de octubre de 2015, de http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/17_la_formacion_de_maestros_un_problema_planteado.pdf]
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). Lineamientos de operación del Posgrado en Educación Básica. México.

DEFINIENDO UN OBJETO DE ESTUDIO DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN PROCESO DE EVALUACIÓN INCLUYENTE.

Zaira Vanessa Valdespino Padilla.

Introducción

La evaluación es quizá hoy uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque cada vez son más los actores que están conscientes de la importancia de esta práctica para la mejora de su quehacer y de los resultados. Esta consciencia se ha establecido paulatinamente en el sistema educativo, ya que la dinámica social y económica demanda profesionistas calificados y certificados según estándares internacionales predeterminados. Según estos estándares los egresados de los distintos niveles educativos calificados deben demostrar competencias para desempeñar tareas y funciones exigidas en los sistemas sociales, económicos y políticos; es decir, el profesionista de cualquier área deberá desarrollar competencias, las cuales se ubican según Gallart y Jacinto (1995) como un tema clave en la articulación educación-trabajo y son inseparables de la acción pero exigen la aplicación de conocimiento en situaciones críticas.

En este ensayo se presentan algunos de los elementos referenciales y empíricos que utilicé para la definición de un objeto de estudio a partir del tema de la evaluación. La definición del objeto de estudio tuvo en el centro de su construcción la perspectiva de mi propia práctica docente. Desde ella he tomado como punto central el análisis y la reflexión del proceso de evaluación, en particular aquella desarrollado bajo el enfoque educativo por competencias en estudiantes del nivel superior.

El documento presenta en un primer momento una resumida revisión

de los aspectos que me permitieron formular un problema de investigación alrededor del tema de la evaluación. Esto le da pauta al siguiente apartado, donde incorporo una breve revisión histórico-social de la categoría analítica de interés. Este apartado tiene la intención de ubicar la historicidad del concepto, a saber, su progresión conceptual y su impacto social; posteriormente se abordan diversas nociones del concepto de evaluación, a fin de profundizar en la conceptualización y establecer los nuevos paradigmas que la conciben.

Una vez establecido este panorama se da un lugar a la explicación de las tipologías de evaluación, desde el enfoque por competencias. Asimismo, en el último apartado, que refiere a la método construido, se alude a algunos de los instrumentos que se emplearon en la experiencia que aquí comparto; específicamente, la rúbrica y el portafolio como instrumentos complementarios. Creo que la utilización de estos instrumentos son de utilidad para incidir en los esquemas cognitivos de los actores que participan en el proceso de evaluación, o en términos más generales en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos dos últimos aspectos, junto con la colaboración de los estudiantes en la selección de los criterios de evaluación, son parte fundamental de la tesis de grado que realicé y defendí en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana, y que en este caso utilizo como referente de este ensayo.

La enunciación de un objeto de estudio

La evaluación es un proceso o mecanismo que se utiliza en todos los niveles educativos y de igual modo en diferentes áreas del contexto escolar; es decir, se emplean diferentes estrategias para la evaluación de los sujetos que se encuentran implicados en la institución escolar. En este sentido, procesos o mecanismos de evaluación se aplican o se dirigen tanto a alumnos, como docentes, personal administrativo y hasta los propios padres de familia, otros aspectos también objeto de evaluación son la infraestructura institucional, los planes y programas, la gestión educativa, los medios y recursos didácticos, las habilidades cognitivas de los estudiantes, entre otros.

En este sentido, se podría definir a la evaluación como una valoración de los resultados pero también como aquel conjunto de instrumentos que permiten examinar y calificar aquellos aspectos que influyen en el logro de objetivos planteados. En este caso, no referiremos sólo al proceso de enseñanza y aprendizaje, en específico me referiré al proceso que desarrolla el estudiante, ya que es él (en esta propuesta de estudio) quien, verificará o examinará sus propias

capacidades y, en el mejor de los casos deberá modifica sus esquemas cognitivos. La intención de modificación de los esquemas cognitivos pretende ser una alternativa para el rompimiento de los paradigmas tradicionales de los esquemas evaluativos que anteriormente se venían desarrollando en la práctica educativa a nivel superior, específicamente los de mi propia práctica.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la evaluación juega un papel primordial en el proceso educativo (Yelon y Weinstein 1999:48). Esto es los discentes son examinados y calificados de acuerdo con los parámetros que se marcan en los propósitos, competencias, perfiles de egreso y aprendizajes esperados de los programas de estudio. El carácter institucional, también representa un carácter primordial, toda vez que es a través de los procesos formales que se plantean la aplicación de un proceso que permite mediciones y valoraciones sobre los saberes (transferir, convivir, ser, hacer y saber) del estudiante. En este proceso, el objetivo de la evaluación consiste en identificar los parámetros que se deberán utilizar para examinar o calificar las competencias.

Lo anterior resulta interesante analizar ya que el desarrollo de las habilidades, capacidades y conocimientos de los estudiantes son diversas, pues cada sujeto vive sus procesos de aprendizaje de forma diversa. De esta forma, en la educación no es recomendable la homogeneización de los procesos cognitivos ya que se distingue la existencias de diversos estilos de aprendizaje (auditivos, kinestésicos y visuales), así como las inteligencias múltiples y, por supuesto, las condiciones sociales, culturales, económicas y psicológicas.

Desde una concepción constructivista, la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, las cuales se consideran imprescindibles; pero al mismo tiempo, la evaluación involucra otros factores que permiten detectar la progresión que sigue el estudiante en su formación integral (Díaz y Hernández, 1998:180; López e Hinojosa, 2008:15). Esto es, dentro de la evaluación con enfoque constructivista, no sólo se toma en cuenta la calificación numérica que se define a través de exámenes o cualquier otro instrumento que permita designar considerar y recuperar las cualidades que deben desarrollarse en el proceso de aprendizaje. La información y/o valoración que el docente realice, una vez que analiza los resultados de la aplicación de los instrumentos o el desarrollo del proceso de evaluación, servirá para tomar decisiones respecto a la construcción del conocimiento.

En el marco anterior, la fundamentación del problema de investigación la formulé, en primer lugar, desde el análisis de algunos de los elementos del los sistemas de evaluación a los que son sometidos los estudiantes en el nivel superior.

En este sentido, como supuesto de trabajo inicial, señalé que conocer los aspectos que constituyen los sistemas evaluatorios le permitiría al docente redefinir los contenidos, replantear el trabajo didáctico así como verificar la pertinencia de los criterios de valorativos según la condición inicial del estudiante.

Derivado del análisis realizado, puedo inferir que la evaluación resulta aún lejana a los enfoques constructivistas en los diferentes niveles educativos, se puede señalar que el sistema de educación superior tampoco presenta situaciones que abonen al cambio de aquellas prácticas. La expansión misma del sistema ha generado desafíos en la calidad que, aunados a la insuficiencia de recursos, son causa de notorias deficiencias y magros resultados.

Diagnósticos⁸ de las problemáticas en el nivel superior permiten destacar dieciocho asuntos que pueden ser considerados como insumos argumentativos y referenciales para la definición de objetos de estudio:

- Rigidez en los programas educativos. En la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes.
- Baja eficiencia terminal. En promedio sólo el 50% de los alumnos de licenciatura, y alrededor del 40% de los que cursan posgrados, logran concluir estudios y titularse, lo que representa tanto un gasto de los recursos destinados a la educación como la frustración de legítimas aspiraciones personales.
- Desempleo y subempleo de los egresados. Existen tendencias preocupantes relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas, ello apunta tanto a deficiencias en la formación proporcionada y, en el mundo del trabajo, a una oferta excesiva de egresados en ciertos programas.
- Falta de integración de las actividades de difusión con la docencia y la investigación.
- Falta de consolidación del servicio social. La prestación del servicio social se realiza con asimetrías debido a la heterogeneidad de las reglamentaciones sobre la materia y a un conjunto de factores de tipo académico, estructural, cultural y económico.
- Deficiencia en la orientación vocacional. Diversos estudios han señalado deficiencias en la orientación vocacional y en la

⁸ Informe para IESALC-UNESCO elaborado por el Consejo para la Acreditación de la educación, A. C. en abril del 2003.

formación de los estudiantes egresados de la educación media superior que ingresan a las instituciones de educación superior, principalmente en matemáticas y en expresión oral.

- Falta de integración de cuerpos académicos consolidados. El número de cuerpos académicos consolidados es aún pequeño y su distribución en el país insuficiente y desigual.
- Insuficiente producción de conocimiento. En las instituciones públicas de educación superior se realiza la mayor parte de la investigación científica y humanística del país. Sin embargo, la capacidad institucional para la investigación está distribuida muy heterogéneamente en el territorio nacional y su debilidad, en muchas de las dependencias e instituciones que por su misión debería cultivarla, afecta la calidad de los programas educativos.
- Debilidad en los programas de posgrado. El desarrollo del posgrado ha sido desigual tanto en la calidad de los programas como en la atención de las distintas áreas del conocimiento.
- Deficiente participación de la sociedad en el desarrollo de la educación superior. Se advierte que la sociedad tiene un conocimiento insuficiente acerca de la naturaleza, los fines y los resultados de las instituciones de educación superior, así como una débil participación organizada en su apoyo.
- Consolidación insuficiente del sistema de evaluación y acreditación. Las acciones aún son limitadas e insuficientes para asegurar la mejora continua de la calidad de la educación superior y para que la sociedad esté cabalmente informada de sus resultados.
- Disparidad en la calidad de las instituciones privadas. La oferta de programas educativos en instituciones particulares se ha expandido notablemente en los últimos años, sin embargo el crecimiento de este sistema ha sido heterogéneo; por un lado, se han desarrollado instituciones que tienen logros significativos y han alcanzado un amplio prestigio social y, por el otro, han surgido numerosas instituciones cuya calidad ha sido objeto de cuestionamiento a pesar de los esfuerzos realizados, en los últimos años, por mejorar los requisitos y procedimientos para el otorgamiento del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por los gobiernos federal y estatales.
- Salarios insuficientes del personal académico y administrativo.

Los salarios del personal académico y administrativo de las instituciones públicas se han rezagado.

- Los programas de apoyo extraordinario. Los programas de apoyo extraordinario que el gobierno federal puso en operación para la modernización de la educación superior, en la década pasada, permitieron ampliar la infraestructura académica de las instituciones públicas. Si bien el Programa Nacional de Educación presenta claramente la problemática de la educación superior, el sistema enfrenta además otros problemas que se señalan a continuación.
- Juventud. La mayor parte de nuestras instituciones de educación superior tiene menos de treinta años de ejercer con autonomía, y muchas aún están en proceso de consolidación. La autonomía universitaria alcanzó rango constitucional apenas en 1979 y aún hay algunas universidades que no la han alcanzado de manera efectiva.
- Escasez presupuestal. Los actuales presupuestos se dedican en más del 80% a pago de nóminas, lo que provoca severas limitaciones para el desarrollo y aún el mantenimiento de la planta física y la operación.
- Debilidades de los cuadros académicos. Pese a la escasez de la matrícula, el sistema presenta un serio déficit de maestros. Sólo una tercera parte del profesorado del nivel superior labora tiempo completo, y de ellos, el 11% produce conocimiento.
- Escasa vinculación con los requerimientos para el desarrollo nacional. Existe desajuste entre la producción de egresados y el mercado de trabajo, y no hay opciones intermedias para remediarlo.

Estas problemáticas influyen notablemente en los resultados académicos y especialmente en el desempeño profesional de los egresados. A lo anterior habría que agregar aspectos de la problematización desde la categoría analítica de la evaluación.

En México la ampliación de la evaluación, desde los procesos del aprendizaje de los estudiantes, hasta el propio currículo, la práctica docente, las instituciones educativas, el sistema educativo en su conjunto, entre otros aspectos a considerar, ha ido describiendo, en los últimos años, un nuevo escenario para las prácticas de acompañamiento o de formación.

Ante tal panorama, se afirma que entender a la evaluación como una medición de los productos alcanzados por los alumnos es una idea generalizada, de manera que debe ser entendida como el proceso mediante el cual el profesor y los estudiantes juzgan si han logrado los objetivos de enseñanza (Cronbach, 1984).

En este marco, determinar el aprovechamiento académico de los alumnos; percibir si la aplicación del programa por parte del docente es exitoso o no; involucrar a los alumnos para superar sus deficiencias en el estudio, y ofrecer información que sirva de orientación y toma de decisiones, es parte fundamental de la práctica docente.

Las formas tradicionales de evaluar se centran en reconocer aquellos contenidos académicos que fueron aprendidos, y, hasta cierto punto, memorizados sin darle o encontrarle un significado propio a/en la cotidianidad del estudiante. Esto nos permite afirmar que, desde la práctica docente, los contenidos de los programas educativos que los estudiantes revisan deben ser estructurados cognitivamente, llevados a la práctica en contextos reales. A partir de esto, se podrían formular las siguientes preguntas provisionarias:

¿Cómo asegurar que el proceso de evaluación realizado permite aprovechar cada una de las ventajas que éste incluye?; ¿cómo evaluar habilidades y capacidades, además de otorgarle un valor numérico?; ¿qué tan prudente o adecuado sería vincular e incluir a los alumnos en la determinación de los criterios de su propia evaluación? Interrogantes que son parte trascendente en la discusión epistémica del proceso de la evaluación académica; o al menos en este ensayo.

Frecuentemente, la evaluación se lleva a la práctica desde el paradigma cuantitativo, utilizando para ello instrumentos de “medición” del conocimiento como son los exámenes. Esta práctica se relaciona con una errónea sensación de objetividad (Casanova, 1998:69). Por lo que en propuestas de evaluación integrales se deben tomar en cuenta los aprendizajes adquiridos en el ámbito práctico. Cuando los estudiantes confrontan sus “saberes” (información recibida como contenidos), en situaciones o contextos cotidianos o reales, es el momento en donde el discente construye su aprendizaje para la vida.

A partir de lo anterior, y de acuerdo con el informe de la UNESCO, particularmente en la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se pueden recuperar los principios muy conocidos:

- Aprender a conocer. Adquirir los instrumentos de la comprensión, esto es que cada persona aprende a comprender el mundo que lo rodea para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y relacionarse con los demás, por lo que debe

suponerse la incorporación del término aprender a aprender, donde el sujeto busca las estrategias pertinentes para su edad y su condición para la construcción del conocimiento y ser un sujeto cognoscente activo.

- Aprender a hacer. Para poder influir sobre el propio entorno se requiere desarrollar las habilidades cognitivas para transferir el conocimiento teórico hacia el práctico.
- Aprender a vivir juntos. Para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas es recomendable tener una consecuencia acerca de la diversidad y establecer las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos, además de entender las relaciones interpersonales, así como la parte intrapersonal.
- Aprender a ser. Es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Donde el principio fundamental de la formación se centra en el desarrollo cognitivo y axiológico del sujeto.

La relación que existe entre los pilares de la educación y la evaluación no se disocia. Por consiguiente, la evaluación deberá implicar a los pilares de manera implícita y explícitamente en los estudiantes, con el propósito de que estos desarrollen cada uno de los aprendizajes anotados.

Los contenidos curriculados deberán ofrecerse de manera ordenada según el programa educativo al estudiante, y para detectar que estos los interioricen es necesario aplicar una evaluación del aprovechamiento académico; es decir, una evaluación de los aprendizajes alcanzados.

El orden en que se ofrecen los contenidos tiene en las cartas descriptivas o programas indicativos, proporcionados por la institución, son herramientas a través de las cuales el profesor dosificará lógica y sistemáticamente la forma en que presentarán las actividades respectivas. Dentro de esta dosificación el profesor deberá incluir el proceso de evaluación que le permitirá confirmar si los contenidos y actividades sugeridas han sido aprehendidas por el estudiante.

En este marco, la interrogante principal, que guió el proyecto referente de este ensayo, se redactó en los siguientes términos:

¿Cómo desarrollar una estrategia de evaluación que recupere evidencias del conocimiento real que los alumnos han adquirido durante su formación en un programa educativo del nivel superior?

Elementos referenciales de la evaluación

Desde hace algunas décadas, la evaluación ha sido considerada como un aspecto de trascendencia en el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Esta afirmación se sustenta en la realidad cotidiana de los centros escolares, particularmente cuando los alumnos de cualquier nivel son objeto de evaluación con instrumentos como ENLACE, PISA y CENEVAL.

La investigación realizada tuvo como perspectiva de análisis mi propia práctica profesional docente en cuestión de los procesos de evaluación. Parte del referente empírico también se determinó, según lo establecido en las cartas descriptivas que la institución me otorgó; dichas cartas están bajo el enfoque de competencias y en ellas no sólo se determina los conocimientos alcanzados por los alumnos, sino también algunos aspectos cualitativos.

En estos documentos orientadores se manifiestan cuatro interrogantes básicas que son fundamentales para el docente, estas son:

- ¿Qué enseñar? Se refiere al grado de concreción de las intenciones educativas; a la comprensión de los perfiles de egreso y su vinculación con las unidades de aprendizaje; a las vías de acceso en la concreción de las intenciones educativas; a las propuestas de concreción de las intenciones educativas.
- ¿Cuándo enseñar? Se refiere al análisis de tareas y de contenido; a los criterios generales para secuenciar las intenciones educativas; a vincular las actividades o tareas con los principios de la evaluación.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a las diferencias individuales y métodos de enseñanza; a la concepción constructivista de la integración pedagógica; a identificar modelos pedagógicos; a tener cuidado en el desarrollo de los contenidos de manera homogénea; a la presencia de los componentes instruccionales en el diseño curricular.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Se refiere a identificar para qué evaluar, es decir las funciones de la evaluación; a los componentes de la evaluación; a diseñar procedimientos e instrumentos para generar la evaluación de los aprendizajes esperados; a identificar los momentos en que desarrollará el proceso de evaluación; a determinar si será una evaluación sumativa o formativa; a dar importancia al proceso de evaluación diagnóstica que se vinculará con el qué y cómo enseñar.

En mi trabajo analicé la importancia de las prácticas docentes con relación a la congruencia que se establece teóricamente desde el enfoque por competencias, por ello estudié, en y desde mi quehacer docente, la forma en que se da el proceso. Planteando así de manera concreta el objetivo general de describir la implementación de un sistema de evaluación del rendimiento académico bajo los paradigmas cualitativos y cuantitativos de la evaluación en un grupo determinado de nivel superior. De este objetivo general, se formularon tres objetivos específicos:

- Considerar la pertenencia y la objetividad de los descriptores de las rúbricas;
- Involucrar a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación; e
- Identificar por medio del portafolio los aprendizajes y habilidades alcanzados por los alumnos.

En la lógica de orientar la propuesta de trabajo formulé el siguiente supuesto: la participación de los alumnos de nivel superior en la selección de los criterios de su propia evaluación y los aspectos establecidos por la normatividad institucional, crean un sistema de evaluación que incide favorablemente en el rendimiento académico.

Ante estas condiciones, he creído que vale la pena contar con un instrumento para el proceso de evaluación. Para ello, recomiendo el diseño de instrumentos de evaluación que permitan verificar que los estudiantes ha asimilado, aprovechado y desarrollado los contenidos ofrecidos en la asignatura y programas educativos respectivos. Finalmente, debo enfatizar que implicar a los estudiantes en su propia evaluación fue, en el estudio referido, un objetivo sustantivo.

Algunos antecedentes de la evaluación como categoría y praxis

El término de evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios del siglo XIX. Esta etapa no sólo incidió y modificó su organización social y familiar, sino que también obligó a los centros educativos adaptarse a las exigencias del aparato productivo:

En los primeros años del siglo XIX, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento

estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento 'científico' y de la organización burocrática (Giroux, 1992:10).

En este marco surge el discurso científico en el campo de la educación, que incorporó términos como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje o evaluación educativa. Esta terminología emana de la obra *Administración general e industria* 1916 de Henry Fayol, quien estableció los principios básicos de toda actuación en el ámbito administrativo, a saber, **planificar, realizar y evaluar**.

Estos principios o fases del trabajo pasaron a figurar en los centros docentes como pautas para el desarrollo de las tareas de índole pedagógico-didáctica. Así, la segmentación técnica del trabajo tuvo su reflejo en la segmentación de la actividad docente (aparecieron especialistas en currículo, planificación, organización, evaluación...); el control de los tiempos y movimientos marcó una pauta inequívoca para el origen de los objetivos del aprendizaje y para la incorporación de la evaluación entendida como control de los resultados obtenidos.

Los estudios sobre el rendimiento de los obreros, llevaron en pedagogía a la discusión sobre el aprendizaje del alumnado en términos de rendimiento académico y, lo que es más grave, por lo simplista de su expresión, a su plasmación en números como garantía de objetividad y rigor. En resumen, que el control empresarial y la evaluación escolar evolucionaron paralelamente en momentos de su iniciación, esto acontece hasta nuestros días (Casanova 1998:29).

Ralph Tyler en 1942 publicó *General Statement of Education* y posteriormente en 1950 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, a partir de este trabajo se establecieron las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos externos propuestos en el programa. Según este autor la evaluación consiste en la “constatación de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos que se pretende lograr según los programas de estudios”. Por lo tanto, define la evaluación, como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzado los objetivos educativos propuestos” (Tyler 1950 citado en Casanova 1998:30).

Por su lado, Cronbach (1963) agrega un elemento importante en la concepción moderna de la evaluación, al definirla como “la recogida y uso de información para la toma de decisiones sobre un programa educativo” (1963:672-683); es decir, que la considera un instrumento básico para la toma de decisiones ya sea uno u otro sentido, a partir de la recopilación sistemática de datos.

Un momento importante en la evolución del concepto de evaluación, se encuentra en los aportes de Scriven (1967, en Rosales, 1999), este autor incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. Esta posición añade elementos decisivos a la tarea de evaluar, como son la ideología del evaluador y el sistema de valores imperante en la sociedad, que, obviamente, van a condicionar e incluso a sesgar claramente (si no se toman los oportunos procedimientos y medidas correctas) los resultados de cualquier estudio evaluador (Casanova 1998:31).

Ball (1987:30), por su parte, al referirse al papel que desempeña la ideología en las organizaciones escolares señala que “en muchos tipos de organización es posible plantear y analizar la toma de decisiones en términos abstractos, muchas decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema de procedimientos”.

Mientras que Postic y De Ketele afirman:

Aprendemos el mundo que nos rodea en función de nuestras opiniones, de nuestra propia ideología, en función de lo que creemos que debería ser. Siempre nos apropiamos de lo real aplicándole nuestro propio filtro interpretativo, y actuamos sobre ello utilizando modelos que anticipan el comportamiento de los que nos acompañan en esta misma situación (1998:21).

La evaluación (que supone atribución de valor) no aportará pistas para cambiar en profundidad si es acompañada de una descripción de la realidad que pretenda ser objetiva, aséptica, neutral e independiente. En este sentido, la concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, así como la toma de decisiones derivadas de la información proporcionada por la evaluación, estarán inevitablemente teñidas de ideología. Así, en coincidencia con Stufflebeam y Shinkfield “la evaluación educativa es el proceso de delimitar, obtener y facilitar información útil para juzgar alternativas de decisión” (1987:43).

Kemmis (1986, Franco, 2006) señala que “según el principio de la pluralidad del sistema de valores, los evaluadores deberán conocer y tener en cuenta todos los sistemas de valores en juego, ya que todos son relevantes a la hora de emitir juicios sobre el programa”. Ya durante los años 60 y 70,

la necesidad manifiesta de encontrar indicadores operativos e internos para decidir el éxito de un programa o un centro educativo, llevó a valorar el mismo mediante la comparación con un criterio de resultados o situaciones deseables (evaluación criterial) más que por comparación con lo alcanzado por otros sujetos, programas o centros (evaluación normativa) (Popham: 1970; Mager: 1973, citado en Quiroz 2000:31-31).

Bosquejo metodológico

Para comenzar con este apartado quisiera recuperar algunas de las ideas que se derivan del análisis de la categoría de razón científica. Toda vez que en la definición de un objeto de estudio como el que aquí he presentado, el sujeto se ve interpelado en su propio quehacer. Esta condición impone aspectos sui generis de relevancia para en el paradigma cualitativo de investigación.

La razón, según Aristóteles, es la facultad en virtud de la cual el ser humano es capaz de identificar, comparar, comprender, analizar y reflexionar sobre lo que acontece a su alrededor. Para desarrollar esta facultad el ser humano se cuestiona continuamente sobre el significado y el sentido de su uso en donde podría hallar coherencias o contradicciones entre lo que ya se encuentra establecido en la cotidianidad y así inducir o deducir otros conceptos nuevos y distintos de los que ya conocía con anterioridad.

En este sentido, Jean Piaget lo explica como la función del proceso del desarrollo cognitivo, es decir, la asimilación, la acomodación y el equilibrio, son elementos indisociables. La asimilación consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas de actuación, esquemas que no son otra cosa sino el andamio de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad. Entonces, de manera integral, se puede decir que la asimilación es el hecho de que el organismo adopte las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras.

Ahora, la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio; es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.

Mientras que el equilibrio es la unidad de organización en el sujeto cognoscente; es decir, son los denominados ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la

realidad, ya que a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona.

Todo ello se encuentra implicado en el proceso cognitivo de cada individuo que lleva a la razón como virtud propia del ser humano, la razón humana, más que descubrir certezas es la capacidad de establecer o descartar nuevos conceptos concluyentes, en función de su coherencia con respecto de otros conceptos de partida o premisas.

Trasladar esta aprehensión del concepto de razón hacia la investigación educativa permite al sujeto cognoscente, en este caso el docente, formular un problema a partir de su propia virtud y emplear a la razón en su práctica; es la manera en cómo puede ir enmarcando a la empiria de cualquier fenómeno como lógica de problematización.

A partir de lo anterior, se podría advertir que la fenomenología hermenéutica (Holstein y Gubrium 1994 citados en Sandoval 1996:59) trata de describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales, es decir, formar un saber a través de las experiencias. En esta misma línea, Sandoval (1996:67) menciona que la hermenéutica es la comprensión de la realidad social que se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación.

Consideraciones finales

Con la gran cantidad de posibilidades que ofrecen las miradas hacia un objeto de estudio en los temas pedagógicos, es que decidí actuar desde mi práctica docente; es decir, referí los fenómenos que acontecían en la práctica profesional, entendiendo por éstos no sólo a los sucesos físicos u observables sino a los hechos significantes, particularmente a los que se manifiestan en el estudiante a partir de estar inmiscuido en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Con la intención de laborar un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo general, y el de evaluación en lo particular, esta propuesta impulsó la reflexión y el diálogo entre los participantes. Para ello, se impulsaron las siguientes acciones:

- Identificar la manera en que conciben y ejercen el proceso de evaluación aquellos docentes de nivel licenciatura.
- Conocer la generalidad de la evaluación del rendimiento académico y de las competencias en el grupo de docentes.

- Identificar distintos esquemas de evaluación para establecer un instrumento que permita realizar una evaluación cualitativa y cuantitativa.

En el desarrollo de las acciones anteriores, se recurrió a la implementación de instrumentos de recogida de datos pertenecientes a la etnografía, ya que por las características de éste me fue posible tener una visión más amplia del fenómeno. Finalmente, también recurrí a la investigación experimental, debido a que por medio de este método pude justificar cierto control de la exposición y evaluar los efectos de la intervención.

Referencias

Ball, Stephen J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, España. Paidós.

Casanova, M. Antonia. (1998). *La evaluación educativa, escuela básica*. México. SEP.

Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing*. Fourth Edition. New York. Harper and Row.

Díaz Barriga, Frida, Hernández Rojas, Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.

Delors, Jacques. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por. *La educación encierra un tesoro*. [Consultado en abril 2013 http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF]

Franco Peláez, Zoyla Rosa. (2006). *La evaluación ética en la educación para el desarrollo humano*. Colombia, Universidad de Caldas.

Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). “Competencias Laborales: Tema clave en la Articulación Educación-Trabajo”. *Boletín de la Red Latinoamericana de la Educación y Trabajo*. CIID CENEP.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI Editores.

Postic, M. y J. M. De Ketele. (1998). *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.

López Frías, Blanca Silvia; Hinojosa Kleen, Elsa María. (2008). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México. Editorial Trillas.

Quiroz Martínez, Gonzalo Enrique. (2000). *Tratado de evaluación educativa: desde lo tradicional hasta las competencias cognitivas*. Bucaramanga, Colombia. Sic Editorial.

Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos*, Colombia. Fomento de la Educación Superior. [Consultado junio 2011 <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>]

Rosales, Carlos (1999). 3ra Edición. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España. Narcea.

Stufflebeam, Daniel y Anthony J. Shinkfield. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica práctica*. España. Paidós.

Yelon, Stephen L. y Weinstein Grace W. (1998) 4ta. Ed. *La psicología del aula*. México. Editorial Trillas.

PRÁCTICA DOCENTE CREATIVA PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES SORDOS. Y UNO APRENDE...

Juan Gabriel López Ochoa

Introducción

Este trabajo pretende analizar el pensamiento creativo en la práctica docente como un método que fortalezca el aprendizaje de los jóvenes sordos a través de la intervención de los profesores.

El pensamiento creativo propuesto en este documento, se considera desde un enfoque integral y multidisciplinario porque involucra varias aportaciones de diferentes disciplinas tales como la antropología, psicología educativa, sociología y sociolingüística. Esta integralidad me ha permitido diseñar estrategias que fortalecen los aprendizajes.

El acercamiento teórico del pensamiento creativo está sustentado dentro del paradigma humanista de la psicología educativa. Este paradigma se encuentra, en gran parte, fundamentado por una serie de esquemas teóricos y planteamientos educativos que han sido elaborados por los adeptos tanto de la experiencia, el trabajo clínico, como de la reflexión crítica (Hernández, 1998).

El hecho de utilizar este enfoque para la educación de los sordos, no se concibe como una panacea, por el contrario, lo presento como una alternativa para desarrollarse en la práctica docente. La escasa investigación psicoeducativa realizada desde este enfoque se orienta a la refinación y la validación de las prácticas derivadas del paradigma, pero no a la generación de conocimiento innovador en los escenarios educativos (Hernández, 1998). En este sentido, en México, la educación del sordo no está sustentada como una educación intercultural bilingüe, lo cual representa una limitante para que los jóvenes sordos tengan mejores oportunidades y condiciones para el acceso

a la educación. Por si esta falta de sustento no fuera suficiente se puede señalar que la nula formación inicial de los docentes para atender esta población se convierte en otro agravante o fundamento de la problematización.

En este sentido, debido a que la educación no está conceptualizada bajo la perspectiva intercultural–bilingüe, el maestro debe generar habilidades desde su propio contexto, impulsado por la consciencia, la vocación o la motivación para generar un pensamiento creativo y de esta manera lograr un aprendizaje no sólo de los sordos, sino también del oyente.

Acercamiento a la formación del joven sordo

Antes de iniciar con la discusión sobre el pensamiento creativo en la práctica docente, presentamos algunos elementos esenciales para la definición del fenómeno de interés, a saber, la formación del sordo. Para ello, formularíamos una pregunta básica: ¿Que significa ser sordo? La comunidad sorda es muy compleja.

Al interior de ella se entretajan diversas historias, realidades, experiencias y anécdotas, que han permitido entender su desarrollo social y cultural.

En esta complejidad, el reto que las escuelas de educación básica enfrentan, está lejos de ofrecer alternativas o vías de respuesta; aunque en la ciudad de Tijuana, B. C. (lugar de referencial espacial de este estudio) se pueden encontrar algunas escuelas preocupadas por esta situación, falta mucho para considerar que existe una cobertura suficiente. Pareciera que la sociedad, a través de sus instituciones, presenta interés en que los miembros de la comunidad sorda se incorporen a los espacios de educación formal; sin embargo, el número de centros escolares que muestran preocupación no es evidencia de la mejor alternativa para su integración social. En este sentido, también resulta necesario señalar que aun teniendo escuelas especializadas para sordos, estas no resuelven la integración social de los sordos.

Las políticas educativas implementadas en México en los centros de apoyo a la educación especial, no han logrado ser un detonante para que el desarrollo educativo impacte en las escuela regulares, más bien, estos centros han acentuado el reconocimiento de que los sordos son individuos discapacitados; y, como tal, deben ser tratados. Esta perspectiva, sin duda, representa un factor discriminatorio hacia la comunidad sorda. Así, se sostiene, como parte de la preocupación, la urgente necesidad de desarrollar un modelo educativo para integrar a la población sorda a los centros educativos. Empero en condiciones de equidad.

Durante el trabajo de campo realizado para recuperar evidencias concretas del fenómeno de interés, visité un centro escolar afiliado al programa de INEA. Un rancho denominado “Sordomudo” ubicado en el municipio de Ensenada, también en el estado de Baja California. El centro escolar “Sordomundo” sigue principios religiosos y sus recursos los obtiene por el apoyo de una fundación privada sin fines lucrativos.

El propósito de aquellas visitas era conocer el programa bilingüe que implementaban. Resultado de aquellos acercamientos encontré que hace desde hacía mucho tiempo se desarrollaba un programa educativo con lecto-escritura en español pero con Lengua de Señas Americana, así funcionaba la dinámica formativa implementada en aquel lugar hasta que se cambió por el uso de la Lengua de Señas Mexicana.

El propósito ideal asumido por este centro escolar es lograr que los niños al egresar puedan continuar con sus estudios en el nivel de secundaria y de ser posible concluyan también el nivel medio superior. Los niños que acuden al rancho “Sordomundo” se encuentran en las etapas formativas de preescolar y primaria; algunos de ellos provienen de diferentes partes del país. Muchos de estos niños llegaron a esta ciudad debido a que sus padres, como jornaleros agrícolas, han tenido la necesidad de emigrar desde del sur del país hasta los campos agrícolas que existen en Ensenada y los valles San Quintín en Baja California, otros son nacidos ya en este mismo estado. Las familias de migrantes campesinos o jornaleros agrícolas, pertenecen muchas de ellas a grupos indígenas.

Los padres de estos niños han encontrado, en este centro escolar, un espacio adecuado para que sus hijos recibieran, no sólo atención en sus necesidades básicas, sino, sobre todo, apoyo en los procesos formativos que requieren los niños sordos para su integración en la comunidad y en los niveles educativos respectivos.

De acuerdo con la información recogida, durante el trabajo de campo, existen casos de jóvenes que aún siguen en este lugar debido a que sus padres no regresaron; en otros casos, algunos niños han logrado concluir sus estudios de preparatoria y han regresado con sus familias para apoyarles en las actividades de jornal: preparación de la tierra, abonar, fertilizar, siembra, pizca, cosecha, empaquetado, ensamblaje de productos agrícolas y todas aquellas tareas que pueden realizarse en el campo y por las cuales se recibe un pago único, irregular y exiguo. A partir de esta breve contextualización puedo señalar que la integración de estos niños a la sociedad o a la escuela regular en lo particular ha sido un proceso muy difícil.

En este marco, la sociedad necesita reconsiderar las estructuras y los procesos socioculturales a través de las cuales los sordos y sus familias cuentan con las mismas oportunidades institucionales para su integración en la comunidad. Desde esta perspectiva, un aspecto básico en el proceso de integración de los sordos que la afectación, no es tanto que no puedan escuchar bien los sonidos ambientales, sino que no puedan comunicarse con el resto de los miembros de la sociedad; es decir, un primer reto que no se debe atender es que los sordo puedan acceder al lenguaje oral y, a través de él, construir su identidad y, sobre todo desarrollar sus habilidades en una sociedad mayoritariamente oyente.

Con base en lo anterior, se puede señalar que la sordera representa una condición social diferenciada que impide el pleno desarrollo de quienes no escuchan debido al escaso o nulo desarrollo de las estructuras institucionales para la atención con equidad. En sociedades donde las lenguas mayoritarias se sustentan en la transmisión acústica, el ser sordo equivale a no poder platicar de manera natural con quienes hablan la lengua oral circundante. Si además la mayoría oyente cree que la única forma de diálogo propiamente humano es la oral, entonces, el panorama se presenta bastante oscuro para el sordo (Skliar, Massone y Veinberg, 1995). Entender el sordo como sujeto bilingüe, desde la visión socio-antropológica, obliga a formularse nuevos objetivos en cada una de las áreas relacionadas con la sordera. Lo anterior representa para este estudio, y mi práctica profesional docente, la consideración diferenciada entre un modelo que pretende la integración de los sordos a la comunidad oyente y la comprensión de quienes escuchan(mos) de que existen otras maneras de comunicarse y de construir una verdadera comunidad, en un marco de equidad en los procesos de interacción. Es decir, no debería ser atribuida la responsabilidad sólo a los sordos para que sean ellos quienes busquen o desarrollen sus capacidades de “integración”, ni siquiera que la sociedad sólo establezca instituciones o centros de atención como paliativo altruista, sino que en una sociedad “desarrollada e inteligente” deben ser todos sus miembros, quienes respetuosos y conscientes de las diferencias, deberíamos manifestar equidad como condición permanente de interacción con los demás, sean chinos, mudos, franceses, sordos, árabes, ciegos, etc. eso representaría el reconocimiento a las diferencias.

El joven sordo bilingüe puede ser comparado con otros jóvenes pertenecientes a minorías bilingües que utilizan y desarrollan dos lenguas, y a la vez se diferencia de estas por su condición específica, ya que los bilingües no son la suma de dos monolingües sino que presentan una configuración lingüística única y específica (Skliar, Massone y Veinberg, 1995).

El sordo bilingüe, entonces, presenta una configuración lingüística que resulta de la conjugación de una lengua que pertenece a la sociedad mayoritaria que se transmite en una modalidad auditivo-oral y otra lengua que se transmite en una modalidad viso-gestual. Además de la cohesión de las dos modalidades, el hecho de que estas lenguas no posean el mismo estatus social agrega rasgos que caracterizan a este sujeto bilingüe.

A pesar de ello, las políticas lingüísticas en la mayor parte de los países latinoamericanos continúan influyendo en las decisiones de los individuos al momento de elegir la lengua que utilizarán, condicionando, así, la calidad de vida de las personas bilingües. En los países en que las minorías son respetadas, sus miembros serán bilingües de una manera menos traumática que aquellos que han sido privados de su derecho a la lengua (Skliar, Massone y Veinberg, 2003).

El uso de la lengua de señas en la escuela puede interpretarse también, como un acercamiento al reconocimiento de la existencia de una comunidad y una lengua diferentes. Estos espacios pueden representar algo más que un intento por aceptar un cambio de actitud frente a esta nueva perspectiva. El mundo y las sociedades contemporáneas se encuentran en un período de transición que requiere de una adaptación de cada una de las comunidades relacionadas con el área de la sordera: la comunidad de padres, la de profesionales, la de sordos y la comunidad educativa, cada una de ellas debe insistir en la búsqueda de respuestas específicas a esta necesidad en el marco de sus propios contextos, prácticas y responsabilidades.

Práctica docente en la formación de los jóvenes sordos

Para entender al sordo hay que reconocer y valorar que como cualquier otro ser humano este posee habilidades y potencialidades particulares. Para ello, en este apartado conceptualizaremos algunos aspectos que reflejen la postura desde la que se propone construir las propuestas de educación bilingüe para los sordos. En este sentido, los conceptos claves que orientan han orientando este trabajo son: comunicación, lengua, lenguaje, cultura y lecto-escritura.

La comunicación es un proceso por el cual una o más entidades o personas interactúan a través de códigos que se transmiten por un canal y que buscan lograr un propósito en quien lo recibe. Las personas sordas pueden ser partícipes de este proceso, ya que la comunicación es opción, esfuerzo, proceso y resultado de compartir significados y valoración humana. El esfuerzo implica transformaciones, atención a símbolos, interpretación, e intercambio de significados y valores.

La comunicación es cualquier acto por el cual una persona da o recibe de otra persona información acerca de las necesidades personales, deseos, percepciones, conocimientos o estados afectivos. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede o no involucrar signos convencionales o no convencionales, puede tener formas lingüísticas y puede ocurrir a través del habla o de otras formas (National Joint For The Communicative Need Of Persons With Severe Disabilities, 1992).

Una primera distinción que debe plantearse es la diferencia entre lengua y lenguaje para ubicar al lector y a su vez, ayudar a la comprensión de la situación que enfrenta un joven que nace sordo o aquel que adquiere una sordera en la infancia temprana. Se entiende el lenguaje como un atributo propio de los seres humanos. Bronckart (1985) lo expresa en los siguientes términos: “La noción del lenguaje es puramente teórica, es la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí”. Esto significa que los seres humanos nacen con la capacidad para desarrollar ese instrumento mental, que les permite simbolizar el mundo y construir el conocimiento acerca de él. Ahora bien, el hecho de haber planteado esta distinción tiene la finalidad de poner atención sobre el hecho de que la dificultad para que un niño sordo de nacimiento o que adquiere una sordera en la primera infancia, se apropie de la lengua oral usada a su alrededor, no depende de una carencia de capacidad para desarrollar el atributo humano del lenguaje, sino que existe una interrupción en la vía sensorial auditiva, que impide que la señal lingüística sonora llegue plenamente y sin distorsión al cerebro (Bruner, 1990)

A partir de lo anterior resulta fundamental entender que la comunicación, en general, y el lenguaje en la educación del joven sordo, en particular, es una de las dimensiones más importante que debe impregnar todo el proceso de enseñanza–aprendizaje. Es por ello, que las orientaciones que se adopten han de ser consideradas por los docentes, ya que ellos son quienes deben sensibilizarse y prepararse para adoptar estrategias comunicativas pertinentes al perfil de los jóvenes que atienden. Esto implica, desde la práctica docente, realizar adecuaciones curriculares específicas que contribuyan al progreso lingüístico del niño sordo (Patiño, 1969).

Bruner (1990) señala “que la aptitud humana es biológica en sus orígenes y cultural en los medios con los que se expresa”. Esto representa que para desarrollar la capacidad del lenguaje existe dependencia con el tipo o formas de interacción social que están presentes en de una comunidad, pues resulta inútil

pensar la naturaleza humana como un conjunto de disposiciones autónomas, sino en vinculación permanente.

Asimismo, los teóricos lingüistas, señalan que las lenguas que utilizan los seres humanos para comunicarse se conocen como lenguas naturales. En el mundo existen numerosas lenguas naturales tales como la lengua española, inglesa, entre otras, cuyos significantes son de naturaleza auditiva y vocal, llamadas lenguas orales (LO). Por otra parte están las lenguas de señas (LS) utilizadas por las personas sordas, las cuales son de tipo visual y cinético; estas lenguas también han sido catalogadas como lenguas naturales por el propio Bruner (1990) debido a que:

- Han surgido al interior de las comunidades de sordos sus usuarios, y evolucionan naturalmente en el tiempo;
- Son adquiridas siguiendo un proceso natural y dinámico si el niño es expuesto a ellas;
- Poseen una organización gramatical que sigue los principios de las lenguas humanas, con patrones independientes para cada lengua de señas;
- Cumplen con la función de desarrollar la capacidad del lenguaje en los jóvenes, mediante su uso regular, permiten el desarrollo normal de la inteligencia, además de cumplir con la función comunicativa.

A partir de lo anterior, otra categoría analítica que resulta fundamental en esta exposición es la noción de “cultura sorda”; este término es bastante complejo y difícil de definir, en particular, debido a que incluye una amplia cantidad de elementos a considerar. De hecho, la sola noción de “cultura” ha derivado en diversas acepciones. En este primer acercamiento no se busca proponer definiciones ni subrayar las diferencias y diversas acepciones. Por el contrario, se parte de un posicionamiento sencillo respecto a la noción en general. De esta manera, se puede señalar que la cultura de un pueblo no está solamente constituida por tradiciones, ritos, costumbres, o producciones materiales, sino que en ella se incluye un conjunto de supuestos que constituyen la base de todos los procesos de interacción entre los individuos. La cultura es también un conjunto de conocimientos, de valores y actitudes compartidas; como lo afirma Riley (1987), la cultura “nos permite comportarnos de manera apropiada [...] en función de reglas sociales, lingüísticas, que se imponen en una situación dada y en la cual uno es llevado a participar”.

Siguiendo las anteriores apreciaciones, es posible afirmar que los sordos poseen una cultura propia. Se plantea que en la comunidad sorda, la cultura

gira en torno principalmente a la lengua. En una comunidad minoritaria de sujetos oyentes la lengua expresa rasgos culturales como la religión, la música, la literatura, mientras que para los sordos, es la característica visual de su lengua la que determina estos rasgos culturales. Es por ello, que la lengua es una herramienta, un vehículo de transmisión de otros aspectos culturales, mientras que para los sordos, la lengua misma es un fuerte elemento cultural.

Los sordos se definen como bilingües y bi-culturales (Grosjean, 1992,

2000) porque al igual que otras minorías lingüísticas, se encuentran rodeados de grupos que poseen rasgos diferentes no sólo en el plano lingüístico, sino también cultural.

En este sentido, el papel del profesor dentro de este proceso de reconsideración de sus prácticas docentes con jóvenes sordos es importante. De acuerdo con algunas de las impresiones compartidas por los docentes durante las entrevistas realizadas, se recuperaron argumentos que resultan inquietantes: “El tener un buen intérprete, soluciona muchas cosas de nuestro trabajo con el sordo”⁹. La inquietud radica en que el intérprete no tiene una formación pedagógica, no conoce ni domina estrategias didácticas, no tiene las herramientas ni el conocimiento para generar ambientes de aprendizaje; sin embargo, la apreciación de algunos docentes que si el interprete es “bueno” en su tarea el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje está solucionado. En síntesis, esta percepción es preocupante y la considero un factor importante de análisis, ya que esto puede representar uno de los factores que influyen en que el proceso de integración no represente una vía no sólo para la inclusión del estudiante sordo al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que la construcción de un escenario con características de equidad y responsabilidad social y profesional por parte del docente se desvanece por completo.

Al indagar si los docentes comparten previamente con los intérpretes los contenidos y objetivos de sus clases, la mayoría contestó *“afirmativamente y el resto indicó que ocasionalmente”*. Sin embargo, al triangular esta información con los intérpretes, ellos señalaron que *“sólo los maestros de español, Historia y Química están en comunicación con ellos con lo referente a la organización de las clases y para facilitarles tanto los contenidos como las actividades que se llevaran a cabo”*.

De acuerdo con los datos recuperados con los intérpretes, podemos señalar que la mayoría de los profesores no comparten con ellos la planeación de las clases ni el material bibliográfico que utilizan. Para los intérpretes esta omisión

⁹ Entrevista realizada a docentes en una secundaria de la Ciudad de Tijuana que integra jóvenes sordos.

representa una gran dificultad para la interpretación y explicación de los contenidos revisados en alguna u otra de las sesiones de clases. En síntesis, podemos afirmar que los docentes no están tomando en cuenta el trabajo de los intérpretes para la realización de sus clases; es decir, no se recurre al intérprete para conocer las necesidades educativas de los alumnos sordos a la hora de planificar las actividades académicas y tampoco los intérpretes reciben apoyo por parte de los docentes en la realización de su trabajo.

Lo anterior sirve para reconocer algunas de las causas por las cuales existe una desarticulación entre las intenciones formativas, las estrategias de inclusión y, sobre todo, las condiciones de equidad. Quizás el poco trabajo colaborativo se deba al desconocimiento del potencial que uno y otro pueden aportar en la formación del joven sordo.

Pensar creativamente sobre el contexto del joven sordo

La docencia es una acción que, como tal, requiere de un método para poder implementarse dentro del aula. El método que cada docente elige para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje y que se denomina práctica docente, está determinado por la formación que este ha recibido, así como por su experiencia y las condiciones institucionales donde realiza su quehacer. Lo cierto o el ideal de esta acción es que el docente deberá adecuar su práctica a las características del grupo, ya que cada nivel educativo incluye, propone o presupone el desarrollo de ciertas habilidades de los discentes. Para que el aprendiz desarrolle o incorpore al proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrolle su propio conocimiento deben coexistir una variedad de elementos formales e informales; personales e interpersonales. Conforme se va avanzando en el proceso de formación, las habilidades que debe poseer el estudiante son cada vez más complejas. Creo firmemente que en estos procesos la creatividad de los participantes, particularmente, me refiero al docente, será un factor que permitirá al estudiante un mayor desarrollo cognitivo así como la autonomía en la elección profesional, cuando estos procesos no se desarrollan (el deber ser). De no generar condiciones para la construcción de su propio conocimiento, el estudiante arrastrará deficiencia que representarán debilidades para desenvolverse en otros ámbitos formales de interacción (estudiantil, social, laboral, profesional... etc.).

Con base en lo anterior, la práctica docente debe caracterizarse por su carácter social, objetivo, intencional, adaptativo y creativo. En la práctica,

en estos caracteres intervienen en el proceso educativo los significados, las percepciones, las voluntades, las intuiciones y las acciones de los involucrados (alumnos, docentes, padres, autoridades, profesionales de la educación, interventores, especialistas de otras disciplinas que apoyen al proceso formativo, etc.). Además intervienen como determinantes o condicionantes los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimiten o impulsen el papel del profesor. Docentes y estudiantes representan los sujetos medulares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que son los sujetos en interacción directa (habría que incluir al intérprete como un sujeto de intermediación; sin embargo, la apuesta de este modelo supone que los centros escolares, en su ideal, deberán atender con equidad la diferencia). De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula.

La práctica docente es un conjunto de estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este binomio puede descomponerse en proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje. La diferencia es sutil y analítica sólo se hace de manera conceptual, pero en la acción están íntimamente ligadas.

La estrategia de enseñanza le permite al docente acercarse al aprendiz para identificar las diferentes maneras en que este puede abordar un contenido. En el caso de la estrategia de aprendizaje es una forma en que el sujeto (estudiante) encuentra sentido al contenido, interactuando y dándole significado para generar su propio proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, el estudiante asume un papel activo en la adquisición de conocimientos y valores, es por ello, que en la estrategia de enseñanza y aprendizaje la práctica docente adaptativa y creativa se convierte en un papel fundamental del proceso. En otras palabras, la práctica docente creativa es determinante para que el docente construya un método de enseñanza y aprendizaje a través del cual pueda desarrollar y ejercer la acción didáctica y pedagógica y con ello lograr que el estudiante construya su propio proceso de aprendizaje.

Es por ello, que en la educación formal del joven sordo no se le puede considerar como un sujeto con incapacidades; por el contrario, por ejemplo, en el aprendizaje y dominio de la lectura; como es sabido, el lenguaje escrito se constituye a través de la representación un conjunto de códigos cuyo significado se traduce en ideas y conceptos. Los códigos se perciben visualmente; sin

embargo, en la miopía de algunos, la sordera se ha considerado como una discapacidad para aprender y escribir. Esta consideración, se sustenta en la idea en que ante la incapacidad de oír existe una correlación positiva en la capacidad para aprender. Nada más equivocado.

Esta visión reduccionista no debiera tener cabida en el ámbito educativo, ya que es el propio docente quien solo debe proponer estrategias didácticas para desarrollar los procesos lingüísticos, en este caso los que representan el lenguaje escrito dirigido a las características de la población (Skliar, Massone y Veinberg, 2003).

En este orden de ideas, y en coincidencia con las observaciones realizadas en la escuela Gallaudet¹⁰, a partir de la década de los 60's, efectuadas por antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos, quienes comenzaron a interesarse por el sordo y algunas de las condiciones socioculturales y psicopedagógicas en las que estos sujetos desarrollaban (o intentaban) desenvolverse. Muchos de ellos concluyeron señalando que los sordos interactúan y conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas. A pesar de la represión y/o rechazo ejercidos por la sociedad, por la escuela y por las interacciones que se generan al interior de las aulas; la propia dinámica sociocultural de interacción desarrollada entre los sordos y sus pares oyentes ha generado vías para la comunicación entre ellos, aun y cuando la escuela no sea un factor de integración (Skliar, Massone y Veinberg, 1995), los miembros de una comunidad que muestran interés por la interacción con los jóvenes sordos han logrado desarrollar el proceso de “diálogo” donde quienes se “integran” son lo oyentes, contrario a la idea de que deben ser los sordos a través del desarrollo de los procesos de “adaptación” inducida quienes deben consolidar los “puentes” de diálogo con sus pares. Nada más allá que un grave error.

Por ello, el reto de la formación de docentes es preparar (profesionalizar y actualizar) a los profesores para que desarrollen proceso creativos que impacten en la educación de los jóvenes sordos e incidir en las interacciones sociales dentro y fuera del aula, transformando así la realidad educativa con compromiso y responsabilidad (Bárcena, y Mélich, 2000).

Para el caso de otro centro escolar que fue visitado durante el trabajo de campo que realicé para esta investigación, puedo señalar que los docentes de la secundaria que atienden a estos jóvenes sordos, poseen una formación normalista en la Licenciatura en Educación Secundaria en diferentes especialidades (como son Español, Matemáticas, Inglés, Biología, etc.). La

¹⁰ Universidad de Sordos en Washington, D.C.

formación recibida por estos profesores atiende tres diferentes campos:

- Formación general, que corresponde a todo profesional de la enseñanza que realiza su labor en la educación básica, independientemente del nivel escolar en el cual la desempeñe;
- Formación común a todos los licenciados en educación secundaria, incluidas sus distintas especialidades;
- Formación específica, referida a los contenidos científicos y a las competencias didácticas requeridas por cada especialidad.

Con lo que respecta a la percepción que tienen los docentes de su formación para la atención de jóvenes sordos, algunos de ellos refieren que:

la formación inicial que adquirimos en la normal no nos dice como trabajar con sordos o con una discapacidad; el sistema educativo no nos enseña; por Ley se estipula dar la atención, de hecho yo me estoy horcado yo solo, se piensa que ya porque se escribió la Ley ya se tiene el conocimiento necesario.

En palabras de los propios docentes, estos no cuentan con la formación idónea para la atención de alumnos con estas necesidades. En este sentido, en coincidencia con Van S. (1991): “la preparación de los agentes educativos profesionales que intervengan en el proceso de integración escolar necesitan una formación especial de un nivel elevado de conocimientos teóricos y prácticos”. Esto puede traducirse en el supuesto de que si a los profesores les son informadas las características de los estudiantes a los que atenderá o si él mismo reconoce las características educativas de sus nuevos alumnos éste será capaz de generar, proponer o considerar modificaciones o adecuaciones didácticas pedagógicas necesarias para complementar el proceso de integración, no del sordo como sujeto aislado sino del resto de los miembros de la comunidad en la que el sujeto oyente tarde o temprano interactuará con individuos diferente a él, tal y como cotidianamente ocurre. En este sentido, la reflexión que aquí comparto deriva en la necesidad de que el Estado, la sociedad, los grupos organizados o los profesionales de la educación establezcan mecanismos, estrategias, alternativas o programas permanentes de capacitación y actualización de los docentes de todos los niveles educativos.

Lo cierto es que la preparación debe realizarse previo al encuentro de un profesor con un niño o joven sordo; es decir, esta habilitación debe formar parte de la formación básica de los docentes. En términos de C. Wang (1998) “la educación inicial debe ser parte de la formación de los futuros profesores,

pero también de la actualización permanente de aquellos profesores que se encuentran en ejercicio”. Estamos en tiempo de iniciar a preparar a los docentes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1999), para que los maestros se sensibilicen sobre su contexto laboral, es fundamental que cuenten con la información suficiente para que estos desarrollen sus procesos reflexivos; en este caso nos estamos refiriendo a los aspectos básicos de la Integración Educativa. La sensibilización implica la posibilidad de un cambio en la comunidad educativa (sobre todo del personal de educación especial y regular involucrado de manera directa en experiencias de Integración Educativa), en sus formas de valorar, pensar y actuar ante la diversidad del alumnado y de manera más específica ante las necesidades educativas especiales.

El pensar creativamente no es concebir la creatividad como algo acabado, ya sea poesía o pintura o cualquier otro producto. De plantearla en esos términos se estaría dejando a la creatividad reducida a la categoría inferior del estereotipo. Maslow (2001) comenta que damos por supuesto que un poeta es más creativo que un cocinero o que un matemático o ingeniero, porque a su producto le hemos dado un valor más intelectual, más duradero, más espiritual, cuando en realidad lo válido no es tanto el producto final sino el proceso. Es a través de la problematización que se le presente a los futuros profesores durante su etapa formativa que estos harán un acercamiento a tantas situaciones como las que en su cotidianidad real tendrá que enfrentarse tarde o temprano.

Una vez que el estudiante se convierte en un profesional de la educación, la observación que él realice será un instrumento a través del cual él mismo generará el “despertar” de los procesos de (su) creatividad, a saber, por ejemplo, cómo abordar o analizar los campos formativo en una situación o en un aula donde existe una diferencia de perfiles individuales o personales entre los docentes, en este caso, jóvenes sordos. Así, una vez que el mismo profesor ya posee y ha experimentado con sus procesos de práctica docente creativa, será posible que éste contagie y estimule a que el resto de sus estudiantes adquieran interés por construir sus propios procesos de construcción de conocimiento; no hay que olvidar que el aprendizaje también se transmite por simulación y por el ejemplo.

En términos menos abstractos, si el ambiente de aprendizaje que el profesor propone para el desarrollo de su práctica docente creativa nada impedirá que el resto de los miembros (los estudiantes) también lo “imiten”. Con esta idea no pretendo eludir la inclusión explícita en las secuencias didácticas de actividades que estimulen en los estudiantes a aprender a hacer, a ser y a convivir.

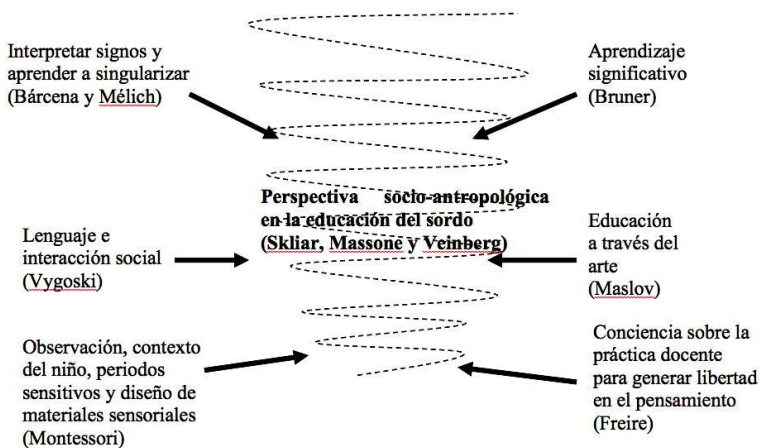
Resumiendo, la creatividad es considerada como un proceso de formulación

de escenarios, donde la imaginación, la creación, el contraste y la adecuación de las estrategias se convierten en acciones pertinentes e innovadoras según las diferencias y necesidades identificadas entre los miembros de la comunidad que se encuentra interactuando en contexto determinados; esta puede ser concebida como un proceso independiente cuando un sujeto lo desarrolla por sí mismo así como un proceso colectivo cuando las acciones son una constante entre los miembros de una comunidad.

Para diseñar una propuesta de pensamiento creativo debemos considerar varias aportaciones que involucran diversos puntos de vistas pero enfocados al desarrollo de la creatividad; a continuación se presenta un ruta para la construcción.

Práctica docente creativa para la formación de jóvenes sordos

Espiral del pensamiento creativo



Fuente: Elaboración propia.

El espiral del pensamiento creativo para la práctica docente, invita a considerar una multiplicidad de factores, toda vez que el fenómeno que atiende no es lineal sino articulado y multidimensional; es decir, el modelo de la práctica docente creativa es un ejercicio holístico no sólo por las aportaciones de cada uno de los autores señalados, sino porque en la acción se tendrán alternativas, resultados y conclusiones diferentes, pero la idea no es señalar que tan viable puede ser, sino más bien, cómo lo implementamos en el contexto áulico.

En la construcción del pensamiento creativo, aprendemos a interpretar volviéndose más sensible a los signos que emiten los fenómenos sociales, no perdiendo el tiempo en asimilar contenidos objetivos (memorizar), de atender las primeras tareas del procesos es posible impactar en la formación tanto de

sordos como de oyentes (Bárcena, y Mélich, 2000).

Una herramienta útil que ayuda a construir un pensamiento creativo, es el acercamiento a las metodológicas de las distintas disciplinas del arte. En este sentido, estas disciplinas en lo general, pero la aplicación de las técnicas, los métodos o los instrumentos en particular puede ser especialmente importante no tanto para producir artistas u objetos de arte, sino para formar personas más sensibles y capaces de sensibilizar a su entorno. El hacer uso de las artes en la educación no tiene la finalidad de producir obras de arte, sino de incidir en la construcción de un paradigma diferente para toda educación (Maslov, 2001). Un paradigma caracterizado por la creación sensible.

En este sentido, la responsabilidad no sólo recae sobre el profesor sino en las instituciones formadoras de docentes ya que en conjunto ambos tienen que buscar eliminar las fronteras que entorpecen o impiden el desarrollo de los procesos culturales y de interacción lingüísticos. El docente puede recuperar elementos que el propio Ausubel destaca dentro del aprendizaje significativo quien considera que la principal fuente de conocimiento proviene del

aprendizaje significativo por recepción y es a través de este tipo de aprendizaje como la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura (Citado por González –Pérez y Criado, 2003).

Conclusiones

Lo que hemos pretendido enfatizar, en este ensayo, es que el niño o joven sordo no es un discapacitado, sino que dentro del contexto del aula primero se debe observar que él es un niño y después que es sordo. Esta elemental consideración llevará al docente a un cambio de conciencia con respecto a la manera en que deberá considerar al individuo sordo. Esta noción elimina las barreras en la enseñanza del sordo y centra la discusión, la preocupación y la acción docente en la pretensión de lograr que todos aprendan dentro de un enfoque de pensamiento creativo. Reto mayor en la práctica docente.

De esta manera puede ser posible suponer que la creatividad como la habilidad para formar nuevas combinaciones de ideas puede convertirse en una alternativa viable para atender una necesidad tan compleja como el apoyo y construcción de escenarios de interacción con equidad.

Desde la perspectiva de las múltiples disciplinas que entran en juego en el fenómeno educativo, esto implica también la incorporación de algunas nociones pertenecientes al pensamiento crítico y al pensamiento dialéctico.

El pensamiento creativo en la práctica docente nos permite considerar que las acciones que de él se generen constituyen también representaciones de pensamientos estructurados debido a que el profesional que lo aprovecha hace uso de disciplina y orden. Esto se escribe fácil, sin embargo, nos queda claro que representa un reto para el profesor, debido a que con las acciones que determine en su práctica se deben lograr consciente y consistentemente resultados significados, resultados originales y apropiados según la situación a intervenir. Esto implica que los docentes como pensadores creativos no deben satisfacerse simplemente con lo que se logre o “lo que salga/resulte”, sino buscar la mejora, la eficiencia, la transformación de su realidad.

El ser un docente creativo, demanda conocimientos y dominio de los procesos de investigación; con estas habilidades básicas el profesor podrá ubicar el problema dentro un marco de referencia o esquema analítico y de esta manera, en términos de Freire, cambiar a otro marco de referencia, dándole una perspectiva completamente nueva a las situación incómoda.

Según Montessori, cuando las tácticas analíticas o inferenciales directas fallan en la producción de una solución innovadora, la persona creativa con frecuencia forja lazos con diferentes estructuras. En la medida que estas estructuras son elaboradas, pueden salir nuevas y poderosas soluciones. Desarrollar el pensamiento creativo requiere el uso de actividades que fomenten en los estudiantes la capacidad para la aprehensión de las similitudes y diferencias en eventos y entidades que comúnmente no se aprecien.

Es por ello, que Montessori señala que, para educar a un niño hay que considerar que él no tiene un conciencia clara de cómo lograr un fin externo (como lo puede tener un adulto); la razón o las alternativas de solución que un niño propone o reconoce representan algo más profundo, más vital, más oculto; algo que brota de las profundidades inconscientes de la personalidad del niño. Es decir, es la confrontación de sus saberes frente a escenarios nuevos.

Por último, se podría advertir que para generar el pensamiento creativo, el docente deberá estar consciente que no existe una receta o una técnica particular, más bien el profesor deberá reconocer en su interior las bases de su propia motivación. Ciertamente es que la comunidad estimula, sin embargo esta no puede condicionar toda vez que los escenarios han sido construidos a partir de aspectos que muchas veces se encuentran exógenamente determinados. Esperar al tiempo es una negación, es una ceguera auto atribuida, esperar a que la solución y las alternativas lleguen es un equívoco. En palabras de Borges: “Así que uno planta su propio jardín y decora su propia alma, en lugar de esperar a que alguien le traiga flores”.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J-C (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España. Paidós.
- Bruner, J. (1990). *El Habla del Niño. Aprendiendo a usar el Lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- Cantero, E. (1975). *Paulo Freire y la educación liberadora*. España. Speiro. Díaz–Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación Constructivista*. México. McGraw Hill.
- Fridman Mintz, Boris. “Consideraciones sobre el artículo 41 de la Ley General de Educación y las especificidades del niño sordo”. *Boletín de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. Otoño de 1996. Plana de garabatos. Revista de la UPN 061. Número 13. octubre de 1997. Colima.
- González–Pérez, J. y Criado, J. M. (2003). *Aprendizaje significativo*. España. Editorial CCS.
- Grosjean, F. (2000). “El derecho del niño Sordo a crecer Bilingüe”. En Revista *El Bilingüismo de los Sordos*. Vol1.No.4. INSOR: Santa Fe de Bogotá.
- Hernández, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós.
- Maslov, A. (2001). *La personalidad creadora*. España. Kairós.
- Montessori, María. (1975). *Revolución educativa*, Colección de libros.
- National Joint For The Communicative Needs Of Persons With Severe Disabilities*. (1992). *Guidelines for Meeting the Communication Needs of Persons With Severe Disabilities*. Asha, 34 (March, Supp.7), 1 - 8.
- Perriti, A. (1976). *Libertad y relaciones humanas*. España. Marova.
- Skliar, C., Massone, M., Veinberg, S. (1995). “El acceso de los jóvenes sordos al bilingüismo y al biculturalismo”. Revista *Infancia y Aprendizaje*. 69 -70, 85 - 99. Madrid.
- Skliar, C., Massone, M., Veinberg, S. (2003). *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros Red. Colección Estudios de la Minoría Sorda.

EL PAPEL DEL ARTE EN EL PROCESO DE RESILIENCIA. PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Teresita del niño Jesús Reza Maqueo

Introducción

El artículo presenta algunos de los resultados de la investigación realizada para obtener el título de Maestra en Educación. Campo: Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana, en el año 2010. Siendo mi formación inicial licenciada en Historia, la incursión en el campo de la educación básica la debo a los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN en el año 2001. Ante algunas de mis propuestas argumentaban que no se podía, que yo no sabía lo que era trabajar con niños. Así entré en el año de 2002 como profesora de cuarto grado en una escuela particular de Tijuana, situada en la Colonia Obrera y cuya función social era dar cabida a las niñas y niños de un orfanatorio de Tijuana, quienes representaban entonces alrededor de un treinta por ciento de la población escolar.

La investigación inició con ciertas interrogantes: ¿por qué algunos niños parecen tener ante ellos una muralla que les impide llegar a ciertos conocimientos?; ¿qué puedo hacer como docente de primaria ante las dificultades emocionales de los estudiantes, sobre todo las de los niños de orfanatorio? En el abordaje teórico surgió el concepto que podía ser la columna vertebral de los diferentes temas: Resiliencia.

Actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante, al mismo tiempo la más difícil en la educación de un niño, es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida.

Bruno Bettelheim (1988).

El concepto

Resiliencia era un concepto relativamente nuevo en el campo de estudio de las ciencias sociales. Ahora se entiende como un proceso que permite al ser humano salir adelante, reconstruir su vida después de un suceso traumático o de una sucesión de ellos. Es lo que permite superar la adversidad.

Cyrułnik (2003) sitúa al profesor como un elemento clave en el proceso de resiliencia. Escribe que resulta muy sorprendente constatar hasta qué punto los educadores subestiman el efecto de su persona y sobrevaloran la transmisión de sus conocimientos. Afirma, también, que los educadores que creen en la resiliencia tienen un efecto superior de resiliencia al de los educadores que no creen en ella.

Este autor quien fue niño en riesgo, invita al profesor a convertirse en tutor de resiliencia, a crear un acontecimiento significativo¹¹, y a montar el escenario para que los niños saquen sus fantasmas; en conjunto estos aspectos se constituyen en un proceso liberador del trauma.

Adultos resilientes cuentan en sus memorias, el importante papel que jugó un profesor o profesora, para bien o para mal, en alguna etapa de su niñez. Entre otros ejemplos se cuentan a Tim Guenard (2003); el mismo Boris Cyrulnik (2003, 2005, 2008); Dave Pelzer (1995-2005); Jeannette Walls (2006); Roal Dahl (1993); Jodie Blanco (2003); Víctor Villaseñor (2005) y Walter Dean Myers (2005).

Este concepto parte de un enfoque propositivo de las oportunidades de la intervención. Se deja de lado la idea de que atrás de cada niño maltratado se esconde un padre maltratador. Gran parte de los investigadores y aplicadores prácticos de la resiliencia hacen énfasis en la importancia del enfoque positivo y la oportunidad de la intervención. Stefan Vanistendael (2002) convida a la reflexión en términos de elección y no de determinismo. Sostiene que una visión mecánica y determinista del ser humano, según la cual tal causa implica casi fatalmente tal consecuencia, nos oculta demasiado a menudo sus posibilidades reales. En síntesis, la resiliencia nos invita a percibir todo el potencial del ser humano y por lo tanto a seguir un camino no determinista.

¹¹ Por Acontecimiento Significativo se entiende un espacio creado por el profesor, en donde el niño tenga la oportunidad de expresar su dolor a través de alguna o varias de las artes. Un espacio en donde el niño encuentre significado a su dolor y lo transforme, o a pesar de que no le encuentre el sentido y gracias a la fantasía y a la imaginación, escape hacia una propuesta de futuro promisorio.

*Enseñar bien es ser cómplice de una posibilidad trascendente.
Si lo despertamos, ese niño exasperante de la
última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el
teorema que mantendrá ocupados a los siglos.*

George Steiner (2007).

El proyecto

Al trabajar con niños que han sufrido situaciones de maltrato, el manejo de los aspectos básicos en el terreno emocional es fundamental. De ahí que sea necesario: fomentar la autoestima, reconocer las habilidades que cada uno de los niños posee, brindar herramientas para el reconocimiento y el control de las emociones negativas, ser conscientes de las expectativas puestas sobre ellos, las rutinas creadas, establecer un clima adecuado en el aula, favorecer relaciones intergrupales para la inclusión y ayudar en la construcción de sentido.

El proceso que se puso en práctica en este proyecto fue el uso de la literatura infantil desde dos aproximaciones: la lectura de cuentos clásicos y la estimulación de la escritura creativa a través de diversas técnicas. En este capítulo se presenta, por razones de espacio, únicamente la parte concerniente a la escritura.

El universo de datos está compuesto por los textos producidos por los alumnos de segundo a sexto de primaria. El análisis de los datos, además de la resiliencia, parte de la teoría del apego, de la importancia de la formación de vínculos en la edad temprana para el desarrollo de la personalidad y de ciertas manifestaciones de la deprivación materna. La riqueza de esta investigación radica principalmente en la escritura creada por los niños. Estos textos rebasan la intención de contribuir con un proceso de resiliencia y descubren la soltura y la maravilla de la creatividad infantil, por supuesto, entre otros aspectos, que trascendieron en mi propia formación; así lejos de ser sólo una experiencia de investigación e intervención, o en este caso un capítulo de un libro, las emociones y las implicaciones, que los niños provocaron, han dejado en mi una huella para responder contundentemente a las interrogantes y los temores a los que me enfrento en la práctica docente cotidiana. Y así asumir el reto, seduciendo a quienes me acompañan en las aulas...

La escritura

Los niños quieren escribir en libertad, de lo que ellos quieren, de lo que les gusta, de lo que les interesa o les angustia, de sus sueños, de lo que vive en su imaginación. Es común encontrar en las aulas de primaria ejercicios de redacción del español que son forzados, encasillados en los fines gramaticales o en los de las funciones del lenguaje o de la comunicación formal. Si al niño se le permite escribir en libertad se van a encontrar referencias al juego, a los animales, a la amistad, a las vivencias cotidianas y a la familia en todo su mundo de composiciones diversas.

Los primeros resultados del abordaje literario mostraron que los niños quieren escribir, de hecho, algunos manifestaron una necesidad urgente de hacerlo. En muchos de los niños lastimados se observa esta urgencia en la primera ocasión que tienen de escribir en libertad. Ha sido genial la experiencia de llegar a los salones y de facilitarles el espacio para la libre expresión a través de la escritura. Los niños prácticamente avientan los textos en los que se encuentran trabajando para ponerse a escribir. Las reglas establecidas fueron: echar a andar la imaginación, escribir con la letra que quieran, de lo que quieran, la extensión que deseen y sin preocuparse por la ortografía, cosa que era tomada con júbilo por la generalidad de los niños. He observado en ocasiones anteriores que la preocupación por la buena letra o la ortografía restan espacio a la creatividad.

La puesta en escena de la escritura al interior del aula se dividió en tres variantes: *i)* los textos creados a partir del banco de imágenes; *ii)* el binomio fantástico; y *iii)* los caligramas. Los escritos a partir del banco de imágenes y de binomio fantástico se consideran de orientación indirecta pues la imagen o el título desencadenan ideas que en forma intencional los niños, sobre todo los niños lastimados no pueden plantear. Se presenta un fenómeno interesante pues en muchos de los textos en los que una imagen o un título que aparentemente no tiene nada que ver con su realidad, sirve de objeto mediador para que escriban sus sueños, sus deseos, sus alegrías, sus sufrimientos o sus preocupaciones. Al plasmar los sufrimientos en el papel se produce una catarsis en un sentido u otro -el fantasma sale o se dibuja la realidad con la que se sueña- lo cual, forma parte de un proceso curativo. El cuento titulado *La diosa de la noche*

fue redactado por una niña a partir de una imagen. Este texto reúne la claridad, la candidez, el drama y la belleza al elaborar su historia con elementos fantásticos. Presenta además una estructura completa y concisa a la vez en la que relata la lucha entre la maldad y la bondad. Le dicen la verdad pero ella *“los sigue queriendo como si fueran sus padres”* y finalmente se llega a la resolución feliz en la que la madre derrota con su magia a los dioses de la maldad, le *“ex-plica todo”* y desde entonces *“ella, su mamá y sus otros padres (los abuelos maternos) fueron una gran familia”*.

El banco de imágenes es una caja con recortes de diversos, muchos de ellos son animales en caricatura. Cada niño con los ojos cerrados toma una imagen con la que se inspira para desarrollar el cuento. La idea partió de un ejercicio similar sugerido por la profesora Osiris Rangel (2008) en un congreso de educación. Ella proponía una caja con ideas generadoras para la animación de la lectoescritura. El uso del banco de imágenes además de gustar a los niños, produce cuentos fantásticos.

El binomio fantástico es una de las técnicas propuestas por Gianni Rodari (1989). Esta estrategia consiste en solicitarle al niño que diga una palabra, ésta se anota en el pizarrón, se pide a otro niño que diga otra palabra que no tenga ninguna relación con la anterior y ambas forman el binomio fantástico. De este binomio se pueden desprender varios títulos de los que cada quien escoge uno para desarrollar su cuento. Los niños de quinto grado, por ejemplo, inventaron el binomio flor-mar y de ahí surgieron títulos como *La flor en el mar*, *La flor de mar* y *El mar de flores*. El cuento de Yara, una niña que cuenta con historia de maltrato narra: *al encontrarse una bella princesa en un mar muy lejano una rosa muy hermosa como la que había hecho su papá... entonces ella sabía que su papá estaba muerto y empezó a llorar*. El cuento presenta un final feliz en el que la niña agarra la flor lee un papel que dice: *“vivió feliz”*. Un niño opinó que ese era título para niñas y él sugirió la palabra muerte, el binomio lo completó la palabra libro y así surgieron *El libro de la muerte* y *La muerte de los libros*.

Lo que erige a la palabra como tal y la sostiene es la proporción oculta en ella.

Michael Foucault.

Los datos

Los niños escribieron un total 900 textos de los cuales se seleccionaron aleatoriamente tres cuentos por cada uno con el objeto de proporcionar una medida uniforme y darles mayor grado de validez a los datos.

En una primera lectura resaltan los principales temas sobre los que escriben los niños: la familia, las mascotas, los amigos, la escuela, el juego y la diversión. Conforme al objeto de investigación y tomando como base la teoría del apego, la primera aproximación se dio a través de la selección de códigos que guardan estrecha relación con el concepto de apego y con el concepto de privación materna. La teoría del apego ha sido ampliamente desarrollada por John Bowlby (1985, 1989, 1998, 2006) quien muestra los efectos negativos que produce el prolongado cuidado institucional y/o los frecuentes cambios de figura materna durante los primeros años de vida. En 1951 en su estudio *Cuidado Materno y Salud Mental*, da pruebas de las influencias adversas del cuidado maternal inadecuado durante la infancia, sobre el desarrollo de la personalidad, en donde llama la atención la aguda aflicción de los niños que se ven separados de aquellos a quienes conocen y aman. La conducta de apego planteó Bowlby posteriormente (1989) es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo.

En su trabajo sobre la privación materna, Rutter (1990) señala que es la pérdida de una persona lo que resulta crucial y no simplemente la pérdida de la asistencia materna y que es mucho mayor el daño cuando se tienen las dos simultáneamente como es el caso de muchos de los niños separados de sus familias y acogidos en instituciones sociales. Cita a Mary Ainsworth (1962) quien en sus investigaciones llegó a la conclusión de que la privación procede principalmente de la insuficiencia de una interacción personal íntima. El autor subraya que sigue sin clarificarse si es más importante la pérdida de una persona hacia la que el niño sienta apego o la pérdida general de cualquier oportunidad de desarrollar apegos.

Con base en esta aproximación teórica, los códigos seleccionados para el análisis de cuentos fueron: mamá, madre, papá, padre, papás, padres, hermanos, familia y amigos.

Cada uno de estos códigos se divide en dos categorías. La primera corresponde a los niños de familias regulares (es decir los niños que viven con su familia). Por supuesto, se presentan una serie de diferencias al interior de esta regularidad, lo que se podría denominar como la irregularidad en lo regular. Las familias se encuentran conformadas de muy diversos modos, por ejemplo: padre, madre e hijos; madre e hijo o hijos; padre e hijo o hijos; abuelos (que fungen como padres) y nietos; abuelos (que fungen como abuelos) y nietos.

Existe pues una diversidad de composiciones familiares. Es común también observar que algunos niños viven dentro de familias extendidas con tíos, abuelos y primos. Además de con quién conviven, y este es el aspecto crucial, es cómo son tratados y en qué ambiente familiar se desenvuelven cotidianamente. Se presenta aquí una división entre los niños de familia con padres bientratantes, concepto introducido por Barudy (2006) en oposición a los malos tratos. Están además los niños con diversas dificultades familiares y los niños que viven situaciones de maltrato al interior de sus familias.

La segunda categoría corresponde a los niños de orfanatorio y hogares sustitutos, condición que también tiene sus variaciones al interior, pues en primer lugar se parte de que cada niño tiene su individualidad y además cada uno ha tenido experiencias de vida diferentes, aun proviniendo de una misma familia.

Entre los niños que viven en orfanatorio y los de hogar sustituto se presenta una diferencia fundamental ya que los segundos han pasado del esquema institucional al concepto de hogar en el que tienen una madre o una tía sustituta, hermanos de sangre y de casa, es decir, no hermanos biológicos pero que comparten el hogar.

La primera técnica para el análisis de contenido empleada para tratar estos códigos fue el conteo de la frecuencia de los mismos. La frecuencia obtenida para cada uno de los códigos fue dividida entre el número de niños participantes en las dos categorías que se nombraron como:

a) Estudiantes de orfanatorio en donde se incluyen también los niños de hogares sustitutos.

b) Estudiante regulares, los niños que viven con sus familias.

El resultado obtenido es el promedio de frecuencia de código escrito por niño. Por ejemplo los 19 estudiantes de sexto grado escribieron siete veces el código *Padres*, mientras que los dos estudiantes del orfanatorio lo hicieron cinco veces¹².

Tanto en niños de familias regulares como en niños de orfanatorio, el código que presentó mayor frecuencia en los textos es *Mamá* con 181 menciones. Le sigue el código de *Amigos* con 137, *Hermanos* (67), *Papá* (64), *Familia* (55), *Papás* (42), *Padres* (33), *Padre* (21) y *Madre* (13). Si sumamos los códigos; es decir, si se considera lo que se puede llamar “códigos combinados” de *Mamá* y *Madre* la frecuencia sube al número 194, y de igual forma, si se agrega *Padre* a *Papá*, el resultado asciende a 85.

Estos datos reflejan que, independientemente del estado emocional que

¹² Por cuestiones de espacio se omiten los cuadros y las gráficas expuestos en el trabajo original.

guardan los niños en general, de su base de apego y de los vínculos que hayan logrado establecer, la figura de la madre es la que reviste mayor importancia. A partir de este trabajo se observa la importancia que los niños conceden a nivel simbólico a la figura de mamá o madre.

Los estudiantes de orfanatorio escribieron el código *Mamá* en un promedio cercano a tres veces, mientras que los estudiantes regulares lo hicieron un promedio de una vez. Los estudiantes de orfanatorio y hogares sustitutos tienen un promedio de frecuencia cercano a tres en el código combinado *Mamá-madre* mientras que los alumnos regulares cuentan uno en promedio. En este renglón es donde se observa la mayor diferencia de tres por uno entre las dos categorías. En el código combinado *Papá-padre* la diferencia es menor, no obstante, notoria con un promedio de 1 en niños de orfanatorio a diferencia de los niños regulares que escribieron un promedio de 0.50 veces este código.

El código combinado *Papás-padres* tiene frecuencia promedio de 1 en niños de orfanatorio y de 0.43 para los niños regulares. En relación a los *Hermanos*, la primer categoría tiene promedio de 1.39 y la segunda, de 0.29, una diferencia mayor, de tres por uno. Finalmente, para el código de *Familia* la diferencia es menor, no por ello intrascendente pues los niños de orfanatorio tienen promedio de frecuencia de 0.82 a diferencia de los niños regulares con un promedio de 0.30.

En el imaginario reflejado en los cuentos se encontraron las siguientes 25 funciones correspondientes a la figura de la mamá.¹³

Protege	Se comunica	Resuelve dudas
Regaña	Asigna tareas	Marca límites
Castiga	Cura	Ayuda
Enseña	Alimenta	Anima
Apoya	Tranquiliza	Retroalimenta
Provee	Trabaja	Abraza
Perdona	Pasea	Da felicidad
Enferma	Muere	Se ausenta
Revive		

Un cuento de un niño de segundo grado narra que una niña que no sabe leer, es enseñada por su mamá quien le dice. “*ven yo te voy a enseñar a leer todo lo*

¹³ Las funciones de mamá, papá y padres fueron delimitadas con base en una interpretación propia a raíz de lo expresado por los niños en los textos.

que tú quieras, a recoger la basura, barrer, limpiar y arreglar tu cuarto, todo lo que tú quieras en verdad”.

Los niños en general revelan a través de sus textos que la figura de la mamá es la más importante. Los estudiantes de orfanatorio y hogares sustitutos escriben en sus cuentos la palabra mamá y madre dos veces más en promedio que los niños de familias regulares. En general tienen una mamá biológica en alguna parte, ellos no saben dónde, algunos lo imaginan, algunos no se acuerdan ya cómo era. Muchos de ellos están conscientes de que no volverán con ella y desean tener otra mamá alguien que los cuide, que los quiera, que se ocupe de ellos. La palabra mamá para los niños de orfanatorio reviste un significado diferente que para los niños de familias regulares. Detrás de la figura de la madre de los niños de orfanatorio y hogares sustitutos está la ausencia, la falta, la necesidad. Existe en lugar de la madre un hueco existencial. Esa ausencia a través de la elaboración de la fantasía se convierte en una mamá presente. El cuento titulado *La niña* dice: *“Hacía mucho tiempo una niña que tenía a su mamá que la mamá la llevaba a una casa a medirse... la niña empezó a tener más estatura y la niña crecía mucho”.*

El niño da una salida a su dolor a través de la palabra escrita y así, sin saberlo, construye un sentido. En los cuentos de los niños de orfanatorio en los que aparece la figura de madre ésta se presenta como cuidadora, acompañante, proveedora de alimentos. En el plasmar el deseo, al escribir sobre una realidad alterna, ideal, se suaviza el dolor de la herida. Se mantiene la esperanza de lograr el sueño. El hada de los deseos aparece por arte de magia a la mamá y la niña le cuenta orgullosa que ya sabe leer y ha sido uno de sus mejores días.

La figura de la mamá cobra un significado diferente en los niños que viven en estos hogares, porque ellos precisamente tienen una madre sustituta. Y al interior de estos hogares vamos a encontrar aún más diferencias, dependiendo de los vínculos que cada niño haya establecido con su madre suplente. En algunos cuentos de niños de hogares sustitutos la figura de la madre cobra un sentido de felicidad, por tener otra persona que funge como madre y a la que el niño ve como tal. Muestra también un sentido de seguridad y de agradecimiento.

La figura del papá o padre aparece casi en una tercera parte en comparación con la de la mamá o madre en los cuentos de las dos categorías. Se comprueba con ello que el personaje de la madre es mucho más cercano a los niños. En el imaginario de los niños el papá aparece con las siguientes funciones:

Ayuda	Explica	Se comunica
Provee	Protege	Complace
Critica	Juega	Casa con otra
Abraza	Enferma	Muere

El cuento de Verónica narra acerca de un padre enfermo que va a cumplir 50 y por arte de magia, se convierte en uno de 25 años.

La figura de los padres, en el imaginario que los niños vierten en sus cuentos reúne las siguientes 14 funciones:

Se comunican	Se preocupan
Ayudan	Protegen
Cuidan	Consienten
Proveen	Regañan
Se enojan	Adoptan
Se ausentan	Abandonan
Mueren	Son devorados por lobo
Aparecen por arte de magia	

Algunos cuentos de los niños que viven en el orfanatorio y en hogares sustitutos muestran el sueño de que los padres aparezcan. Los siguientes son los finales de tres cuentos que expresan ese deseo: “El árbol mágico apareció a sus papás y se hicieron una familia feliz”. “Sus papás estaban muy preocupados y los fueron a buscar... y volvieron felices”. “El hada de los deseos apareció a sus papás”.

En general para todos los niños los hermanos juegan un papel importante y aún más para los niños de orfanatorio y hogares sustitutos. A falta de padres, se tienen hermanos. Los vínculos de apego se fortalecen en algunas ocasiones y los hermanos se convierten en la familia, tal como lo expresa Amaranta una niña que vive en un hogar sustituto quien escribe “quiero mucho a mis hermanos porque son la única familia que tengo.”

A través de sus diferentes manifestaciones los niños hacen evidente la necesidad de contar con la protección de la madre, del padre, de los padres, el deseo de tener una familia. Además de la necesidad afectiva real, surge la interrogación del papel que juega el imaginario social en tal necesidad.

De ahí, es importante mencionar que existe un modelo impuesto desde las instituciones sociales; por ejemplo, los libros de texto les hablan de una familia

compuesta por papá, mamá y hermanos. Los medios masivos y otras instancias también proponen ese único modelo de familia en el que cualquier otra forma de organización familiar se infiere como una desviación. El niño de orfanatorio entonces, además de sus sufrimientos de origen familiar, sufre por el hecho de ser diferente, de no encajar en el esquema que le presenta su sociedad y, en ésta se sabe, los diferentes son los excluidos.

*Concede palabras a tu pena. La pesadumbre que no habla, ata
el agotado corazón y le muerde hasta romperle.*

William Shakespeare.

Los caligramas

La segunda fase de la investigación consideró una manera indirecta en que los niños pudieran plasmar su dolor. En teoría no se puede pedir verticalmente al niño que cuente el suceso más triste de su vida o uno de los sucesos más tristes, lo que se hace normalmente en la escritura terapéutica con jóvenes y adultos. Los niños deben, más bien, ser encauzados al recurso del ensueño, de la fantasía y del planteamiento gradual de la herida. No obstante al pensar en alguna forma que pudiera combinar lo lúdico del dibujo con la escritura del dolor y darle además la vuelta al lado alegre, feliz, se creó una adaptación del caligrama.

El caligrama que proviene del francés *calligramme* es la fusión de la escritura con el dibujo; es un texto que puede ser prosa o poesía y que no sigue un orden lineal, se puede decir, un dibujo hecho con palabras. En el caligrama generalmente no aparece el dibujo en sí, el texto lo define. En esta adaptación se pidió a los niños realizar un dibujo y alrededor de él o al interior, escribir el texto. Opcionalmente, al final podían borrar la línea, cosa que la mayoría no hizo, resultando de esta forma una unión de dibujo y texto. La instrucción fue que de un lado de la hoja construyeran un caligrama triste con lo más doloroso que les ha pasado, o simplemente una cosa triste. A la vuelta de la hoja tendrían que dibujar y escribir el caligrama contento, escribiendo lo más feliz que les haya sucedido. De esta manera no parecía tan drástico el pedido de escribir directamente sobre su dolor pues a la vuelta de la hoja podían relatar algo alegre.

Los resultados fueron sorprendentes y recordaron el concepto de oximorom expuesto por Boris Cirulnyk (2001). El oximorom define, es una figura retórica que consiste en reunir dos términos antinómicos como, por ejemplo, la oscura

claridad, o el nombre de su obra, la maravilla del dolor. El oximorom narra, se vuelve característico de una personalidad herida pero resistente, es la expresión de cómo un sufrimiento se transforma en obra de arte. Y eso es lo que precisamente hicieron algunos niños en los caligramas con su dolor.

Algunos niños expresaron el dolor por la ausencia de alguno de los padres, debido a que son hijos de padres divorciados o de madres solteras, además del dolor percibido por los pleitos, depresiones de los padres u otro tipo de problema. De hecho algunos niños les resultó difícil platicar que sólo vivían con su mamá, que sus padres estaban divorciados o que su papá se fue de la casa. Una niña de cuarto grado menciona que está triste porque sus papás se pelean y más adelante señala que “alguien muy querido se va a ir de la casa”. Esa persona es el padre de la niña; se refleja aquí la dificultad de nombrarlo. Pennebacker (1997) señalaba que es más fácil expresar la muerte de uno de los padres, lo que está permitido socialmente, que escribir sobre el divorcio o la separación de los mismos. En un caligrama triste la niña expresa: “*Mis papás se casaron tuvieron hijos y se divorciaron y yo estuve triste y estoy triste*”. Algunos niños no se permiten platicar de ello con sus compañeros ni lo escriben en sus textos.

En seguida se presentan las tablas resumidas por grupo. Primeramente se presentan los motivos tristes y posteriormente los alegres.

Tabla N° 1. Caligrama sobre la tristeza. Concentrado Total.

MOTIVO			
Muerte de familiar cercano	30	Operaron a mi mamá	1
Accidentes menores	20	Mi mamá se enfermó	1
Asuntos relacionados con la escuela	8	Le robaron el carro a mi mamá	1
Me castigaron, me regañaron	6	Mi mamá no me quiere	1
Enojarse con la familia	3	Mi mamá me pellizó	1
Enfermedades y operaciones	2	No conocí a mi bisabuelo	1
Me rompieron el corazón	2	No tengo amigos	1
Me quitaron a mis papás	1	Cuando no me ponen atención y no me escuchan	1
Estoy solo y no tengo mamá	1	Un niño malo me molestó	1
Mis papás se divorciaron	1	Que no me regalen regalos	1
Mis papás se pelean	1	Pasé vergüenza con el disfraz de <i>halloween</i>	1
Ya no me van a adoptar	1	Me hicieron ponerme corbata	1
Mi tío se fue	1	Una niña me dijo que no	1
Pleito familiar por herencia	1		
TOTAL		91	

Fuente: Elaboración propia a partir de los caligramas creados por los niños.

Tabla N° 2. Caligrama sobre la alegría. Concentrado Total

Adquisición o asunto relacionado con mascota	12	Tengo hermanos y un tío papá y puedo conseguir mamá	1
Asuntos relacionados con amigos	10	Estoy con Jesús y tengo mamá	1
Asuntos relacionados con la escuela	8	Conocer a la gente que amo	1
Tener hermanos	8	Haber nacido y tener una familia buena	1
Paseo familiar	6	Cuando nací y vi a mis papás	1
Compra de juguetes o helado	6	Cuando nací y me di cuenta de lo grande que es el mundo	1
Fiestas de cumpleaños, navidad y otras fiestas	6	El día que nací	1
Tener familia	4	Haber nacido	1
Vacaciones	4	Tener vida	1
Logros deportivos	3	Personas que me quieran y me entiendan	1
Jugar con mamá	2	Que me den amores, que no me falte nada	1
Paseo con papá	2	Porque sigo con vida, porque el único que me puede dar otro día de vida y felicidad es Dios	1
Ver a mi papá después de cinco años	1	Cuando me prestan atención y me escuchan	1
Cuando me viene a visitar mi papá	1	Me visitaron mis padrinos	1
Mi papá me quiere	1	Dios gracias por darme comida en mi mesa	1
Allá mi papá ya no tiene dolor	1	Di comida a una persona pobre y me dio las gracias	1
Puedo ver a mi papá y estoy con mi familia	1	Porque como uvas deliciosas y huevo delicioso	1
Cuando fui con la familia de mi papá	1	Voy a ser tío	1
Tengo una familia y una madre que me ama	1	Tengo dónde jugar, casa, mascota, veo el arcoiris, salgo en la noche y veo las estrellas	1
Mi mamá tiene trabajo	1	Vi al niño que me gusta	1
TOTAL		99	

Fuente: Elaboración propia a partir de los caligramas creados por los niños.

De nueva cuenta, al igual que en la orientación indirecta, en la perspectiva directa a través del caligrama, el núcleo familiar se lleva la importancia en el momento de hacer el recuento. Resulta que 52 de los 99 motivos expresados como lo más triste que les ha sucedido o una de las cosas más tristes, tienen relación con algún miembro de la familia. La mayor parte de éstos, 30 hechos, corresponden a la muerte de un familiar cercano, ocupando el primer lugar el abuelito o la abuelita. Entre los motivos tristes siguen los accidentes que se denominaron menores (20); siendo el más grave de ellos la rotura de un brazo. Posteriormente, se encuentran las pérdidas de mascotas, que son 10 (muertas o extraviadas), generalmente perros. Continúan los sucesos escolares que son ocho, entre los que se encuentran los que están tristes de dejar la

escuela. Los castigos y regaños ocupan cinco lugares. En sus caligramas escriben varios eventos más, entre los que destacan, por supuesto, aquellos de los niños de orfanatorio que llegan a ser desgarradores. Al observar el universo del sufrimiento infantil se ve desde la niña que pasó vergüenza con el disfraz de *halloween* o el niño que le hicieron ponerse corbata, pasando por los que sufren el divorcio o los pleitos de sus padres hasta los niños que han perdido a sus padres, han sido maltratados o han sido arrancados de ellos.

En el recuento del caligrama feliz aparecen 36 de los 99 motivos relacionados al núcleo familiar; es decir, una tercera parte de los niños liga los sucesos felices con algún familiar o algún asunto relativo. El segundo motivo de alegría lo ocupan las mascotas, con número de diez, generalmente perros, seguido por las cuestiones relacionadas con la escuela que son ocho. Al observar los breves textos de los niños se encuentra poesía, sentido de la existencia, profundidad, existencialismo y una capacidad de ir a lo esencial. Sorprende la claridad de sus motivos. Es interesante observar el alma de los niños a través de sus textos y encontrar la pureza original del ser humano, casi la totalidad de los eventos corresponden al universo inmaterial. Una anotación final respecto al caligrama es que siete niños hicieron el caligrama alegre, más no el triste. Se puede pensar que no encontraron un motivo de tristeza en sus vidas o se puede deducir que no fueron capaces de escribirlo. Se pueden hallar quizá los dos factores.

La mejor manera de cerrar este capítulo es reproduciendo en forma textual uno de los cuentos. Lo escribió Jaqueline quien entonces contaba con diez años de edad y vivía en el orfanatorio. En el cuento original el pergamino está dibujado con sus bordes quemados.

La navidad fantástica

Érase una vez un niño que vivía sólo, no tenía ni papá, ni mamá, él estaba muy triste porque se acordaba cuando tenía familia, cuando era feliz. Él estaba triste porque hace cuatro años tenía una Navidad feliz, pensaba que nunca habían escuchado su auxilio.

Él se decía para sus adentros: “esta Navidad quiero que pase algo fascinante, voy a armar mi propio valor para hacer una carta a Santa. Llegó Navidad y este niño toda la noche esperó en el sillón hasta que Santa viniera para darle la carta. Pasaron muchas, muchas horas y no llegaba Santa, entonces se iba a ir a dormir pero escuchó algo en sus espaldas. ¡Era Santa! Él lo abrazó, le dio la carta y Santa la leyó y ésta decía:

Querido Santa:

Yo de regalo no quiero juguetes ni nada. Solamente quiero una familia, quiero felicidad en esta casa. Santa quiero algo que me traiga felicidad. Yo vivo sólo hace cuatro años. Por favor.

Santa dijo: Tú tendrás lo que quieras porque tú has tenido valor y fe para esperar, así que tendrás familia y felicidad. El niño se puso muy feliz.

Santa le dijo: También tendrás juguetes; entonces se fue dejando muchos regalos.

Pasaron muchos días, fue Nochebuena y todavía no obtenía nada, entonces un día de invierno sucedió que unos señores vieron al niño, lo adoptaron y se lo llevaron, fue el día más feliz de su vida. Jugaron, vieron tele, muchas cosas que les gustan a los niños. Al fin ese niño triste recibió lo que siempre ha querido en su vida, fue muy feliz. En el cielo vio el reflejo de felicidad: parecía un día de primavera, no de invierno.

Fin.

Conclusiones

A partir de un universo concreto de trabajo: una escuela primaria de la ciudad de Tijuana que por su conformación es excepcional, se desarrolla una investigación local, temporal y socialmente limitada. Es a partir del análisis y la narración de esta experiencia que se documenta lo no documentado y se presenta un estudio de caso desde la mirada del actor: de la profesora como observadora y transformadora de su propia práctica al convivir cotidianamente con sujetos excepcionales y tratando de desarrollar algunas de las potencialidades individuales.

Al reconocer la pertinencia del objeto de investigación se encuentra un puente entre el marco teórico y el marco metodológico y en esta unión destaca el papel de la literatura como uno de los elementos indiscutibles del proceso de resiliencia. El esquema para el desarrollo de la investigación se equipara al proceso artístico, pues no se trata únicamente de descubrir la realidad sino de construir otra realidad.

Referencias

- Barudy, J y Dantagnan, M. (2007). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, Apego y resiliencia*. Barcelona. Gedisa.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. México. Grijalbo.
- Blanco, J (2003). *Please Stop Laughing At Me*. Avon: Adams Media Pub. Company.
- Bowlby, J. (1985). *El apego y la pérdida-2. La separación*. Barcelona: Paidós.
- (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona. Paidós.
- (1998). *El apego y la pérdida-1*. El apego. Barcelona. Paidós.
- (2006). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid. Morata.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona. Gedisa.
- (2002). *El encantamiento del mundo*. Barcelona. Gedisa.
- (2003). *El murmullo de los fantasmas*. Barcelona. Gedisa.
- (2008). *Los patitos feos*. Barcelona. Gedisa.
- Dahl, R. (1993). *Boy* (Relatos de infancia). Madrid. Alfaguara.
- Dean-Myers, W. (2005). *Bad Boy: A Memoir*. New York. Scholastic.
- Guenard, T. (2003). *Más fuerte que el odio*. Barcelona. Gedisa.
- Pelzer, D. (1995). *A Child Called It*. Deerfield Beach. Health Communications, Inc.
- (1997). *The Lost Boy*. New York. Penguin Books.
- (2004). *A Man Named Dave*. New York. Penguin Books.
- Pennebaker, J. (1997). *Opening the Healing Power of Expressing Emotions*. New York. Guilford Press.
- Rangel, O. (2008). Estrategia previas a la lectura en preescolar. Congreso Internacional de Educación: *La animación a la lectoescritura*. Morelia. AMEL-WAECE.
- Rodari, G. (1989). *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Aliorna.
- Steiner, G. (2007) *Lecciones de los maestros*. México. Siruela/Fondo de Cultura Económica.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Villaseñor, V. (2005). *Burro Genius*. New York: Harper-Collins.
- Walls, J. (2006). *The Glass Castle*. New York: Scribner.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO

Juan Escárcega Miranda.

La pretensión de abordar la temática de la formación de docentes para el desarrollo comunitario obedece a un panorama bastante peculiar en el estado de Michoacán, en particular y en América Latina en lo general. Se sabe bien que en países como México, la investigación científica es notoriamente menor en comparación a la existente en países desarrollados. En estos países existe un fuerte apoyo a la investigación aplicada. Así, en México, la investigación correspondiente a la educación ocupa un rango inferior en cuanto al volumen en contraste con el total de indagaciones, además de ser insuficiente. Ahora, en el conjunto de investigaciones vinculadas a la educación, el tema de la formación de formadores resulta apenas notorio. En este marco, la investigación en torno a la formación de formadores para educar a los interventores en desarrollo comunitario los estudios son casi nulos.

Con este panorama, los primeros escauceos descriptivos que se incluyen en este ensayo, tienen el objetivo de montar el escenario en el cual se presenten las figuras que históricamente asume, por un lado, el docente-formador de formadores y, por otro lado, el interventor-alumno en desarrollo comunitario.

En este sentido, el perfil del formador de formadores corresponde a la del agente que educa al interventor comunitario. El presente trabajo se dirige específicamente a estos actores, a los diversos tipos de formadores entre ellos los docentes de interventores.

Ahora bien, en lo referente al perfil del interventor se ha identificado con los siguientes roles: líderes naturales, líderes institucionales, educador popular, animador sociocultural, docente (de educación formal, informal, no formal, por ejemplo, piénsese en docentes de las *Misiones Culturales*), promotor cultural, instructor de diversos cursos, entre otras denominaciones más. De

suerte que la función del docente y también la del interventor, la han asumido históricamente ya gente de la misma comunidad que de motu proprio toma la responsabilidad de dichos cargos (líderes naturales), ya aquellos que designa el sistema imperante (líderes institucionales instructores), también profesionales de organismos diversos como, por ejemplo, las ONG (promotores culturales). Su característica primordial es estar en contacto directo con las personas, con los equipos de trabajo, con las comunidades.

A partir de lo anterior se repasan algunas propuestas sobre formación de docentes para la educación de interventores en desarrollo comunitario. Así, una importante referencia al respecto es la de Vaillant (2002) quien arguye, en el caso del formador de interventores comunitarios en países iberoamericanos, que de acuerdo con lo estudiado en esta relación existen potencialidades que inciden en una satisfactoria experiencia docente; aunque también se requiere de una rigurosa formación científica y didáctica, además de conocer las líneas de aprendizaje que sustentan tal formación; asimismo, advierte la autora es básico que el formador de interventores posea idoneidad para trabajar con adultos así como preparación para apoyar a los docentes en la adquisición del siguiente conjunto de competencias profesionales:

La primera competencia a lograr en el docente, refiere a las habilidades que debe desarrollar y poseer el interventor para la resolución de problemas pedagógico-didácticos en el aula. Se pretende desarrollar el conocimiento de criterios para seleccionar estrategias de intervención que promuevan el aprendizaje eficaz en los estudiantes. En especial, la formación pedagógica del formador debe incluir, entre otros, aspectos el “conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.” (Vaillant, 2002:21).

Una segunda competencia se relaciona con saber abordar situaciones coyunturales político-institucionales. Aquí se pretende que el docente tenga habilidades para articular las macropolíticas del sistema educativo nacional con aquellas establecidas tanto en las regiones o en los Estados, como en las micropolíticas correspondientes a las establecidas por los centros escolares.

La tercera competencia gira alrededor de los aspectos productivos, la finalidad es que el docente intervenga en su comunidad como un ciudadano creador de riqueza. Se entiende aquí que el docente debe orientar la formación hacia el desarrollo en competencias profesionales del interventor, dirigiendo la intencionalidad educativa

al vínculo del alumno con el mercado laboral de la comunidad.

Como cuarta competencia se tiene la dimensión interactiva en términos de interculturalidad, que demanda comprender la cultura que proviene de la comunidad misma; es la convivencia en un marco de tolerancia y cooperación entre diferentes.

La quinta competencia aborda el proceso de especialización y orientación de toda la práctica profesional docente. La idea es que los profesores de los primeros semestres sepan impartir unos saberes disciplinarios significativos y que, a la vez, sus colegas de los últimos ciclos educativos enseñen dichos saberes empero con un mayor grado de complejidad.

Vaillant (2002) reconoce que existen otros autores para quienes las competencias y capacidades que deben adquirir los formadores pueden ser:

- Animar grupos de adultos y analizar su funcionamiento; comprender el sentido y la dinámica de las situaciones;
- Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.
- Diseñar proyectos e itinerarios de formación, eventualmente en términos de objetivos específicos (currículum, sesiones, créditos, secuencias...).
- Identificar y situar los fundamentos y los métodos de la didáctica utilizada en la enseñanza y en la formación.
- Realizar y llevar a buen término la realización de prácticas de investigación-acción en el terreno profesional.
- Utilizar y enseñar el manejo de los instrumentos de análisis de las prácticas docentes.
- Reflexionar sobre el propio trabajo e interrogarse sobre la propia función en el marco de la práctica docente del formador (Vaillant, 2002:24).

A partir de los conjuntos anteriores de competencias, Vaillant diseña los siguientes campos de competencias y capacidades que a su juicio debe tener el formador para su intervención profesional:

Los campos de competencias del formador para la intervención es un dispositivo de formación. Competencias y capacidades.

1. Conocimientos pedagógicos, disciplinares, de contexto y didácticos de contenido.

1.1 Diseño de proyectos e itinerante de formación.

1.1.1 Análisis, síntesis, diagnóstico, estrategia y/o puesta en marcha.

1.2 Apoyo individual, desarrollo personal.

- 1.2.1* Negociación y construcción de proyectos individuales.
 - 1.2.2* Motivación y expectativas.
 - 1.2.3* Observación, entrevistas
- 1.3** Gestión de los aprendizajes.
 - 1.3.1* Construcción del itinerario de formación y de las actividades más adaptadas.
 - 1.3.2* Intervención durante el aprendizaje: ejercicios y explicaciones complementarias, búsqueda de estrategias de compensación, retroalimentación.
 - 1.3.3* Evaluación, selección de actividades a ser evaluadas; corrección y explicación.
- 1.4** Fundamentos, métodos utilizados en la formación.
 - 1.4.1* Determinación de objetivos, sesiones, créditos, secuencias.
 - 1.4.2* Selección, Adaptación, producción de recursos para la formación.
- 2.** Comunicación
 - 2.1* Animación de grupos de adultos.
 - 2.2* Comprender el sentido y la dinámica de las situaciones.
 - 2.3* Escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.
- 3.** Planificación y gestión.
 - 3.1* Organización de la formación.
 - 3.1.1* Categorización de recursos formativos, fichas de seguimiento, gerenciamiento, de equipamiento, planificación, empleo de tiempos, utilización de recursos (Vaillant, 2002:24).

En este ensayo consideramos que enfoques como el de la educación por competencias, cobra mayor claridad en actividades formadoras de educadores, ello, al saber ahora el papel preponderante que tiene en dicha formación el estudio a profundidad de las actividades didácticas realizadas, estableciéndose así un movimiento dialéctico práctica didáctica-reflexión de dicha práctica-aplicación práctica de la reflexión, etc. De suerte que la competencia en el plano de la formación de formadores alude al saber hacer con saber y con reflexión, es la aplicación de conocimientos a los problemas de la práctica en comunidad. Aquí una de las ideas sustanciales es que los conocimientos para producir y resolver dificultades no se transmiten en la habitual forma escolarizada, más bien son la conjunción de conocimientos técnicos, tecnológicos y de la experiencia derivada de la práctica en el lugar de trabajo,

ello, desde luego, bajo la orientación de un formador. Ser competente supone Vaillant (2002) tener una diversidad de saberes teórico-prácticos provenientes de varias disciplinas, además de alta dosis de imaginación y creatividad.

Como dato a valorar, Vaillant (2002) asevera que el proceso de la formación de educadores puede enfocarse desde las competencias, como también de las capacidades (si bien, a simple vista no se entiende esta bifurcación, se considera que las competencias abarcan a las capacidades como uno de sus componentes). Las competencias, para la autora, resuelven aspectos profesionales y sociales vinculados con actividades y problemas, en tanto que las capacidades aluden a formas de organización interna de la persona, sin relación con disciplinas o ámbitos del conocimiento particulares, si bien provenientes de ellos. Se puede entender que tal organización interna del sujeto corresponde, en realidad, al componente de las habilidades de índole mental, que permiten formar esquemas o estructuras aplicables a diversos sistemas sociales-económicos-educativos, etcétera.

Vaillant encuentra que las capacidades son transversales a cualquier actividad, constituyendo una red en la cual se fundan la actuación de las personas, permitiendo “procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones” (Vaillant, 2002:23). La vinculación competencia-capacidad permite establecer estándares y los indicadores de comportamiento de los roles y funciones del formador.

En este sentido, las dimensiones o materias de la formación de formadores pueden consistir en los siguientes aspectos: “Comunicación; Desarrollo profesional; Programas educativos; Planificación y cambio; Motivación y organización; Observación y entrevistas; Resolución de problemas y toma de decisiones; Servicio a los profesores; Desarrollo personal; Relaciones con la comunidad; Investigación y evaluación de programas” (Vaillant, 2002:23-24).

Además de elaborar competencias y capacidades para los formadores, Denise Vaillant, elabora una serie de estándares y aprendizajes-productos esperados. El estándar uno establece que los formadores de formadores realizan prácticas profesionales docentes modelo; el estándar dos insta la investigación y contribución al desarrollo de una o más áreas de actividad académica; el estándar tres considera que los formadores de formadores mejoran sistemáticamente su propia práctica y demuestran compromiso en el desarrollo de la vida profesional; el estándar cuatro indica que los formadores de formadores proveen liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de programas de formación de formadores; el estándar cinco insta que los

formadores de formadores colaboran regularmente y en forma significativa con los representantes de las escuelas, instituciones educativas, universidades, asociaciones profesionales y comunidades a mejorar la enseñanza y el aprendizaje; el estándar seis estipula que los formadores de formadores contribuyen al mejoramiento de la profesión. La autora comenta que dichos estándares constituyen el bagaje de actividades que deben saber hacer y son capaces de realizar.

Ahora bien, el caso de Argentina nos permite ejemplificar los sucesos de los noventa, en que comienza a ofrecerse la formación de profesores de educación media en las Universidades Nacionales, en Institutos Nacionales de Formación Docente y en Escuelas Normales (ello como antecedente de la formación profesional universitaria en desarrollo comunitario). Es en esta década que aparecen las reformas educativas por conducto de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. La situación anterior, si bien se presenta en Argentina, es una representación del contexto histórico latinoamericano durante una década, caracterizada por ser etapa de cambios en las políticas nacionales-internaciones de tipo económico, político, tecnológico y social, por ejemplo, es la época de expansión globalizadora capitalista, bajo el pensamiento económico del neoliberalismo, fundamentado en las TIC; adjunto a lo anterior, se observan movimientos que reclaman exigencias provenientes de las mujeres, niños, adolescentes, adultos mayores, entre otras demandas que modificaron la vida cotidiana. Entre tales movimientos, se sabe bien, emerge a nivel planetario una ola de reformas educativas denominadas integrales las cuales rescatan enfoques revitalizadores de la pedagogía, entre dichos enfoques se encuentra el correspondiente a la formación de formadores.

En otro orden de ideas, acercándonos ahora al formador de educadores populares en tanto agentes para la transformación comunitaria, es menester comenzar por realizar ciertas especificaciones conceptuales pertenecientes al vínculo educación popular-desarrollo comunitario, estableciendo al respecto algunas definiciones que permitan saber en qué consiste el enfoque, después se revisan sus propósitos, los objetivos, características principales, también su función al interior de las comunidades y se cierra con el perfil establecido para el formador popular. El análisis de los anteriores aspectos se hace a través del documento *Educación popular y los Formadores Políticos*, que publica el Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (INCEP, 2002), ello, recordando siempre que la pedagogía popular contiene una fuerte presencia del pensamiento de Paulo Freire.

En este sentido, habrá que mencionar que por educación, debe entenderse una forma de política cultural; es decir, como una tarea pedagógica que toma en serio las relaciones sociales, de clase, de sexo y poder en la producción y legitimación de sentido y experiencia. Esta es también una forma de conceptualizar la educación comunitaria.

Se sabe bien que la dimensión educativa que posee el desarrollo comunal es el conducto que permite a las personas originarias de una localidad la movilización de conocimientos, por ejemplo, adquirir capacidades para la autogestión, ello requiere que los propios actores nativos, mediante la compañía del interventor comunitario, trabajen sobre sus saberes y potencialidades. Por cierto, esta mediación educativa constituye el fundamento del desempeño profesional del agente interventor dentro del núcleo social; es decir, uno de los aspectos centrales de su formación, radica en acercar a la comunidad aquellos saberes que ella requiere para su desarrollo.

Las capacidades educativas le deben permitir elaborar propuestas y sugerencias para que las comunidades, por ejemplo, las indígenas, tengan aquellos elementos que les proporcione una vida plena como mexicanos con una identidad cultural, con objeto de que a partir de su propia cosmovisión, formen sus propios saberes para resolver las problemáticas comunitarias.

En la definición de la educación popular, se constata que esta pedagogía es “instrumento de conciencia y de práctica alternativa a los poderes establecidos” (INCEP, 2002:5). Según esta definición, se está frente a un *instrumento*, se supone que tal asignación es así porque se piensa en un conjunto de orientaciones dirigidas a una práctica específica cotidiana comunitaria (a lo anterior, se considera que también es un *enfoque*, en tanto orientaciones teóricas para fundamentar con bases sólidas dicha práctica específica). Además, el acento recae en la formación de conciencia crítica hacia las relaciones existentes en campos como el socio-económico-cultural; asimismo, dicha formación crítica se opone a los poderes establecidos que contienen en sí mismos una actitud hacia la otredad de corte vertical y autoritario. Otro acercamiento más que complementa y enriquece el concepto en cuestión, establece que “es el sentido, la orientación, el para qué y el por qué lo que caracteriza y diferencia a la educación popular de los demás tipos de educación [...] es su sentido u orientación hacia la transformación social” (INCEP, 2002:7,10).

En esa afirmación se observa que, en efecto, la educación popular es un *enfoque*, en tanto contiene un propósito y una orientación, a saber, la transformación social, lo cual es precisamente la orientación del desarrollo comunitario: la formación de una conciencia crítica social, la práctica alternativa al *statu quo*.

Se reconocen otras conceptualizaciones que confirman y complementan lo antes establecido: “Educación popular es todo aquel esfuerzo formador que se hace para ayudar o contribuir a cambiar la sociedad, y hacerla de un modo que permita el bienestar de todos sus habitantes” (INCEP, 2002:11). Este axioma se vincula a la siguiente definición: “La educación popular es un proyecto político-pedagógico que busca la transformación de la sociedad a favor de los intereses de las mayorías” (INCEP, 2002:21).

La educación popular, de acuerdo con las ideas externadas, apuesta por la formación de una conciencia crítica que convierta a las personas en agentes de transformación; es todo esfuerzo formador fundamentado en un proyecto que retoma las dimensiones o ejes estratégicos cultural-político-pedagógico-económico para transformar la localidad en términos del bienestar de las personas. Y, por conocer la realidad de la persona, debe entenderse analizar la realidad cotidiana individual y particular, pero también la situación a nivel comunitaria, nacional e internacional de las dimensiones antes señaladas, en tanto:

Todo lo anterior incluye también esforzarnos por conocer la realidad individual: los problemas de cada quien, sus aspiraciones, sus deseos, sus frustraciones. Cuando hablamos de conocer la realidad, no debemos olvidar nunca que eso incluye a las personas desde su ser individual. [...] conocer cuáles son los grandes problemas, saber cómo es la economía del mundo, por qué algunos países son muy poderosos y otros muy pobres. Significa también aprender a reconocer los principales problemas que vivimos en cada comunidad, cómo los hemos resuelto, por qué no los hemos resuelto, quiénes participamos en ella, cómo son nuestras costumbres y las de otras comunidades, cómo es el resto de nuestro país, por qué tenemos algunos miedos. Cuáles son nuestras fuerzas, nuestras posibilidades (INCEP, 2002:15).

En la cita anterior, alrededor del conocimiento de la cotidianidad individual y comunitaria, se percibe la coparticipación, el paradigma de la complejidad, el enfoque de la educación crítica, la herramienta estratégica de la investigación-acción, así como el trabajo metodológico de la etnografía, entre otros planteamientos afines.

En cuanto a los propósitos del enfoque de la práctica de la educación popular vinculados al desarrollo comunitario, se puede identificar que uno de ellos es realizar la indagatoria de las diversas prácticas realizadas cotidianamente por los habitantes en la población, por ejemplo, las socio-económicas, culturales y políticas (la observación y la etnografía tienen aquí una amplia participación,

especialmente en la fase de inserción comunitaria por parte del interventor). Estas prácticas cotidianas, desde luego, debe tenerlas presente el formador comunitario al momento de co-diseñar junto con beneficiarios nativos los programas de diagnóstico y de acción en desarrollo local. Otro propósito del enfoque y práctica de la educación popular, es el de la emancipación socio-política, un empoderamiento orientado, sostiene Freire, a resistir la organización económica, social y política hegemónica imperante del sistema-mundo capitalista que nos rige.

Un propósito más a considerar es la formación y orientación de agentes partidarios del cambio socio-político, para el efecto, habrá que crear las condiciones para que estos actores sean quienes propongan y desarrollen debates sobre cómo conseguir tales transformaciones en la polis. Esta idea nos permite abordar el siguiente propósito de la educación popular en tanto la necesaria organización del colectivo, pues el poder se logra y fortalece al provenir de la organización popular. En otros términos, la comunidad debe concebir que solamente organizada puede lograr su desarrollo:

[...] todo esfuerzo educativo que hagan los partidos políticos, los campesinos, indígenas, pobladores, sindicalistas, estudiantes, profesionales, grupos de mujeres, ecologistas, etcétera, es un esfuerzo de educación popular. Y es educación popular porque [...] esos esfuerzos educativos buscan aclarar, entender y buscar opciones para construir una nueva sociedad (INCEP, 2002:24).

Lo anterior nos interesa porque advierte que la intervención realizada por diversos colectivos es educación popular si busca opciones para solucionar problemáticas que impiden el desarrollo de cierta comunidad, partiendo, desde luego, de la organización endógena de dicha comunidad. De esta forma, se contribuye a obtener y distribuir el poder entre la organización colectiva.

El siguiente propósito, cuya presencia es necesaria en interventores así como en líderes locales, consiste en proponer métodos-técnicas-procedimientos que se apliquen en los espacios antes mencionados, ello con base en técnicas de problematización sobre los nodos de poder en la localidad, de diálogo, de construcción conjunta de soluciones ante las actuales relaciones sociopolíticas comunitarias, aspectos importantes al momento de realizar diagnósticos y planificaciones de las estrategias de trabajo a realizar en la localidad. Los anteriores propósitos de la educación popular suponen la toma de conciencia crítica por parte de los actores en las localidades.

En este panorama, el objetivo de la educación popular consiste en lograr “la participación, el compromiso [y, además] el desarrollo de una conciencia profunda y efectiva de cada persona” (INCEP, 2002:6). Aquí se concentra la atención en conceptos característicos del enfoque, a saber, compromiso y desarrollo de una concientización.

En términos del enfoque de los métodos comunitarios: la transformación social, haciéndola “más justa, más igualitaria, más democrática, más educativa y más sana, para todos y todas las que habitamos en ella” (INCEP, 2002:11). Conjuntando lo personal con lo social, se advierte que el objetivo de la educación popular, dentro de las comunidades, consiste en que “la mayoría de habitantes vivan con dignidad, justicia y bienestar” (INCEP, 2002:11).

En lo referente a las características de la educación popular, especialmente aquellas aplicables al desarrollo comunitario (INCEP, 2002), se ha visto que sus propósitos tienen como base la elaboración de proyectos de corte político-pedagógico. Este tinte se debe, entre otros aspectos, a que presupone su propio surgimiento, en tanto proyecto desde la sede misma de la comunidad; presupone, también, recoger las aspiraciones de mejora planteadas por los beneficiarios, así como la valoración que ellos hacen de su localidad, de sus tradiciones y costumbres patrimoniales; asimismo, registra el sentir y pensar comunitario, las formas de organizarse junto con las de participación.

La educación popular, se formula y desarrolla con las anteriores características, preferentemente en un contexto sociohistórico específico (coincidiendo con la complejidad), implementando las estrategias realizadas por los participantes. De tal manera, se puede entender que la relación política-educación popular se sustenta de un proceso grupal de transformación tanto individual como social.

En este marco, el surgimiento de este vínculo permite superar la pérdida de legitimidad-representatividad del grupo y su dirigencia, problemática que por lo general hoy día existe a nivel internacional.

La participación política, entonces, consiste en que el colectivo humano intervenga en la construcción del tipo de sociedad en la que aspira vivir, ello sin esperar que otras personas u organismos decidan sobre este aspecto. Se trata de participar eliminando aquello que afecta y siguiendo metas que establezcan los miembros del propio colectivo comunitario. Desde luego, también se trata de decidir si se actúa en términos políticos bajo alguna institución partidista o de manera independiente.

En síntesis, se considera que la educación popular, desde el ángulo político,

pugna, en primer lugar, por la transferencia de poder, consistente en el desarrollo de la capacidad de decidir entre todo el grupo.

De acuerdo con lo anterior, para que el sujeto sea un actor comunitario, y no sólo un espectador, debe tener voz y voto en las decisiones del colectivo. De esta manera se considera a la educación popular como un vehículo para transferir poder. Es decir, se podría señalar que con las decisiones que el grupo construya con la participación de los miembros de la comunidad pueden resultar en proyectos que generen, propongan e implementar proyectos de trabajo e intervención comunitaria endógenas; asimismo, a través de esta forma de tomar decisiones, se podrían plantear opciones de resistencia a la opresión institucionalizada en la que sobreviven muchas comunidades en el país. En palabras de Freire: “Humanizar es, naturalmente, subvertir, no ser más para la conciencia opresora. En verdad, lo que pretenden los opresores ‘es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime’.

A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (Freire, 1981: 54, 75).

En segundo lugar, la educación popular, en lo general y la toma de decisiones colectivas en lo articular, permiten establecer un clima de interacción y comunicación entre todos los miembros de la comunidad; lo cual al mismo tiempo se convierte en las vías a través de las cuales se fortalece la dignidad e impulsa el ejercicio de la libertad de los participantes en igualdad de derechos.

En tercer lugar, a nivel tanto escolar y comunitario, se deberán fomentar, proponer y/o construir entornos de trabajo democráticos que tengan tanto los estudiantes como los participantes, con objeto de que estos espacios permitan fortalecer la práctica reflexiva-práctica.

En cuarto lugar, el establecimiento de relaciones horizontales en el salón entre el formador y el participante, en el entendido de que ambos aprenden y se enseñan entre sí.

En quinto lugar, los planteamientos teóricos y su filosofía siempre deben apoyar al colectivo, en este caso, poniéndose en el lugar del participante, del beneficiario.

En sexto lugar, el diálogo, el acuerdo, el consenso son las técnicas a implementar en el proceso de trabajo del colectivo.

En séptimo lugar, recordarle al formador que debe tener los conocimientos y habilidades para establecer entre los participantes un clima de respeto.

En la revisión teórica de referencia, revisada para este ensayo (entre ellos, Coordinación LDCI, 2010; INCEP, 2002; López Lozoya, 2011; Salazar, 2006), se podría plantear una propuesta metodológica, un tanto ecléctica; en

este sentido se propondrían las siguientes fases:

- Inserción comunitaria del formador-facilitador-educador. El propósito consiste en adentrarse en la cotidianidad de los comunitarios para crear lazos comunicantes.
- Examinar colectivamente los objetivos primordiales que enlazan la educación popular con el mejoramiento local: transformar la comunidad por conducto de la pedagogía denominada animación sociocultural con vínculos hacia el desarrollo comunitario. El ideal de tal transformación es que los sujetos fomenten su dignidad y libertad.
- Trabajo de concientización en torno a la realidad existente. Se podría hacer uso o elaborar láminas, dibujos e imágenes que recreen las actividades cotidianas de dichos comuneros.
- Analizar críticamente los materiales elaborados. El formador registra las palabras clave que mencionan los participantes. A dichas palabras se les denomina también generadoras o significativas.
- Comprender, en función de la actividad anterior, cómo se actúa en la realidad y cómo se puede mejorar nuestro trabajo.
- Cambiar entonces nuestras prácticas con objeto de fortalecer el desempeño.
- Regresar al contexto.

El anterior proceso de trabajo se privilegia la utilización de herramientas dialécticas, participativas y críticas, sustentadas en el diálogo como un recurso contextualizado y personalizado.

La característica dialéctica, en las herramientas utilizadas, radica, por un lado, en que aglutina aspectos devenidos de la práctica junto con enfoques teóricos; se retoma, entonces, lo que hacen y piensan las personas. El proceso inicia en el trabajo, en la práctica *in situ*; después se reflexiona o teoriza sobre lo realizado, finalizando con una vuelta a la práctica entendiendo ya lo que se está desarrollando y continua aplicándose este mismo recorrido. Por otro lado, la herramienta es dialéctica porque debe vincular dimensiones contradictorias lo cual permite identificar los aspectos disonantes y/o complementarios presentes en las dimensiones de análisis o intervención.

En lo referente a la característica participativa en las herramienta de la metodología propuesta, esta se sostiene de la idea en que la educación popular debe considerar como un proceso que se encuentra articulado con la organización comunitaria en aspectos como el siguiente: “se trata de que

por medio de las acciones educativas, las personas de aldeas, de colonias, de cantones, de grupos vecinales, vayan participando cada vez más en todo lo que signifique las pequeñas transformaciones de su comunidad" (INCEP, 2002:18).

Así, la literatura de la educación popular considera que ella requiere que todos los agentes participen en cada uno de los peldaños del trayecto de trabajo, desde las decisiones sustanciales, hasta el diseño del plan o proyecto de trabajo, pasando por la gestión, el seguimiento, la evaluación y la re-operación.

Otro aspecto considerado en las herramientas que se deberán aprovechar en una metodología como la sugerida en la educación popular, es la formación de una conciencia crítica. Para que esta tenga una inclusión en el modelo, partimos de entender por conciencia crítica aquella habilidad que posee una persona para indagar una problemática hasta llegar a reconocer las causas y efectos de la misma; pasando, por supuesto, por la identificación de las dimensiones y articulaciones de estas con otros aspectos del contexto. Esto puede conseguirse al estudiar los diversos conductos sociales (instituciones, tradiciones, valores, costumbres) existentes en una comunidad; esto, también, supone que la(s) persona(s) incluye(n) el análisis del impacto de los sucesos políticos, sociales, culturales, naturales y económicos. Este análisis puede ser colectivo, siempre que no sea impuesta.

En síntesis la educación popular promueve aprender a pensar en forma crítica, lo cual significa profundizar más allá de lo que se percibe a simple vista; dudar de lo que se escucha, de lo que se observa cuestionar sus principios y las lógicas preestablecidas. Todo ello en un clima de tolerancia y respeto al pensamiento del otro. La idea central consiste en buscar ir al fondo de los fenómenos que se examinen y, además, establecer vínculos entre los sucesos y las evidencias. Asimismo, la educación popular pretende desarrollar en las personas sus capacidades de tal manera que esto les permita una mayor autonomía y el desarrollo de patrones de conducta participativa en los asuntos comunes. Estos atributos, suponen el establecimiento de condiciones de resistencia a la dependencia, al autoritarismo, al asistencialismo. Se trata entonces de priorizar el desarrollo humano en términos políticos, sociales y de autoestima.

En esta trilogía de características la metodología propuesta para el desarrollo de la educación popular promueve un componente dialógico, por el cual, se pretende que los miembros de una comunidad analicen, discutan, en una palabra, dialoguen (en un marco de mutuo reconocimiento del otro y del respeto de las ideas de los demás).

La educación popular empieza a lograr sus propósitos cuando la metodología que utiliza permite a todos estar en condiciones de igualdad, de horizontalidad. Es decir, cuando los participantes pueden entablar comunicación con los demás, cuando pueden opinar o expresar sus propios pensamientos, cuando éstos son respetados; cuando se puede discutir o pensar distinto de los demás. Es en este sentido que estamos diciendo que la educación popular es dialógica [...]. Nadie es superior o inferior, todos tienen la misma importancia (por lo tanto, todos pueden opinar o expresarse). De esta manera, estaremos venciendo el miedo, el silencio y la marginación, por lo menos desde el trabajo educativo. Si pretendemos cambiar la sociedad de miedo, de silencio, de falta de participación, de marginación y discriminación, tenemos que empezar por hacer que todo sea respetuoso y dialógico al interior de nuestros esfuerzos educativos (INCEP, 2002:40).

Entonces, la sugerencia al educador popular es que interiorice en su quehacer la práctica de diálogos horizontales que comuniquen a las culturas, los sexos, las ideologías, las generaciones, a los educadores, a profesionistas de diversas formaciones y campos de la actividad humana. Complementando este hilo discursivo, habrá que recordar uno de los principios de la complejidad, a saber, el dialógico, considera que dos logos o lógicas opuestas pueden colaborar fortaleciendo al todo. Ello se observa, entre otros aspectos, en la convivencia comunitaria de las tradiciones, con la construcción de la identidad, entre otras evidencias interculturales.

A partir de lo anterior, se puede señalar que al papel del formador o interventor comunitario bajo postulados de la educación popular debe convertirse en una figura vinculante entre los actores de la localidad, sus necesidades y recursos. Así, el deber ser del promotor-formador le exige mantener una dinámica de labor pedagógica que gire en torno al colectivo comunitario, que provenga del grupo de trabajo sin esperar que el papel protagónico recaiga sobre el formador, ya que esto representaría una práctica antidemocrática contraria al modelo propuesto. Asimismo, es impensable en la teoría de esta educación que dicho gestor no se sienta atraído y comprometido hacia la transformación de la comunidad, comportándose como un agente ajeno, externo, “neutro” con respecto al proyecto de desarrollo que el colectivo persiga. Antes bien, de acuerdo con los enfoques recuperados (INCEP, 2002), el formador deberá ser un promotor, asesor, educador, un profesional del desarrollo comunitario, conjunto de roles alejado de neutralidad alguna, en tanto el educador popular por ser tal ya ha elegido una opción, un posicionamiento claro en el proceso de transformación comunitaria.

En otros términos, si el gestor desarrolla su práctica con base en los aspectos de la metodología propuesta junto con una pedagogía participativa dentro de un clima de libertad, persiguiendo objetivos de la misma comunidad, entonces no habrá cabida a la neutralidad. De hecho existen algunas recomendaciones para evitar la neutralidad-manipulación grupal, entre dichos preceptos destacan los siguientes:

i) *Coordinar es llevar al colectivo hacia el desarrollo de los objetivos planeados.* En este sentido, se sabe que todo proyecto debe establecer una serie de objetivos tanto generales como específicos; de esta manera, el transformador comunitario es el responsable de guiar al colectivo hacia la obtención de tales objetivos a través de la práctica-reflexión-análisis-síntesis-práctica. Así, para abordar un tema o una situación específica, el formador debe saber por qué y para qué se debe analizar dicho aspecto.

ii) *Coordinar es saber integrar y animar al grupo.* Habrá que impulsar la unificación del colectivo, creando ambientes de trabajo que generen confianza así como condiciones de apertura y participación democrática.

iii) *Coordinar es saber generar y propiciar la participación.* Para este componente, el texto en referencia señala que, con objetivo de generar una participación libre, entusiasta y propositiva.

iv) *Coordinar es saber preguntar, saber qué preguntar y saber cuándo hay que preguntar.* La recomendación es desarrollar la capacidad de preguntar en el acto; esto permitirá analizar las causas, problematizar en los componentes y buscar las relaciones visibles e invisibles del fenómeno en revisión.

v) *Coordinar es saber opinar.* En este sentido, el coordinador bien puede emitir una opinión en momentos oportunos, en tanto forma parte de la dinámica del grupo. Sin duda una de las virtudes a obtener por el asesor popular radica en saber integrarse al grupo, ganarse el derecho a participar en la dinámica de trabajo.

vi) *El asesor popular debe ser sencillo y amistoso.* La recomendación es asumir una actitud amistosa; es decir, que los miembros del grupo lo perciban como un miembro, un compañero, más del colectivo. Desde esta óptica, el papel del coordinador se fortalece cuando toma una posición de compañero, de “uno más” del colectivo. Uno miembros que por su saber y experiencia asume un rol de mayor compromiso en varias de las etapas del proyecto; esto permite ir construyendo y convalidando su autoridad (en especial la autoridad moral). Además de mostrar este atributo, el formador popular, debe asegurarse del *usar un lenguaje sencillo*; es decir, debe evitar la utilización de conceptos técnicos

cuando se dirija al resto de los miembros de la comunidad. El formador deberá asegurarse de “desmenuzar” los conceptos técnicos, de tal manera que las ideas puedan incorporarse al conocimiento del colectivo. Aquí se trata de hacer oposición a las actitudes pasivas o con dejos de desinterés que en ocasiones toma el facilitador.¹⁴

Finalmente, a la reflexión habría que vincular y contrastar otras prescripciones, características y actitudes además de las que hemos referido en este ensayo, con lo cual estaríamos en condiciones para representar un perfil más cercano al que debe asumir el formador-interventor comunitario.

¹⁴ En oposición a estas características del ser y actuar del formador-interventor popular, se encuentra el rol del educador bancario-instructor convencional que desde la oficialidad y de acuerdo a la oferta de la temporada de programas asistencialistas, “baja” recursos indistintos a las comunidades, y algunas de cuyas actividades pueden describirse en los siguientes términos textuales:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;
- f) El educador es quien opta y prescribe su opinión; los educandos quienes siguen la prescripción;
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
- i) El educador identifica la identidad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél (Freire, 1981: 74).

Por educador aquí, piénsese en el instructor convencional, por educandos, los sujetos nativos de la comunidad.

Referencias

Coordinación LDCI (2010). *Programa de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral*. Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral*. Tlapa: UPN Unidad 12-D, Gro. Extraído el 17 de abril de 2011, desde:

http://uupn.upn.mx/tlapa/index.php?view=article&catid=47%3Aprograma-ldci&id=95%3Aprograma-ldci&format=pdf&option=com_content&Itemid=179

Freire, Paulo. (1981). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

García Robles, Camilo. (2007). "Formación de promotores en gestión cooperativa". En: *Educación cooperativa y desarrollo comunitario*. Caracas-Trujillo: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Memorias del VI Simposio Nacional pp. 58-69. Extraído el 10 de diciembre de 2012, desde: <http://www.ciriec.ula.ve/Memoria%20VI.pdf>,

INCEP (2002). *Educación popular y los Formadores Políticos*. Guatemala: INCEP. Extraído el 2 de febrero de 2016, desde:

<http://www.uniandesmerida.org/pdf/Educacion%20Popular%20y%20los%20formadores%20politicos.pdf>,

López Lozoya, Margarita. (2011). "Bases filosóficas para una educación sostenible. Tres propuestas pedagógicas desde la ontogénesis". En: Villalba F. y Villatoro, J. (ed.). *Educación intercultural y currículo. Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Málaga: Universidad de Málaga. Vol 4. pp. 12-24.

Salazar, María Cristina. (2006). *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollos*. Caracas-Madrid. Editorial Laboratorio Educativo-Editorial popular.

Vaillant, Denise (2002). *Formación de formadores. Estado de la Práctica*. Washington, D.C.: PREAL. N° 25. Extraído el 2 de noviembre de 2012, desde: http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/SEIEM/1a/02/00/02_material/02_toluca/04_concretar/archivos/formacion_formadores_estado_practica_Vaillant.pdf,

Vannucci, María Leticia (2007). *La formación de formadores en ciencias de la educación en la UNSL*. Un abordaje complejo desde el presente. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Extraído el 2 de diciembre de 2012, desde: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Formacion/040%20-%20Vannucci%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>,

EL QUEHACER DOCENTE EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EDUACTIVA

Francisco Javier Soto Angli

Introducción

A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica y normal (ANAMAEB) en mayo de 1992, se implementaron diversas acciones que buscaban mejorar la calidad de la educación básica, alrededor de tres líneas principales: a) la reorganización del sistema educativo; b) la reformulación de contenidos y materiales educativos; y c) la revalorización de la función magisterial. Asimismo se establecieron las bases para la definición de la política educativa en cuanto a la descentralización y el federalismo educativo. Poco menos de una década posterior a la firma del ANAMAEB, el gobierno federal implementó el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Este programa coincidía con el objetivo de transformar y reorientar el diseño de la política educativa, de una formulación centralizada, desde donde concentraban todas las decisiones respecto a las prioridades de la educación, las estrategias, los recursos y su distribución, hacia un esquema que permitiera generar proyectos desde los propios centros escolares. Esta resolución, ahora se revierte de acuerdo con los principios de la reforma educativa reciente (DOF, 2013) vuelve al esquema centralista por parte del ejecutivo federal.

El PEC, que es el tema de nuestro interés en este documento, recuperó el concepto de una educación integral, tal como lo establece el Art. 3º Constitucional. Según varios analistas (Bracho 2006, Loera 2001), el PEC logró importantes avances en cobertura, mejoramiento físico de las escuelas, gestión escolar y actualización docente, dando como resultado “que miles de

educandos en el país tengan una nueva mentalidad y conciencia cívica, en bien de la sociedad y de su propia persona...” Sin duda, el Programa Escuelas de Calidad fue uno de los principales instrumentos de política para transformar la gestión escolar en educación básica.

El problema de entonces (y de ahora) fue cómo establecer la conexión idónea entre los sujetos de la educación en los aspectos técnicos pedagógicos, a partir de su práctica docente, y los recursos aportados para lograr la calidad educativa.

Castillo (2005) ha enfatizado que la educación en general y los nuevos enfoques en lo particular, “tienen una función conservadora que contribuye poderosamente a mantener el orden social, haciendo que la sociedad cambie lo menos posible al paso de las generaciones.” Esto es importante de destacar, pues como lo apuntan otros autores [entre ellos Freire (1968), Bordieu y Passeron (1977), Pérez Gómez y Sacristán (1992)], la educación tiene que transmitir algo más que los valores existentes en la sociedad, llegando a formular un espíritu crítico que le confiera a los educandos una visión distinta a nuestras generaciones con miras hacia el progreso y el desarrollo de su entorno.

Castillo (2005) propone, en este sentido, “aprovechar las ventajas que nos ofrece nuestro ámbito para avanza en nuevos paradigmas que se traduzcan [...] en fomentar una mayor conciencia crítica”.

De acuerdo con Bracho (2006) “el PEC busca impactar en la cultura organizacional y funcionamiento de las escuelas y de ese modo mejorar la calidad de la educación pública básica, especialmente en aquellos establecimientos que atienden a poblaciones en condición de marginalidad urbana. [Este programa] se basa en la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social, que permitan transformar la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al programa”

Para Reimers (2007) “el PEC en México es una experiencia de cambio en la educación pública y milita en contra de la larga tradición educativa en este y en otros países en desarrollo”. Según este autor, el PEC desarrolla una cultura democrática necesaria en los procesos educativos de nuestro tiempo. En ese contexto, Reimer señala la importancia de que los maestros y los padres de familia tengan mayor intervención en las decisiones de gestión de la escuela para mejorar la calidad educativa, teniendo a la escuela individual como unidad básica de mejoramiento.

Por su parte, las reglas de operación del PEC señalaban que el objetivo general del programa era “instituir en las escuelas públicas [...] un modelo de

gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, de cofinanciamiento, de transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2007).

La Gestión Escolar con enfoque estratégico se definió como las “acciones que despliega la escuela para orientar su proyecto educativo, planear su desarrollo y desempeñarse, de acuerdo a una clara misión y visión,[...] y asumidas [...] por la comunidad escolar. Reconoció la capacidad de la institución escolar para definir sus bases filosóficas, valores y objetivos que [...] promuevan la alineación del trabajo de los actores involucrados y la optimización de los recursos disponibles...” (Diario Oficial de la Federación, 2007).

Para Loera (2006), la noción de gestión escolar “se ha convertido en un marco de referencia dominante desde principios de la década de los 90, con el propósito de rediseñar la orientación, tareas y principios [...] del Estado. Su propósito central consistió en superar las limitaciones, insensibilidad y verticalidad del denominado paradigma burocrático de la tradicional administración pública, con políticas más eficaces, transparentes, equitativas y capaces de impulsar mayor participación ciudadana en el funcionamiento de las organizaciones públicas.”

Un papel relevante de todo este proceso lo representan los colectivos docentes. Según Cordero (2007), el proyecto escolar “pretendió a través de una tarea concreta la elaboración, ejecución y seguimiento de un proyecto escolar para reunir a los miembros de una comunidad escolar , incluidos los padres de familia, con un doble propósito:

- a) Apoyar la nueva propuesta de gestión de la escuela a partir de propiciar el trabajo en equipo, la participación de toda la comunidad educativa y generar otras posibilidades de interacción entre sus miembros.
- b) Mejorar los resultados educativos considerando que las acciones definidas y desarrolladas por la comunidad escolar tendrían la ventaja de corresponder a las necesidades y condiciones reales de la escuela.”

En síntesis, el PEC tenía como finalidad “impulsar una gestión comprometida con los aprendizajes, participativa, promotora de la autorreflexión, democratizadora, eficiente y transparente en el uso de los recursos y, además, competente en la formulación de estrategias eficientes en mejorar los desempeños en el aprendizaje de los estudiantes” (Loera, 2005).

De lo anterior, he recuperado en mi tesis de grado (2007), aspectos que considero pertinentes en el marco de las nuevas condiciones del sistema educativo nacional. Algunos de los resultados entonces encontrados, así como las condiciones en las que el profesor desarrolla su quehacer docente, parecen no haber sufrido cambios sustantivos. Esto lleva a plantear interrogantes, supuestos de respuesta así como objetivos que pongo a consideración y debate en la parte final de este documento.

En el apartado que a continuación presento se abrevian algunos de los aspectos metodológicos que se utilizaron en el trabajo de investigación que derivó en una tesis de grado. Antes de las conclusiones, en un subtema denominado “El quehacer docente en la búsqueda de calidad. Ayer y hoy” he incorporado algunos de los argumentos que sirven para sostener el supuesto en el que se sostiene que algunas de las políticas públicas, programas y modelos de cambio sugeridos por el Estado, no han modificado estructuralmente el quehacer docente en las últimas décadas.

Metodología en breve

Con base en los postulados de la Reforma Educativa del 2001 se elaboró un proyecto de investigación que entre otras acciones de acercamiento a la realidad de las escuelas en lo general y de la práctica docente en lo particular me permitieron aplicar entrevistas semi-dirigidas a directivos, maestros, alumnos y padres de familia pertenecientes de los Consejos Estatales de Participación Social. Las entrevistas se estructuraron con el propósito de realizar un análisis de sus opiniones sobre sus propias prácticas y situaciones pedagógicas, particularmente aquellas encaminadas a la búsqueda del logro de la calidad escolar en los planteles en su doble vertiente: física (material) e intelectual (pedagógica).

La metodología se orientó a través del método cualitativo, fenoménico, con la finalidad de comprender “desde dentro” los fenómenos educativos (Balderas, 2004).

La muestra se conformó de seis escuelas diferenciadas, es decir, focalizadas de acuerdo con evaluaciones del mismo programa de Escuelas de Calidad, cuidando que estuvieran ubicadas en distintas zonas escolares y con un grado de desarrollo también desigual de acuerdo con las condiciones económicas de las colonias adyacentes.

Además de las entrevistas se aplicaron seis tipos de cuestionarios en cada

escuela: dos a directivos, uno al personal docente, otro a padres de familia, a los alumnos de 4º grado y otro distinto a los maestros de mismo grado.

En total se aplicaron 287 cuestionarios distribuidos de la siguiente manera: siete a directivos, seis a profesores del 4to grado, 160 a alumnos, 32 a padres de familia y 82 al personal docente de otros grados.

El quehacer docente en la búsqueda de calidad: Ayer y hoy

La información obtenida de los cuestionarios aplicados nos indicó que en la mayoría de los casos hay un clima de trabajo aceptable en las escuelas. Sin embargo privó una distancia considerable para alcanzar las metas de las escuelas de calidad.

A pesar de esta distancia se puede advertir que el impacto del PEC se manifestó en primer término en el renglón de recursos para infraestructura y equipamiento para las escuelas. En segundo lugar las incidencias de las encuestas fue para financiar gastos del área administrativa. El programa tuvo impacto también, en tercer término, en la mejora de la actitud de los docentes mediante seminarios y capacitaciones. El cuarto renglón lo ocupó la adquisición y mejor uso de materiales didácticos para el apoyo de las actividades docentes. El siguiente logro fue mejorar la participación de los padres de familia, sobre todo para labores de higiene. En el campo pedagógico se reconoce poco avance “lo que podría no ser atribuido al PEC” (Flores, 2003).

En lo académico el apoyo se asoció al asesoramiento del Proyecto Escolar. Pero en la mayoría de las escuelas se manifestó que estos apoyos se orientan más al gasto administrativo que al académico propiamente dicho.

En aquel momento de implementación del PEC había varias competencias tales como las de una gestión escolar más plena, la planeación, la comunicación entre los actores educativos, la calidad de la enseñanza y la efectividad en el aprendizaje, la mayor participación social en los procesos, entre otras cuestiones que, a pesar de los esfuerzos de directivos y docentes, no se habían alcanzado.

En los planteles visitados se manifestó que los aspectos técnico-pedagógicos no eran los más relevantes y se continuaba con las tradiciones de enseñanza-aprendizaje.

El PEC exigía una estructura administrativa de control bastante laboriosa y no todos los directivos tenían la experiencia para llenar los formatos requeridos, además de las condiciones precarias de algunas comunidades para aportar la parte monetaria que les correspondía a cada escuela.

Los consejos de participación social (CPS) que son parte del programa, generalmente respondían a las necesidades que el director señalaba pero no tenían vida propia ni acceso a las decisiones de la escuela.

De acuerdo con Loera (2006) “se determina la falta de funcionalidad por el hecho de encontrar, en la mayoría de los casos, que el consejo de participación social se instala simplemente como requisito o como trámite administrativo que solicita el PEC.”

La encuesta también arrojó resultados poco afortunados, según los propósitos del PEC. En este momento se podrían destacar tres carencias: 1) de actitud y compromiso de todos los actores; 2) de visión compartida entre directivos, maestros y alumnos; 3) de tiempo para renovar los sistemas.

A pesar de esas carencias encontradas, la investigación nos permite enfatizar algunas conclusiones relevantes:

1. Que el Programa Escuelas de Calidad dio algunos resultados favorables en materia de infraestructura, pero con un déficit en la parte académica, tanto en estilos de aprendizaje como en los métodos de la enseñanza;
2. Que el logro de las metas del PEC dependía de la conjugación de tres aspectos relevantes: a) la capacidad directiva; b) la simplificación de trámites burocráticos y c) la gestión de recursos para el mejoramiento pedagógico y cultural de los centros educativos;
3. Las escuelas de calidad requieren cumplir algunos requisitos como la participación de los diversos sujetos educativos en la formulación de estrategias y en la toma de decisiones; la construcción de nuevos paradigmas educativos; mayor liderazgo democrático de los directivos, y capacitación de los docentes orientada a los objetivos específicos de la calidad. Lo que implica la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, de práctica docente y de participación social;
4. Que el programa representa un impulso para una gestión comprometida con los aprendizajes, participativa, promotora de la autorreflexión, democratizadora, eficiente y transparente en el uso de los recursos;
5. Que la profesionalización y actualización de los maestros debe atender no sólo el contenido de su materia, sino incorporar la construcción de aprendizajes más audaces y correlativos a las condiciones específicas del medio social y la específica de sus alumnos.

La SEP, por su parte, identificó cuatro atributos para las escuelas de calidad:

1. La escuela asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus estudiantes;
2. La escuela se compromete con la mejora continua del aprovechamiento escolar;
3. La escuela constituye una comunidad integrada;
4. La escuela se compromete a garantizar a los educandos los conocimientos fundamentales y el desarrollo de habilidades intelectuales básicas, valores y actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a la largo de la vida (Schmelkes, 1992).

Dijimos entonces que el factor determinante para alcanzar la calidad educativa radica en el profesorado. Que el nuevo modelo educativo requiere de la profesionalización y actualización de los maestros, sobre todo en la construcción de estrategias de aprendizaje. En este sentido, Altet (2005) considera que la profesionalización de los maestros “se constituye a través de proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por prácticas eficaces en situación”.

Por otra parte, desde la perspectiva del análisis en el quehacer directivo, quienes ocupan estas responsabilidades y para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto escolar deben poseer la capacidad suficiente para integrar un equipo colaborativo con los docentes, aspecto que no se registró más que en uno de los planteles visitados. En este sentido, los directivos manifestaron que sensibilizar a la planta docente es una tarea difícil en algunas escuelas, sobre todo porque no se ha logrado una traducción más realista entre los cursos de capacitación del profesorado y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza. Flores (2003) señala que “la revisión de la práctica y la identificación de estrategias para informar sobre evaluaciones realizadas al trabajo docente, son aspectos que indican la débil presencia del directivo”.

Desde la perspectiva de los docentes el PEC implica actividades que son difíciles de concluir debido principalmente al tiempo insuficiente para asumir las nuevas orientaciones del programa.

Por otra parte, la escasa participación de los CPS en la vida escolar, desde el punto de vista pedagógico, si bien representa una aspiración del PEC, requiere no sólo de la buena voluntad de los directivos y docentes de las escuelas -que no

se tiene de manera explícita-, sino también del aculturamiento de la comunidad y esto parece ir en sentido contrario, debido a las manifestaciones del propio sistema económico y social de vida de las comunidades y los intereses de poder que subordinan las iniciativas ciudadanas.

En las conclusiones de la tesis de referencia he señalado, entre otros argumentos, lo siguiente:

El PEC está plenamente justificado por cuanto es el instrumento para superar algunas de las principales deficiencias en los centros escolares de Tijuana y seguramente del estado y del país. El PEC es parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativos, identificados en la Programa Nacional de educación.

Entre estos obstáculos que habría que destacar se encuentran los siguiente:

- El estrecho margen que les queda a los participantes para la toma de decisiones;
- El desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela;
- Las prácticas docentes rutinarias, formales y rígidas con modelos únicos de atención a los educandos;
- Las deficientes condiciones de infraestructura y equipamiento;
- Las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores escolares, supervisores y jefes de sector;
- La escasa comunicación y vinculación entre los sectores escolares;
- La baja participación social;
- La necesidad de una mayor evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño;

En coincidencia con lo anterior, Loera (2006) apuntaba que en la evaluación cualitativa del PEC se encontró lo siguiente:

- Inestabilidad de la comunidad educativa;
- Ausencia de las condiciones de infraestructura académica y de seguridad en las escuelas;
- Escasa formalización en las formulaciones de la planeación estratégica y en la participación;
- Énfasis en lo administrativo por encima de lo académico;
- Confusión en la promoción de mecanismo de rendición de cuentas con procedimientos -usualmente tecnocráticos o contables-basados en la desconfianza, compromiso y capacidad de directivos, maestros y padres de familia”.

Estos hallazgos obtenidos a partir de una encuesta nacional, se reiteran para el caso de Baja California. La nueva versión del PEC del actual gobierno tiene ante sí un reto de gran magnitud para reconstruir las bases de una educación de calidad. Es sabido que con la nueva reforma educativa se replantea el PEC sobre nuevos derroteros en congruencia con la letra del Art. 3º Constitucional modificado.

Algunos de los aspectos centrales de esta Reforma Educativa, lo constituyen: a) la calidad educativa; b) la evaluación de los sujetos educativos y c) las normas para el servicio profesional docente. Estos temas posteriormente se incluyeron como disposiciones legales las cuales han tenido diversas reacciones entre los miembros del gremio magisterial (tanto docente como directivos) en todo el país. Las reacciones han consistido, entre otras acciones, en reuniones de discusión al interior de las secciones sindicales y en algunas entidades federativas en las consultas convocadas por los Congresos respectivos, además de manifestaciones radicalizadas por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

Sin embargo, llama la atención la persistencia en el tema de la calidad educativa, ya que a partir de la Reforma del 2013 la novedad consiste en que se agregó al Artículo 3º Constitucional. En este marco, el Estado está obligado a otorgar una educación de calidad para el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Lo cierto es que existen cuestionamientos documentados al respecto de la calidad educativa. De allí la importancia de abordar el mandato constitucional como fenómeno de estudio, en los centros escolares, tanto de educación básica como en educación media superior y superior.

En términos de la discusión del concepto de calidad, Casanova señala que “el concepto de calidad es algo casi intangible, variable, dinámico, que cambia con el tiempo y con las personas que lo definen, con las ideologías, con las creencias, con los presupuestos pedagógicos de los que se parte” (Casanova, 2012:8). Carr y Kemmis (1988), por su parte, definen que “la calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno[...]; la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica” (Citado por Casanova 2012:8).

De Bono (1993) afirma que “la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo”. Cualquier mejora de la calidad educativa *pasa por su traducción al diseño curricular* que es lo que, efectivamente, llega a centros y aulas, es decir, a los estudiantes de cada época histórica (Casanova 2012:8).

“En definitiva, la calidad es un concepto dinámico [...] que se mantendrá vivo y actualizado siempre que se continúe innovando en educación a la vista de los acontecimientos sociales que se produzcan y de los descubrimientos científicos (psicológicos, pedagógicos, neurocientíficos, etc.), y que debe contar como base con la formación y el prestigio de sus profesores (al fin, de sus protagonistas en las aulas) que constituyen el núcleo fundamental del sistema [...] El logro de la calidad adecuada en cada momento pasa por la consecución de un diseño curricular que ofrezca respuestas válidas a los estudiantes: para su vida y para su sociedad. Es preciso reflejar las decisiones filosóficas, teóricas, sobre la calidad educativa, en el establecimiento de un currículum y una organización del sistema educativo que las haga viables, que permita su llegada real al aula, al conjunto del alumnado que tiene que beneficiarse de ellas” (Casanova, 2012:9).

Se concluye que las mejores y más altas finalidades que se proponen para la educación, se quedan en nada si no se transforman en un currículum accesible y universal para toda la población estudiantil. Los centros docentes y las aulas son los espacios donde se producen los hechos educativos y es ahí adonde deben llegar las decisiones políticas y técnicas que se adopten para la mejora de la educación (Casanova, 2012:7). Hay una reflexión generalizada entre los profesionales de la educación que nos hace pensar que, cuando se abordan reformas, estas no se llevan a cabo con la profundidad que exige el momento histórico actual ni la sociedad que nos rodea (Casanova, 2012).

Por su parte, autoras como Aguerrondo y Xifra (2002) señalaron que el proceso requería atender también los contextos económico, político y social que permitan hacer “exitosos los programas educativos. [y agregan que] los cambios que hoy enfrentamos en nuestras escuelas requieren, [...] cambios en los paradigmas que han estado definiendo las reglas del juego con las que nos hemos manejados hasta ahora”. Para esta autora no pueden realizarse cambios “de aspectos fenoménicos” [pues] el sistema educativo vive una crisis (es decir, su falta de calidad), que a su vez refleja una crisis mayor que es la cultura de la sociedad.

Se requiere entonces de una reestructuración de jerarquías y de la pirámide que conforma el sistema educativo, para que cada escuela pueda alcanzar

un grado de autonomía suficiente y “cumplir con la demanda cultural de integración y cohesión social en un mundo de crecientes diversidades” (Aguerrondo y Xifra, 2002:30).

También se apunta hacia un ámbito de “democratización interna” donde todos los sujetos de la educación tengan un grado de participación adecuado a sus necesidades. “Un sistema educativo que ofrezca buenas oportunidades a toda la población, independiente de su origen sociocultural, que garantice su permanencia durante un período prolongado, y la adquisición de saberes obligatorios cuando se egresa y, que permita el ejercicio de las libertades de los actores educativos [...]”. Un programa con estas características constituye para esta corriente un sistema educativo de calidad. Más aún, “decimos que tiene calidad un sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza suponer modelos de aprendizaje constructivos...” (Aguerrondo y Xifra, (2002:45). Significa, pues, que los fines de la educación deben ser llevados a la práctica en el aula y fuera de ella, con un sentido diferenciado en cuanto a la diversidad de los alumnos, del medio social y de las condiciones de la propia escuela.

La opción por la calidad de la educación radica en la elección entre el modelo tradicional de la enseñanza formal (o bancaria, según la famosa concepción de Freire (1967) o, como dice el texto de la UNESCO (1996): “el docente deba pasar de la función de “solista” a la de “acompañante”, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos, como en el que ayuda a los alumnos a encontrar organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas”. La calidad de la enseñanza, en este aspecto, se refiere a la correspondencia entre los objetivos y los resultados.

Seguendo a Green (1976, en Pérez Gómez y Sacristán 1992), el planteamiento moderno de alcanzar la eficacia (según el modelo por competencias) tienen las siguientes limitaciones:

- [...] “Los factores que se considera que aumentan la eficacia de la escuela son a menudo triviales y en todo caso cuestionables;
- El concepto de eficacia es extremadamente estrecho y restringido: hace referencia generalmente al desarrollo de la lecto-escritura, las matemáticas, la adquisición de una cultura enciclopédica;
- El énfasis en tests de adquisiciones estandarizadas sugiere las cuestiones de para quién y en interés de quién es la escuela eficaz;
- La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y reifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social”.

Para Green (op. cit.) cuando los alumnos invierten tiempo de clase y aprendizajes de contenidos que no tienen ningún sentido para sus vida, aprenden a “subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas desde fuera, de modo tal vez sutil [...] están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos.”

Limitar el concepto de calidad a las medidas observables a corto plazo (como lo prendieron las evaluaciones del programa “Enlace” y “Excel”) “supone una pobre y miope restricción de un campo complejo y extenso, que conduce inevitablemente a la ignorancia en el terreno del conocimiento y a la improcedencia en el terreno de la acción” (Green, 1976).

Con las modificaciones normativas, en palabras de Loyo, “los maestros dejaron de estar regidos por la protectora legislación de los trabajadores al servicio del Estado, para convertirse en integrantes de un grupo especial: el del Servicio Profesional Docente” (Loyo, 2016). En este sentido, Bracho (2010) señala que “hemos transitado de un sistema educativo que privilegiaba la universalización de la educación y la enseñanza (lo que hizo el Estado Mexicano en el siglo XX), hacia uno que da prioridad a la calidad y pertinencia de la educación y el aprendizaje.”

El secretario de educación pública, Aurelio Nuño, anunció que “hacia el futuro [esta reforma]¹ plantea objetivos más claramente educativos: gestión escolar, nuevo modelo educativo e incluso una ‘nueva escuela mexicana’” (citado por Loyo, 2016). Nuño ofreció que [...] se presentará por parte de la SEP el nuevo modelo educativo enunciado, lo que constituye el centro de una reforma que va más allá de los asuntos laborales.

Este nuevo modelo pudiera descifrar las incógnitas que nos plantea la nueva reforma educativa.

Entre las estrategias del SPD destaca la dirigida a la formación continua del magisterio por una parte, y la correspondiente al “Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes” (Planea) que ha venido a sustituir a los instrumentos anteriores de evaluación de los educandos como la prueba “Enlace”, “Excel” y otras.

Los actores en cada una de las dimensiones de análisis (educación, sociedad y gobierno) tienen una relación muy estrecha e inseparable, dado que como elementos de una estructura propician una dinámica en conjunto. Esta relación surge a partir de la necesidad de la sociedad de educarse académicamente, demandando al gobierno el cumplimiento de su responsabilidad como máxima autoridad nacional, que este mismo actor define como procurar el bienestar

social, creando políticas públicas educativas, en este caso específicamente de educación que promuevan la sana relación entre sociedad y gobierno para la creación y extensión de centro educativos donde cada individuo desarrolla habilidades, actitudes y destrezas (competencias según las nuevas orientaciones internacionales) para que en la aplicación de sus conocimientos logre insertarse productivamente en la sociedad.

A partir de la experiencia anterior, se pretende continuar el trabajo aquí referenciado pero ahora con nuevos enfoques y orientaciones, con el fin de aportar mayores elementos al debate sobre el modo como la nueva política educativa podría alcanzar niveles adecuados de calidad en el contexto de la normatividad dirigida a la profesionalización docente y a la mejora del contexto y la infraestructura de las escuelas públicas.

La “nueva escuela mexicana” que ha ofrecido el secretario de educación probablemente no arrojará resultados importantes en el corto plazo, sin embargo, está comprometido el poder del Estado en una política de educación que no tiene variantes a su propuesta, pero que hasta hoy se venido imponiendo en el contexto social.

Derivado de las anteriores premisas, el problema de investigación tiene varias aristas. Si atendemos el contexto local, este nuevo ensayo o nuevos enfoques deberán situar el alcance, el significado y las reacciones a las actuales reformas, así como establecer mecanismos de interpretación en su configuración local o regional. Los sujetos de la educación en nuestro medio son los que validarían los resultados de este proceso y su perspectiva.

En síntesis, se contempla destacar y conocer los alcances locales de las políticas derivadas de la reforma educativa que han puesto en juego, por una parte a diversos factores que van desde el papel de los docentes, directivos y alumnos así como el alcance y metas alcanzadas de los centros escolares, incluyendo, por supuesto, la articulación de algunos sectores de la sociedad consideración sus instituciones y organismos.

Conclusiones

Las apreciaciones y argumentos referenciados en la teoría, así como en la base empírica resultado del trabajo en las escuelas, dejan al descubierto varias líneas de investigación, en virtud de la diversidad que arroja el tema de la calidad educativa en el contexto de las prácticas docentes de la escuelas públicas y privadas en los diversos contextos en los que los profesores desarrollan su

quehacer profesional. En este sentido, a manera de invitación comparto lo que podrían considerarse interrogantes básicas hacia la formación de preguntas de la investigación:

- ¿En qué plazos la actual reforma educativa debería o podría mostrar resultados en cuanto a la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y de gestión escolar?
- ¿Considerando las prácticas arraigadas y los “usos y costumbres” implantados durante varias décadas en la sistema educativo es posible una transformación en el corto plazo?
- Los avances en la implantación del sistema de formación y profesionalización docente en el marco de los proceso de evaluación, enmarcados en una reforma curricular (pedagógica) ¿pueden reorientar las vías en las que transita la educación o estos aspectos normativos constituyen nuevos obstáculos para la construcción o logro de resultados favorables respecto al ideal implícito en los programas de escuelas de calidad según la reciente definición constitucional?
- Finalmente, ¿hasta qué punto los cambios político sexenales de los gobiernos federal y estatales podrían nuevamente interrumpir las tendencias propuestas en la actual reforma educativa?

La formulación de interrogantes no sería suficiente si no aventuramos supuestos de trabajo básicos que orienten la discusión y la búsqueda de mayores referentes empíricos y teóricos que permitan delimitar los objetos de estudios en el marco del quehacer docente en los centros escolares en los diversos subsistemas educativos. En este sentido adelantamos algunas ideas:

- Situar los alcances de la Reforma Educativa del 2013 en los contextos locales específicos permitirá conocer y analizar el proceso del sistema profesional docente en el marco de las condiciones y recomendaciones establecidas en la reglamentación complementaria de la reforma, lo cual a su vez podría implicar la entrada hacia el logro de la calidad educativa.
- Analizar los beneficios de la reforma actual, en el marco de las contradicciones de la política del Estado y entre los sujetos de la educación, maestros, directivos, sindicatos, comunidad, etc. constituirá marcos referenciales para la adecuación de las políticas educativas a nivel estatal.

Se vive una transición “que va de las políticas educativas estructuradas en torno al principio de igualdad de oportunidades educativas, hacia políticas que apuntan a la igualdad en los logros educativos...” (López, 2008). Esta transición enfrenta variados obstáculos, entre los que destacan: a) la formación docente no responde a las necesidades del desarrollo; b) la calidad educativa se condiciona por la inercia burocrática y sindical, y c) los usos y costumbres arraigados durante décadas en los profesionales de la educación (docentes y directivos).

Así, el futuro de la actual reforma, en lo general y el éxito en los alcances educativos, en materia de calidad, parece depender más de las relaciones de poder que del esfuerzo de padres de familia, o de la voluntad de profesores y directores quienes, en un binomio a veces anónimo, todos los días ofrecen esperanzas y construyen sueños a/con millones de niños y jóvenes en el país cuando los primeros envían a los últimos a los espacios (aulas y escuelas) donde los segundos les esperan con entusiasmo.

Referencias

Acuerdo SEP, Número 17, (1978) por el que se establecen las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación.

Aguerrondo, Inés y Susana Xifra. (2002). *La Escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina, Papers Editores.

Balderas, Guadalupe y Dionisia Ramírez. (2004). “Investigación etnográfica de la educación”, en Eduardo Murrieta, (et. al.) *Alternativas metodológicas para la investigación educativa*, Amarse Editorial.

Bordieu, Pierre y Jean Claude Passeron. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.

Bracho, Teresa. (2016), “La evaluación en el Servicio Profesional Docente” en Revista *Nexos*, 2 de marzo, [consultado en mayo 2015 <http://educacion.nexos.com.mx/?p=185>]

----- (coord.) (2006). *Evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad 2006-2007*. México, CIDE.

----- (et. al.) (2008). *Evaluación y resultados del PEC*, México, CIDE.

Castillo Cano, Jorge Manuel. (2005). “Visión social de la educación”, en Revista *Educare*, año 1, Número 3, diciembre de 2005, pp. 36-37.

Casanova, Ma. Antonia. (2012). “El Diseño Curricular como factor de Calidad Educativa”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 4, 20

-----, (2012b). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016), Cámara de Diputados, LXIII Legislatura. Última reforma publicada en el diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 2016.

Cordero Arroyo, Graciela. (2007). “*El trabajo colaborativo en las escuelas PEC: obstáculos y soluciones*”, Taller realizado en Ensenada, Baja California, el 30 de marzo.

De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona, Paidós.

Diario Oficial de la Federación. (mayo 1992) *Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Diario Oficial de la Federación. (2007). *Reglas de operación del Programa escuelas de calidad*, Secretaría de Educación Pública, 28 de febrero del 2007, novena

sección.

Flores Coronado, José Antonio y Emma Sandoval Godínez. (2003). *Evaluación cualitativa de programas de escuelas de calidad, ciclo 2001-2002-línea de base*

Escuelas Primarias, Baja California. SEP y Heurística Educativa.

Freire, Pablo. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Ed Paz y Tierra, Río de Janeiro, Brasil.

Green, T. F. (1976). "Teacher competence as practical rationality", *Educational Theory*, Vol. 26, pp. 249-262.

Loera Varela, Armando. (et. al.) (2001). *Evaluación cualitativa del programa escuelas de calidad*, Secretaría de Educación Pública y Heurística Educativa, Chihuahua.

López, Nestor. (et. al.) (2009). *Equidad educativa y diversidad cultural en américa Latina*. Unesco

Loyo, Aurora. (2016). "La dimensión política de la reforma educativa", en revista *Nexos*, [consultado en mayo <http://educacion.nexos.com.mx/?p=143>]

Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, (1992). 10ª edición. *Comprender y transformar la enseñanza*, ed. Morata, Madrid,

Reimers Fernando. (2007). "El PEC en México: una experiencia de cambio en la educación pública", conferencia dictada en el 4º encuentro de escuelas PEC en Ensenada, Baja California, el 29 de marzo de 2007.

Secretaría de Educación Pública, Plan Sectorial de educación 2014-2018, Diario Oficial de la Federación. 28/04/2014.

Schmelkes, Silvia. (1992). *Hacia la calidad educativa en nuestras escuelas*, México, SEP.

Soto Angli, Francisco. (2007). *Las escuelas de calidad, herramienta para mejorar la educación primaria*, Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación. Campo: Práctica Docente e Integración Cultural en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Tijuana.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA NORMAL DE BAJA CALIFORNIA. UNA HISTORIA POR CONSTRUIR

Juan Carlos Sánchez Navarro
Jesús Méndez Reyes

A manera de introducción

Un tema recurrente en la investigación histórica de la posrevolución mexicana es el de la educación y la creación de instituciones para tal fin. En menor medida se encuentran los estudios sobre la formación del profesorado y las escuelas normales en los estados de la República —por lo menos de algunos— como en el caso de Baja California. Entre estas y otras razones llevamos a cabo una investigación de corte histórico para recuperar aquella experiencia, la de la Escuela Normal en esta región, cuyo resultado fue una tesis de doctorado¹⁵ y, como suele ocurrir, algunos apartados quedaron fuera del documento de grado para trabajarse posteriormente, como en esta ocasión.

México, en los últimos años del Porfiriato (1877-1911), registró un 70% de analfabetismo al destinar la federación sólo el 7% del presupuesto público al rubro educativo. No obstante, tanto los estados, territorios y municipios como el gobierno central “ganaron terreno en el campo educativo, dejando entre sus legados métodos liberadores, una educación laica, gratuita y obligatoria que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios” (Loyo y Staples, 2010:152-153).

¹⁵ Sánchez Navarro, Juan Carlos, El federalismo educativo en México 1940-1972. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California. Origen, centralización y descentralización, Tesis de doctorado en Historia, México, Universidad Autónoma de Baja California, 2015.

En efecto, desde la salida del dictador Porfirio Díaz, los gobiernos de Francisco León de la Barra y Francisco I. Madero destinaron recursos para el gasto social que incluían a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, el Departamento del Trabajo y la Oficina de Asuntos Indígenas, en una proporción cercana al 10% del presupuesto público ejercido y ligeramente mayor al presupuesto proyectado por la Secretaría de Hacienda entre 1913 y 1915 (Méndez, 1996:142). El golpe de Victoriano Huerta dejó trunco aquel proyecto, aun cuando se pagó mejor a los maestros y en algunos lugares se conservaron los comedores escolares.

La llamada Revolución mexicana sólo se puede explicar cuando se sigue la trayectoria de la mayor parte de los protagonistas de las escaramuzas y batallas, no únicamente a los grandes generales que la historiografía oficial colocó en el pedestal de la historia patria. Así que falta por seguirle la pista a los profesores e instructores de la niñez mexicana y la formación de docentes durante los álgidos años de la contienda armada, entre otros a Librado Rivera, Genoveo de la O, Cándido Navarro, Esteban Baca Calderón, incluso a Graciano Sánchez, primer jefe del Departamento de Asuntos Indígenas durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. “Los maestros de primaria mantuvieron sus modestas vidas en las escuelas, interrumpiendo su profesión temporalmente para participar en asuntos militares y políticos” (Cockcroft, 1992:152).

La década de 1920, representó una oportunidad en la historia nacional para cambiar el estado de cosas existente hasta ese momento. Las promesas revolucionarias incluyeron la federalización educativa, entendida como la acción del gobierno federal en las entidades, territorios y el Distrito Federal, aunque fue apreciado como “un atentado contra la autonomía de los estados” (Loyo, 2010:155).

La Constitución de 1917 modificó aquella federalización y determinó que los municipios se harían cargo de la educación en sus jurisdicciones. Por supuesto, la debilidad de aquellos, por las recientes batallas revolucionarias y la pobreza del erario local, frenaron de golpe la posibilidad de descentralizar el tema de educación básica. Los sonorenses Adolfo de la Huerta y Álvaro Obregón emprendieron un nuevo proyecto. El primero propuso la creación de una Secretaría de Estado para atender la instrucción básica y designó a José Vasconcelos en el Departamento Universitario. El segundo puso los cimientos de la Secretaría de Educación Pública y la reconstrucción del Sistema Educativo Mexicano (SEM).

El oaxaqueño José Vasconcelos desarrolló una de las experiencias más significativas de la educación mexicana, las Misiones Culturales, tanto para alfabetizar a la población como para promover la formación y capacitación del magisterio. Estas agencias públicas no fueron escuelas normales ambulantes, como de manera inexacta se ha señalado, se crearon fundamentalmente para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. A la par creció la publicación de impresos—revistas, libros, folletos, carteles—, los cursos de dibujo, danza y arte, así como la formación de coros, la pintura, el muralismo y un largo etcétera que apuntaló el nacionalismo de aquellos años.

Las Misiones Culturales no contaron inicialmente con un plan de estudio bajo los cánones pedagógicos, carecieron de presupuesto fijo y de matrícula, de horarios rígidos y de normas pedagógicas. No operaron en el plano escolar tradicional sino el de la vida cotidiana; no tomaron como escenario básico a la escuela, sino a la comunidad y a la región de la que formaban parte, a fin de encauzar la energía latente en pos de objetivos concretos y de beneficio social inmediato. Tampoco pretendieron convertir al maestro en el conductor de un programa burocráticamente concebido, sino hacerlo un guía social que trabajara por la integración y el desarrollo comunal. Por tanto, no requirieron de “didácticas especiales” que fragmentaran el conocimiento humano y cada actividad que emprendían, sino de programas operantes y vitales para guiar a la comunidad como un todo”.

Tal fue el papel de las Misiones Culturales de la posrevolución que capacitaron a cientos de voluntarios como profesores, sin más requisitos que la buena voluntad, su calidad de líderes sociales y el celo de instructores como los misioneros de cualesquier denominación religiosa. En reciprocidad, y conforme avanzó el esfuerzo educativo, aquellos anhelaron capacitación o que los escasos institutos de formación se convirtieran en verdaderos centros de cooperación pedagógica. Según Sáenz (1928), en esos “cursillos se concede particular importancia a instruir a los maestros-alumnos en cuestiones prácticas de la vida, para hacerles verdaderos auxiliares de la comunidad, más que receptores de disciplinas puramente académicas durante cuatro o seis semanas en la búsqueda de solución de los problemas de sus regiones”.

En este contexto, la atención gubernamental sobre el profesorado

dedicó tiempo y recursos a la formación y profesionalización del magisterio a lo largo y ancho del país. Los siguientes apartados reconstruyen de manera breve los proyectos educativos vinculados al magisterio en Baja California, entre 1918 y 1952. Los resultados de investigación para la generación de conocimiento están apoyados en información de diversos archivos históricos además de estudios publicados por otros colegas interesados en la historia de la educación y los éxitos o fracasos del proyecto formativo de educadores.

Iniciativas para crear la Escuela Normal de Baja California

El primer intento para fundar una Escuela Normal —instrucción primaria elemental y perfecta, su equivalente en la época¹⁶— en Baja California, se llevó a cabo en el año de 1878, solicitada por Manuel Clemente Rojo, subprefecto de la Frontera —antigua misión de Nuestra Señora de Guadalupe—. La solicitud indicaba que la institución pedagógica debía establecerse en Santo Tomás —a 43 kilómetros del puerto de Ensenada de Todos Santos, capital del Distrito desde 1882— y él mismo organizó los cursos clases para los postulantes a profesor, “primero en Santo Tomás y después en Real del Castillo” (Pérez, 2008:197).

El segundo intento se registró en 1918, cuando la capital de Baja California se encontraba ya en el poblado de Mexicali, donde se estableció la Escuela Normal y a la que fueron admitidos solicitantes sin estudios previos de instrucción secundaria o mayor grado. Las condiciones económicas del erario público, desafortunadamente, dificultaron la buena marcha de aquella iniciativa.

La vida cotidiana, pero sobre todo el crecimiento exponencial de la población por el auge del algodón, que se cosechaba en el valle y la región limítrofe a Valle Imperial en California, urgían la formación de personal docente para los pequeños que debían asistir a las escuelas primarias como mandataba la Constitución de 1917 y la reglamentación del Distrito Norte de Baja California. En este sentido, la posterior creación de la Secretaría de Educación Pública, autorizó a la Federación a “establecer instituciones [...] y tener presencia en las diferentes entidades [y territorios, llegando], en algunos casos a la centralización total” (Loyo, 2010:162). El escaso número de profesores titulados en Baja California quiso resolverse con maestros traídos del centro del país.

¹⁶ Conforme la ley orgánica de instrucción pública de diciembre de 1867 y la ley reglamentaria del siguiente mes.

Al inicio el salario y las condiciones laborales prometían al educador un futuro promisorio pero, en cuanto llegaban a Mexicali y experimentaban un clima extremo, o la lejanía de sus familiares, exigieron el regreso a su lugar de origen o la compensación económica por encima del salario prometido. La respuesta negativa —o promesa de atenderla en el largo plazo— del gobierno y los municipios, no tardó en tensar la relación entre los mentores y la administración pública local.

No obstante, hubo intentos por echar a andar proyectos de formación de profesores en 1927, en 1935 y en 1940. En el primer caso se logró que el gobernador del Distrito Norte de Baja California, el Gral. Abelardo L. Rodríguez, iniciara los trabajos para establecer la Escuela Normal en Mexicali. La nueva institución se planteó como el espacio propicio para la formación de los futuros profesores.¹⁷ Se practicó también un estudio para comprender a cabalidad los aportes de la escuela rural y la posibilidad de conjugarlos con los estudios correspondientes a secundaria, normal y preparatoria.

La idea de los docentes que propusieron la iniciativa, fue fundar un único centro de cultura superior que incluyera la escuela secundaria, los estudios rurales, la preparatoria, incluso las artes y oficios que el Gral. Elías Calles estableció como política de Estado. Recuérdese que en la administración callista (1924-1928), y el ulterior periodo conocido como Maximato (1929-1933), se debilitó la formación de maestros rurales y se privilegió la Escuela de Acción, la enseñanza técnica, los libros para ganarse la vida o folletos sobre industrias y cultivos, en lugar de la literatura ejemplar y clásica de las misiones vasconcelistas (Loyo, 2010:165).

En Baja California, durante los primeros años de la década de 1930, terminó de edificarse la Escuela Álvaro Obregón, en Tijuana, y el profesor Florentino Guzmán se abocó a organizar un Centro de Cooperación Pedagógica en Mexicali. El propósito era “orientar técnicamente a todos profesores” del Distrito —luego Territorio¹⁸— Norte, con la intención de unificarlos “en lo ideológico y en la acción social”, postulados del nacionalismo revolucionario que dio continuidad a los postulados del Plan Sexenal.

¹⁷ La solicitud se presentó el 26 de mayo de 1927, y el 10 de junio del mismo año firmaron el acuerdo el gobernador, Gral. Abelardo L. Rodríguez, y el Lic. Antonio Murúa Martínez, secretario de gobierno del Distrito Norte de Baja California.

¹⁸ En febrero de 1931 los Distritos pasaron a ser Territorios, fue el caso de Baja California, que hasta noviembre de 1952 pasó a formar parte de la Federación como entidad o estado. Cabe aclarar que durante mucho tiempo la correspondencia oficial siguió registrando a la entidad como “norte”, un error que poco a poco fue corrigiéndose. Por lo que resulta un barbarismo, o por lo menos anacrónico, utilizar Baja California norte.

El esfuerzo pedagógico por atender la educación y a los educadores fue secundado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), aunque con criterios piramidales y centralistas. En primer lugar estaban los Centros de Mejoramiento Pedagógico para supervisores federales dependientes de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET), quienes se desplazaban a diversos lugares del país. (AHSEP, caja 22, exp. 3). En un segundo bloque, la SEP colocó los Centros de Cooperación Pedagógica destinados a los maestros en servicio para que estudiaran cuestiones de carácter técnico o administrativo. Así como para interpretar y aplicar “de manera correcta” las leyes y disposiciones dictadas por la misma SEP. Al final del día se buscaba unificar el criterio sobre la organización escolar y las técnicas de la enseñanza (Secretaría, 1941:452).

La SEP creó modalidades para la capacitación docente, como los institutos de mejoramiento en regiones campesinas, los cursos especializados para los directores de las escuelas primarias y la apertura, en febrero de 1937, del Instituto de Orientación Socialista, que tenía como función desarrollar las líneas ideológicas y doctrinarias, y técnicas pedagógicas que permitieran transformar la escuela verbalista (Secretaría, 1941:451).

En tercer lugar, quiso darse continuidad a las misiones culturales—convertidas en brigadas de penetración indígena— pero el esfuerzo tomó otros derroteros: la acción social, la toma de conciencia sobre la explotación y la equívoca interpretación del concepto socialista que llevó a numerosos maestros a transformarse en líderes y agitadores sociales. Inclusive a presidir asambleas de sindicatos, redactar peticiones de tierra, transformar los templos en escuelas, centros culturales o salones de baile (Loyo, 2010:184), que los enfrentó con clérigos, pastores y las mismas familias.

A finales de la década de 1930, la federalización de la educación había mejorado las condiciones de los profesores en al menos 12 entidades, con quienes el gobierno central firmó sendos convenios. Apareció el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) e inició una campaña pro federalización de la enseñanza que lo enfrentó a gobernadores y profesores independientes o no sindicalizados.

En este escenario general se estableció en Mexicali, en 1940, la Escuela Normal de Baja California. Sin recursos ni local propio se ubicó en la planta alta de la escuela primaria Benito Juárez, con el regocijo del profesor Manuel Cervantes Rincón, quien había “picado piedra” he insistido durante varios años al gobierno local y el federal a fin de contar Baja California con una

institución formadora de los docentes en la región. Durante las vacaciones del ciclo escolar 1940-1941, Cervantes viajó a la ciudad de México para entrevistarse con funcionarios de la SEP y obtener presupuesto para la Escuela Normal; mientras maestros y alumnos hacían lo propio con el gobernador del Territorio, coronel Rodolfo Sánchez Taboada. En ambos casos se recibieron vagas promesas de apoyo para tal iniciativa.

La presión de la comunidad y los escasos docentes continuó en aquellos meses, sobre todo porque la tasa de crecimiento poblacional y la migración permanente de connacionales al norte de la península exigía instruir a los niños en edad escolar. La SEP envió un delegado al Territorio Norte de la Baja California, el profesor Juan Carlos Hidalgo Monroy, quien después de revisar documentación y observar el trabajo de maestros y alumnos durante varios días, regresó a la ciudad de México a presentar un diagnóstico en torno a la Normal “en funciones”.

En estos meses —en plena Guerra Mundial— dio un giro la política educativa en el país. Se abandonó la educación socialista, se propuso la conciliación entre los diferentes grupos sociales y volvieron a utilizarse libros de lectura y “obras tradicionales de contenido neutro”, además de elaborar nuevas propuestas que dejaran atrás la versión conflictiva de la lucha de clases y recuperaran “los valores y símbolos” (Greaves, 2010:195) que sirvieran a la política de unidad emprendida por Manuel Ávila Camacho y su nuevo secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet.

A mediados del ciclo escolar 1942-1943, el profesor Cervantes de Mexicali convocó a maestros, alumnos y miembros de la comunidad para comunicarles que la SEP aprobaría el presupuesto solicitado, con la condición de que se instalara en la ciudad de Tijuana. La respuesta y el disgusto se expresaron de inmediato “¡No podía desestimarse el trabajo realizado por los maestros pioneros de Mexicali!” Sobre todo, la afectación a los alumnos que residían en la capital del Territorio, sin recursos o posibilidades de moverse hacia el poblado fronterizo.

Después de prolongada discusión, se decidió acudir ante el gobernador Sánchez Taboada. Varios de los presentes opinaron que sería tiempo perdido, dada la poca importancia que el militar había dado al esfuerzo de los maestros mexicalenses. No obstante, solicitaron audiencia y, como lo pronosticaron, el gobernador se lavó las manos y se manifestó incompetente para intervenir ante la federación a favor de la causa normalista. Ante la impotencia por ver fenecido el proyecto de la Escuela Normal, la dirección y personal docente “clausuraron” la institución.

No podían dejar botados a los profesores y alumnos, de manera que el director y profesor de la Normal, Manuel Cervantes Rincón, realizó las gestiones ante la SEP para que fuesen reconocidos los estudios cursados por los educandos. Paradójicamente, la solicitud fue atendida y aceptada. A todos los colegiales que cursaron y concluyeron el ciclo escolar se otorgó plaza de maestros federales (Pérez, 2008: 205-206). Por supuesto, Baja California no fue la única en situar nuevos “profesores” en el país. La campaña nacional contra el analfabetismo, dirigida por Jaime Torres Bodet —titular de la SEP—, tuvo maestros improvisados, incluso se sacaron del aula a quienes tenían cubierto el tercer año de primaria para replicar la enseñanza a lo largo del territorio.

La ley de emergencia de agosto de 1944 determinó que sin distinción de sexo u ocupación, todo mexicano alfabetizado “mayor de 18 años y menor de 60 tenía la obligación de enseñar a leer y a escribir, cuando menos a otro habitante que no estuviera incapacitado o inscrito en alguna escuela.” La misma legislación, empero, dio manga ancha a las excepciones. Podrían eximir de esa obligación a sirvientes, a ejidatarios con parcelas sin riego, lo mismo que a jornaleros, peones, obreros no especializados, marineros, soldados, policías y empleados con sueldos menores de 100 pesos al mes, inclusive a empleados que no percibiesen ingresos mayores de 5,000 pesos al año (Torres Bodet, 1994:102-103).

Otros temas controversiales fueron la construcción de inmuebles para atender al estudiantado como los salarios de los profesores. En la frontera norte de México circulaba el dólar estadounidense a la par del peso mexicano, muchas de las compras y de las rentas inmobiliarias se tasaban o pagaban en aquella divisa, mientras los sueldos y salarios en moneda nacional. Justo en los años de guerra, la sobrevaluación del tipo de cambio obligó al Banco de México a dejar flotar la moneda nacional y, posteriormente, a devaluar el peso. Las demandas de ajuste de los mentores fueron desoídas tanto por el gobernador Alberto V. Aldrete como por el gobierno federal.

Se organizó un movimiento de padres de familia para paliar la edificación o renta de inmuebles, así como crear la Escuela Normal de manera definitiva para no depender de las decisiones del centro del país. Tímidamente asomaba el conflicto entre federalismo y centralismo educativo. El nuevo gobernador de Baja California, Alfonso García González, decidió apoyar el Patronato Pro-Educación creado por la sociedad de padres de familia, el empresariado local y, en general por la llamada sociedad civil, y ofreció 1,500 pesos mensuales para sufragar los gastos de la nueva escuela normal. Además, respaldar al sindicato

de maestros y gestionar ante la SEP la incorporación de la Normal e incluirla en el presupuesto del año escolar 1948-1949.

El profesor Elpidio López Escobar fue designado como director federal de Educación, viajó a Mexicali y se reunió con la Federación de Sociedades de Padres de Familia, los dirigentes sindicales y los profesores a fin de buscar soluciones. En estos años la planta académica sumaba aproximadamente 600 maestros de primaria, unos 300 eran titulados y el resto lo constituían profesores empíricos con mucha voluntad para sacar adelante el trabajo, pero que requerían preparación profesional y actualización pedagógica y curricular.

La Escuela Normal Estatal y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

El gobierno de la República reconoció en 1950 a la Escuela Normal de Baja California. El local se situó en la escuela secundaria número 18 (actualmente 18 de marzo) de Mexicali, desde el 20 de noviembre de 1947. El director del plantel fue el profesor Francisco Dueñas Montes, y como subdirector y secretario, el profesor José de Jesús López Gómez. En el primer año de labores, 1948, terminaron los cursos 19 alumnos. Con el paso del tiempo, la anhelada institución formativa, logró consolidarse como (Benemérita) Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza de Mexicali (López, 2002), y diez años después la de la ciudad de Ensenada con horario vespertino en la Escuela Primaria Estatal Segundo Ayuntamiento, hoy Escuela Profesora Petronila Sáñez Ceseña.

La tasa anual de crecimiento poblacional, entre 1940 y 1950, fue mayor al 10% por lo que a la demanda de profesores se sumó también la de aulas, inmuebles, pupitres, tiza, pizarrones, libros y un largo etcétera de implementos para atender a la niñez bajacaliforniana. Según la Constitución de 1917 bastaban 80,000 habitantes para solicitar el cambio jurídico de Territorio a entidad federativa. Tan sólo en Mexicali había 124,365 habitantes y para todo el Territorio Norte, cerca de 230,000. Así que a finales del año 1951 el *Diario Oficial* hizo del conocimiento general que Baja California se convertía en nuevo estado del pacto federal. Veinte años tardó el proceso para alcanzar este estatus, un poco más, la inauguración de la Escuela Normal sin temor a desaparecer en el corto plazo, así como el entramado que dio origen al Sistema Educativo Estatal.

A la Escuela Normal Estatal de Mexicali se sumaron pronto una Normal para formar educadoras, otra para profesores de primaria —también en la

capital— que ofrecía clases por las noches, y otra más en Ensenada. Para el año 1955, el gobierno federal asignó al patrimonio del Estado el inmueble de la Dirección General de Acción Cívica y Cultural. Ahí se impartieron clases durante el ciclo escolar 1955-1956 (Miranda, 1983:605) e inició la construcción o adaptación de otros espacios para atender la educación preescolar. Se promulgó la ley de educación del estado en 1956, que definió la educación como un servicio público al que había que atender por lo que urgía el establecimiento de escuelas y centros de cultura “en los lugares que sean necesarios, desde la educación preescolar hasta la profesional.”

El 28 de febrero de 1957 se creó la Universidad Autónoma de Baja California y se edificó la Escuela Estatal de Educadoras de Mexicali, que inició sus actividades con 17 alumnas durante el ciclo escolar 1957-1958. Mientras tanto se constituía la sección 52 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), que comprendía a los maestros estatales de Baja California. El SNTE se había formado después de la unificación magisterial en diciembre de 1943, y la sección en esta frontera norte surgió de un congreso realizado en Tijuana, en abril de 1956 (Miranda, 1983:605).

Más de diez años de experiencia sindical fueron aprovechados para que la nueva sección sindical estallara una huelga, a fin de nivelar los salarios de la planta docente con los de los maestros federales de Baja California. Así como lograr el reconocimiento oficial de los estudios realizados en las Normales de Baja California, en particular la de Ensenada—que impartía sus clases en turno vespertino— que según las autoridades funcionaba como colegio o normal particular, y, por tanto, no tenía por qué subsidiarse u otorgársele financiamiento del gobierno estatal.

En este sentido, la Dirección General de Educación Pública del Estado supervisaba sus actividades técnicas y administrativas, pero los profesores operaban a título honorario. La decisión resultaba paradójica ¿Cómo hacer a un lado aquella escuela normal frente al creciente número de alumnos sin profesor o de instructores sin título pero comprometidos y ganas de ser profesores? Debía haber otra opción para profesionalizar a la planta docente o a los jóvenes cuya expectativa futura se anclaba a la docencia. El gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) volvió a invitar a Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública quien, entre otras iniciativas, apoyó al Instituto de Capacitación del Magisterio y formuló el Plan de Once Años para atender el rezago educativo.

Finalmente, se dio el reconocimiento de la Normal de Ensenada en el

mes de mayo de 1962, advirtiendo el gobierno estatal que no haría “ninguna erogación, ni tendrá compromiso económico presente ni futuro” (López, 2002:134). El argumento político fue que se requería una escuela a la que accedieran los jóvenes de escasas oportunidades y si tenían que laborar por la mañana y estudiar por la tarde debía hacerse en una Normal estatal y pública. En el mes de septiembre de 1960, inició labores la Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado, con poco más de cien alumnos matriculados.

A manera de conclusión

La explosión demográfica en Baja California y el crecimiento del sistema educativo estatal hizo indispensable ofrecer capacitación, formación y nuevas plazas a quienes se sumaron al esfuerzo educativo de la región. Como en el resto del país, había profesores titulados, con estudios inconclusos de preparatoria y de secundaria, jóvenes con ganas de contribuir, pero improvisados, además un menú de egresados de normales rurales, urbanas, estatales, privadas, federales al que se sumó el conflicto de los libros de texto gratuitos y diversos movimientos magisteriales como el de Othón Salazar en 1958.

Según Torres Bodet (1994) para el año 1960, serían construidas más de 3 mil aulas y se designarían a más de 4 mil profesores. Se habían revisado y actualizado los programas de primaria, secundaria y normal, además de apoyar a las universidades estatales en el futuro inmediato. En el informe presidencial de 1960 se aseguró haber repartido 14 millones de libros de texto y se dijo que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio atendería a buena parte del país a fin de habilitar profesionalmente a los profesores en servicio. Fuera con cursos intensivos a lo largo del ciclo escolar, a través de correspondencia —como se definió desde su creación en marzo de 1945—, de la radio o durante el verano cuando los estudiantes tomaban receso en sus actividades de aprendizaje.

En Baja California, la Dirección General de Educación Pública del Estado sustituyó a la Dirección General de Acción Cívica y Cultural se autorizó la apertura de la Escuela Normal Vespertina de Ensenada y fue inaugurado el Centro de Cooperación Pedagógica para maestros de Tijuana y Ensenada. El Centro Oral Intensivo número 2, en Tijuana, continuó en funciones y, siguiendo las pautas trazadas por el Plan de Once Años, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio continuó contribuyendo de manera positiva en la frontera entre el gremio.

Los problemas sindicales se acentuarían entre 1965 y 1972 con diversas demandas, como el federalismo educativo, pero también con reclamos de dimensión regional y nacional en aquellos convulsos años del llamado México contemporáneo. Por fin, el aparato educativo estatal formaba parte del proyecto nacional, con todas las implicaciones positivas y negativas que supuso el reto de formar maestros para las nuevas generaciones.

Referencias y archivo

AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Departamento Escolar.

Cockcroft, J. D. (1992). El maestro de primaria en la Revolución Mexicana. En Josefina Zoraida Vázquez (coord.), *La educación en la Historia de México* (pp. 144-166). México. El Colegio de México.

Greaves, C. (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México. El Colegio de México.

López G. (2002). *Reseña histórica de la escuela normal estatal*. Trabajo presentado en el Seminario de Historia de Baja California. A.C. Duodécimo Ciclo de Conferencias, Ensenada, Baja California.

Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tank (coord.), *Historia mínima. La educación en México, México* (pp. 154-187). México. El Colegio de México.

Loyo E. y Staples A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tank (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 127-153). México. El Colegio de México.

Méndez J. (1996). *La política económica durante el gobierno de Francisco I. Madero*. México. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

Miranda R. (1983). La educación elemental, media y superior. En D. Piñera D. (coord.), *Panorama Histórico de Baja California* (pp. 603-614). México. Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC.

Pérez, H. (2008). Historia de las escuelas normales en Baja California. En *Historia de la Educación en Mexicali* (pp. 196-210). Mexicali, México. Gobierno de Baja California.

Sáenz, M. (1928). *Reseña de la Educación Pública en México*, Tomo XVIII. México. SEP.

Sánchez, J.C. (2015). *El federalismo educativo en México 1940-1972. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Baja California. Origen, centralización y descentralización* (Tesis de doctorado en Historia). México. Universidad Autónoma de Baja California.

Secretaría de Educación Pública (1941). *La educación pública en México* (1º. de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940). (Tomo I). México. SEP.

Torres Bodet, J. (1994). *Textos sobre educación*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Colección "Cien de México".

LUCES Y SOBRAS DE LA ESCUELA DEL CERCANO AYER

Rubén Darío Núñez Altamirano

Rubén Darío Núñez Solano

Introducción

Para este ensayo, nos hemos inspirado en un libro que escribimos hace unos quince años y que llamamos *Vidas Paralelas* (Un recuento del ser y hacer del profesor de actualidad y el maestro rural del cercano ayer). Algunos de las ideas que originaron aquel trabajo así como las evidencias en él incluidas nos parecen aún vigentes.

Al referirnos a la escuela del cercano ayer, nos referimos a la escuela pre y pos revolucionaria (1900-1945) que se le ha dado por llamar Escuela Moderna y que se caracterizó por proponer una educación activa, mixta y sin distinción de clases sociales. En México, se vivió en la educación primaria y resultó ser una de las experiencias más interesantes de la Historia de la Educación y que sin publicidad alguna trascendió fronteras y fue un clamor mundial, escribiendo con letras de oro su historia en la pedagogía universal.

La vocación en la escuela rural

La escuela Rural Mexicana o como algunos la conocen, la Casa del Maestro, tuvo un ramillete de verdaderos maestros entregados a la docencia y labor social sin precedentes y formó una escuela pedagógica que por décadas iluminó el firmamento no con uno o dos soles, sino con miles de estrellas que entregaron literalmente su vida en aras de su vocación magisterial.

Este ejemplo universal irradió la vida de los protagonistas del libro que hoy nos vuelve a estremecer las neuronas intelectuales y de la sensibilidad, para recrear estas vivencias del cercano y añorado ayer.

Retrató Francisco Ferrer, un pedagogo anarquista que vivió a inicios del siglo XX en Uruguay, un concepto que encuadra muy bien con este episodio de la pedagogía mexicana, al hacer referencia a la escuela necesaria y reivindicadora, hasta romántica, porque sabía soñar y hacer realidad estos sueños, una escuela que tiene fe en lo que hace, que cree en la inocencia, igualdad, libertad, bondad, que requiere de compromisos de lealtad, del misticismo magisterial y de una entrega total, no surgida del sacrificio, sino del ferviente deseo de servir.

La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora (Muñoz, 2016).

La educación de ese entonces preñada por una verdadera vocación, inicia poco a poco un cambio que paulatinamente se hará evidente, de los años cincuenta a los setenta, en un contexto de armonía entre la ciencia y el trabajo docente, tan subjetivamente realizado anteriormente. No obstante, también a partir de entonces, la práctica docente se vinculó a la frialdad de la objetividad y al modelo estructural de la ciencia, utilizando técnicas y métodos vanguardistas.

También los sindicatos jugaron un papel muy importante y aprovecharon la ocasión para introducir términos como la jornada de trabajo, el derecho laboral, la huelga, logrando conseguir prestaciones antes no contempladas para los maestros de antaño. Cabe decir en este punto, que nos parece que el sindicalismo magisterial no se había desarrollado porque tampoco les era tan necesario a los profesores, porque ellos sin necesidad de métodos etnográficos sabían introducirse en las comunidades rurales, hasta formar parte de ellas como centro vital de su existencia, incluso política y económicamente.

Pero con la nueva concepción magisterial, los maestros de antaño, se convirtieron en técnicos de la educación y, en el mejor de los casos, en trabajadores de la educación; la escuela crítica puso en entredicho todo estos procesos y propuso nuevos modelos, mucho más cualitativos como el constructivista por ejemplo; a la par, que se condenaba y satanizaba el trabajo de lo que llamó la escuela tradicional.

Muchos profesores que aún se desempeñaban a la ultranza con esa

responsabilidad que hace referencia más bien al sacrificio o la entrega total como lo señalamos antes, se quedaron perplejos ante el movimiento crítico y en la indefinición de su tarea, pues no sabían de jornadas laborales matutinas o vespertinas exclusivas, para ellos, el trabajo escolar implicaba una jornada que iniciaba al amanecer y terminaba ya bien entrada la noche, debido a la diversidad de tareas que desplegaban (Núñez, 2009:99).

En ese entonces, existían cuatro ejes fundamentales que caracterizaban a estos profesores: vocación, responsabilidad, entrega total al trabajo e intuición. Sólo de esta forma se explica la inmensa tarea en espacio y tiempo, en calidad y cantidad, que realizaban los maestros de antaño, al esforzarse al máximo, criticados ahora por preocuparse y ocuparse en formar ciudadanos responsables, en un marco de valores, que hoy se van extinguiendo como la luz después del crepúsculo; por esmerarse a enseñar con el ejemplo; por esmerarse en el uso del lenguaje oral y escrito y fuera limpio, claro, comprensible y hasta artístico; por hacer uso del discurso pedagógico que lo difícil lo hacía fácil a través de la elocuencia del maestro, quien luchaba por tener una competencia lingüística que transmitía a sus alumnos a fuerza de escucharlo y de ser corregidos; porque responsablemente trabajaba todas las áreas de los campos del conocimiento, las artes y la educación física.

El Mtro. Hilario Reyes Garibaldi, perteneciente a la pléyade de maestros heroicos de la Escuela Rural Mexicana, en una entrevista realizada en la noche del mes de febrero de 2009, nos ilustra con lo siguiente:

El mejor equipo de básquet-bol que ha habido aquí en Michoacán es el de Sahuayo los "Camuechas" de los hermanos Granado y ese nosotros lo impulsamos y 10 años fue campeón, sí. Todavía en 1928 los llevé yo a jugar a México, no quise que jugaran con los dorados de Villa porque eran unos muchachos mucho muy fuertes, unos muchachos muy altos y muy buenos, equipos pesados yo había llevado al equipo de Jiquilpan y Sahuayo como mejores de Michoacán, en una cuestión de educación física y, a mí me tocó, hacer mi cálculo de la cuestión de básquetbol de los hombres y resulta que lucieron tanto en México que el gobernador de Puebla nos invitó a unos juegos en Puebla y como iban mal vestidos nos regaló un uniforme, perfectamente bueno (Núñez, 2009:126).

Tiempo después se crearon plazas para maestros de música, al menos en los Jardines de Niños y de Educación Física, al percatarse de lo importantes que son estas disciplinas en la formación del niño. Sin embargo, esta cualidad de la

escuela de las décadas 70, 80 y 90, tiende a desaparecer hoy con las reformas educativas recientes, en aras de implantar una formación que responda a las necesidades de la globalización. Se inclina a preparar a los alumnos en cuatro vertientes primordialmente: las ciencias naturales y sociales, la lectura de comprensión, las matemáticas y desde luego el inglés que antes no aparecía en la los planes curriculares de preescolar y primaria.

La justificación la encuentran primordialmente, en que se ha “demostrado” que existen serias deficiencias localizadas en los exámenes que se aplicaron a los alumnos de las zonas urbanas y rurales de nuestro país y al compararlos con los estándares de otras naciones, quedamos en los últimos lugares. Por lo tanto, se hace patente un cambio en la educación para atender prioritariamente las deficiencias localizadas.

El gobierno federal a través de su Secretaría de Educación Pública, lanza como respuesta a estas debilidades, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); con ella se atienden cabalmente las “recomendaciones” dictadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). La RIEB culminó un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004 (SEP, 2011).

Con el pretexto de elevar la calidad educativa, se cambió radicalmente la visión educativa, todo se está estructurando a través de exámenes y los programas de ahora, vistos con el enfoque de competencias; los cuales priorizan las áreas del conocimiento, al inglés y a la tecnología; limitando las bases culturales de la idiosincrasia del mexicano. Limitan también las artes que están ligadas intrínsecamente al ciudadano de México. El maestro de ayer sabía que las artes eran imprescindibles en la formación de los niños. El Mtro. Hilario Reyes Garibaldi, en la entrevista antes señalada, nos ilustra al respecto con lo siguiente:

¿El trabajo educa? R.- La cultura en general, para eso era la escuela, para la cultura en general y la recreación, el deporte, la enseñanza de la música, por eso decía el señor Ramírez, aquel maestro mucho muy bueno de Veracruz, “maestro que no canta, maestro que no toca un instrumento, maestro que no juega, nada tiene que *hacer en la escuela. Porque es jugando y cantando como aprenden los niños* (Núñez, 2009:187).

Subrayamos que estamos de acuerdo con la cultura digital, pero siempre y cuando se imbrique en una educación integral y no pierda de vista nuestra historia.

Las reformas curriculares, basadas en las competencias pedagógicas, no brindan ningún cambio esencial pedagógicamente hablando, se sigue apuntalando con la teoría constructivista que por cierto es su gran acierto, pero se aleja del pensamiento crítico y de la subjetividad de antaño, que luchaba por formar conciencias socialmente responsables, con valores fomentados a través de los ejemplos encarnados en los mismos maestros de entonces. Pero lo que es peor en este nuevo enfoque de las reformas curriculares, se aleja por completo del valor universal de la vocación.

Hoy los maestros de educación básica son y serán todos examinados, se habrán de clasificar como idóneos y no idóneos de acuerdo con los resultados que arroje un examen totalmente objetivo; quien tenga conocimientos sí será contratado, quien tenga experiencia, valores y vocación, no.

Estamos seguros que la vocación es el gran valor de cualquier profesión debe de seguir promoviendo, ésta suple inclusive a la falta de conocimientos, a la carencia de recursos económicos, a la falta de tecnologías de última generación, características que retratan lamentablemente una parte de la república mexicana.

Seguimos pensando que la vocación, realizó el milagro de esa escuela del cercano de ayer que describimos desde el inicio de este documento, tenemos pruebas testimoniales, historias de vida que dan razón de esto, toda una historia de México que fue y es admirada por pedagogos de todo el orbe. Porque “tirar a la basura” toda una historia llena de gloria, en favor de un desempeño global que ha demostrado sus magros resultados.

En la época de la Escuela Rural Mexicana que hemos hecho referencia, aún no se conocía lo que el estructuralismo aconseja para lograr aprendizajes significativos, como partir de lo concreto hasta llegar a lo simbólico, pero que además, “sea de interés para el niño y despierte curiosidad del alumno” (Hernández, 2006:62).

Sin embargo, el maestro de ayer sin conocer esta teoría, la llevaba a la práctica gracias a su vocación que lo impulsaba a buscar aprendizajes desprendidos de acciones vivenciales, concretas y muy emotivas, va el siguiente ejemplo del trabajo que realizaba el Mtro. Demetrio Núñez Velasco, desprendido de un testimonio:

Cuando estudiábamos el cuarto grado, el profesor Demetrio Núñez Velasco atendía el 4º, 5º y 6º grados, además de la Dirección de la Escuela; una vez, nos dijo que deseaba que por única ocasión, al siguiente día no lleváramos ropa limpia, extrañados al otro día llegamos con la misma ropa del día anterior, siendo que el profesor era

demasiado exigente al revisarnos el aseo personal de ropa, manos, cara, boca y pies, si llevábamos calzado, éste debería de estar limpio, si eran huaraches, deberían de estar limpios o descalzos pero con los pies bien limpios, recién lavados los pies. Ese día no se revisó el aseo de la ropa, después de realizar todas las actividades desde las siete de la mañana, como el aseo que hacíamos de la escuela y después de llamar lista; nos invitó a que saliéramos al patio, y nos dividimos en equipos, los más fuertes se dedicaron a acarrear piedras que después de toda la actividad volvieron a colocar en su lugar, otro equipo se encargó de ir trazando con un bote de los que ocupábamos para repintar la cancha de básquet-bol, con cal, las líneas que el profesor iba trazando con una varita, en la tierra del patio; cuando nos dimos cuenta habíamos realizado todo el contorno, con cal de un gran mapa de la República Mexicana. Acto seguido pasamos a colocar las piedras en la línea que volvió a trazar con la varita, se nos dijo que estábamos formando como hizo la naturaleza durante miles de años, la Sierra Madre Occidental, misma que continuamos en la Sierra Madre del Sur, el Nudo Mixteco y después hicimos, la Sierra Madre Oriental. Todas esas cordilleras las levantamos con piedras. Mientras tanto las niñas ya habíamos hecho con tierra y agua una arcilla que fueron poniendo sobre las piedras, dándole forma de montañas. Al término de las tareas en las que todos participamos felices, sudorosos y todos sucios, terminamos una jornada de trabajo que fue maravillosa y que jamás olvidamos. Una vez que concluimos nuestros trabajos empezamos a jugar sobre nuestro gran mapa, el profesor nos decía, haber “Maruca” camina sin que te caigas toda la Sierra Madre del Oriental y así sucesivamente. Al término de los juegos, nos fuimos a lavar manos y cara, el maestro había llevado agua, jabón y dos mantas limpias para secarnos. Otra sorpresa más teníamos deparada, en el salón, habían algunas madres de familia, que nos estaban esperando con ollas de agua fresca, ya que el profesor había organizado todo desde días antes, y el convivio con las mamás y nosotros fue inolvidable. (Núñez, 2009:73).

Otras narraciones testimoniales nos narran también de las clases ricas en actividades y relaciones interpersonales que iban moldeando las conciencias de los niños, en una formación continua, poniendo atención en que los nuevos conocimientos fueran una continuidad de otros anteriores; en estas acciones se integraba la comunidad entera, en cada una de las actividades importantes que el maestro organizaba en la escuela o casa del pueblo y era un acontecimiento para toda la comunidad. Para los profesores, era un gusto trabajar de esta forma, desde luego sin conocer las teorías psicogenéticas; su intuición, experiencia, responsabilidad y gran vocación hacían el “milagro

pedagógico” de estar en “comunicación cósmica” sin tener comunicación real con pedagogos. Orshanés, recuperando a Vigotski, apunta:

El proceso de desarrollo, es el proceso de la persona, de la personalidad humana. Este desarrollo se realiza mediante el surgimiento ininterrumpido de nuevas particularidades, de nuevas relaciones y de nuevas formaciones. Las nuevas formaciones son preparadas por el desarrollo precedente, sin embargo, no se encuentran de forma elaborada o en una dimensión más pequeña en los peldaños precedentes, una vez que ha surgido, la nueva formación indica una variación cualitativa e influye lógicamente (Vigotski, 1997:22).

Este pensamiento del Vigotski demuestra cómo, a pesar de las distancias, en un trabajo similar, el pensamiento desarrolla aún en diferentes condiciones reflexiones parecidas aunque estén lejos de influencias teóricas y con otras cosmovisiones. Tal vez a eso se deba que el continente americano, y lo que llamamos alguna vez el Viejo Mundo Euro-asiático-australiano y africano, aún sin poder comunicarse, desarrollaron culturas con adelantos significativos cada uno por su cuenta, pero ambos importantes.

Reflexiones

En México, donde tenemos una historia que nos orgullece, jamás debemos de olvidarnos de ella. No existe presente y futuro sin historia y sin embargo, las políticas actuales, pretenden ir borrando poco a poco nuestro pasado. En educación sólo quedan lejanos recuerdos que deberían orientarnos en el presente para configurar un mejor futuro. Sin embargo, los gobiernos actuales pretenden desprenderse de esos momentos que nos han dado prestigio universal.

Existen en la historiografía de la pedagogía de México y en la universal, reconocimientos para personajes mexicanos que aportaron teoremas a la pedagogía. Pero además, encontramos que quienes brindaron aportes prácticos, amén de entregar su vida en el trabajo educativo, realizaron estrategias novedosas para su época y muchos de estos testimonios se están perdiendo y no han sido reconocidos en su justa dimensión. Por ello, nuestro objetivo primordial en investigaciones futuras, será rescatar, re-significar y revalorar a los grandes hombres del ámbito educativo de la escuela rural mexicana.

Referencias

Hernández Rojas, Gerardo. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México. Paidós.

Duarte Becerra, María del Carmen. (2007). *La Educación: un compromiso diverso y permanente*, SEE de Mich. UPN 163, Morelia, Mich.

Núñez Rubén Darío y otros,. (2009). *Vidas Paralelas, (Un recuento del ser y hacer del profesor de actualidad y el maestro rural del cercano ayer)*, Unidad, UPN 163, Uruapan, Mich.

Muñoz, Pascual, *Francisco Ferrer, vida y pedagogía anarquista*, [Consultado 28 enero 2016: <http://www.fondation-besnard.org/spip.php?article939>].

Piaget, Jean. (1994). *La formación del símbolo en el niño*. México. FCE.

----- (1994). *Seis estudios de Psicología*, Colombia. Editorial Labor.

SEP (2011). *Programas de estudio 3er Grado de Educación Primaria*, México.

Vigotski, L. S. (1997). *Obras Completas*, La Habana, Cuba. Edit. Pueblo y Educación.

----- (1970). *Pensamiento y Lenguaje*, México. Alfa y Omega.

SOBRE LOS AUTORES

Francisco Guzmán Marín

Es matemático por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; maestro en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y doctor de Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. En la Universidad Pedagógica Nacional de Morelia, es profesor e investigador. En 1998 obtuvo el premio de Ganador del X Certamen Nacional de Ensayo: “Alfonso Reyes”, convocado por el Consejo para la Cultura de Nuevo León, el Ayuntamiento de Monterrey, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, y la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es autor de los libros: *Riesgo Psicosocial en Adolescentes*, editado por la UPN-Michoacán/Secretaría de Salud/UMSNH/ITESM/UNLA / Secretaría de los Jóvenes, México (2010); *El Disciplinamiento Académico: ¿Cómo se Construye la Identidad y la Cultura de los Grupos Académicos en las Instituciones?*, en: *Identidad y Cultura de los Posgrados en Educación*, Coordinado por Antonio Alanís Huerta, Editorial Académica Española, España (2012) y *Tendencias Contemporáneas en Educación*, Editado por las Unidades UPN de Michoacán (2013) México, Autores Varios.

Contacto: coraxthelastone@yahoo.es

Luis Roberto Martínez Guevara

Es maestro en Educación. Labora como profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, en San Luis Potosí. Sus publicaciones recientes son “La educación sexual: una mirada como acción cultural de padres a hijos”, en Delgadillo, A. *Educación Cultura y Región*. UPN/ Secretaría de Cultura de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (por publicar); “Reviviendo las ideas del mejor constructor pedagógico contemporáneo: Paulo Freire” (UPN, 2015) y “Los tipos de educación sexual a partir de las nociones

educativas de padres de familia potosinos” (publicado por COMIE, 2015). Sus intereses de investigación se dirigen, actualmente, hacia las competencias comunicativas de los estudiantes de posgrado.

Contacto: luisrobertoun241@hotmail.com

Zaira Vanessa Valdespino Padilla

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; maestra en Educación. Campo: Formación Docente por la misma universidad, en la Unidad Tijuana. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores. Es profesora de la UPN así como de la Universidad Autónoma de Baja California en las licenciatura de Pedagogía dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En esta misma universidad contribuyó en el diseño de la Licenciatura de Asesoría Psicopedagógica Fue coordinadora de la Maestría en Docencia en la Universidad Iberoamericana, campus Tijuana donde coordinó el diseño de la Maestría en Educación y Desarrollo de la Práctica Educativa para

Contacto: zairavanessa69@gmail.com

Juan Gabriel López Ochoa

Es doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana, Tijuana; maestro en Desarrollo Regional con especialidad en Política Pública por El Colegio de la Frontera Norte; es licenciado en Economía por la Universidad de Colima. Actualmente es profesor de tiempo completo en la UPN, Unidad 022, Tijuana, donde ha sido coordinador de la Licenciatura en Intervención Educativa y Coordinador Académico. Ha desarrollado trabajo con diversos equipos de docentes, como el realizado sobre el tema de integración educativa con académicos del Condado de Burbank de Los Ángeles y de la Asociación Tijuana en Apoyo al Sordo, A.C. (APSOR) a partir del cual, no sólo se diseñó el Diplomado en Cultura y Lengua de Señas Mexicanas, sino también se sostiene su interés de investigación sobre el tema.

Contacto: ochoa76@hotmail.com

Teresita del Niño Jesús Reza Maqueo

Es maestra en Educación. Campo: Formación Docentes, por la UPN, Unidad, Tijuana; es historiadora por la Universidad Michoacana de San

Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Actualmente, es profesora de tiempo completo en la UPN, Unidad 022 en Tijuana. Ha sido docente, asesora pedagógica y directora en escuelas de educación básica; profesora de programas de licenciatura y posgrado. Ha participado en la conducción de diplomados para tutores de profesores de nuevo ingreso y también coordinadora de la Maestría en Educación Básica en la UPN en Tijuana. Sus intereses de investigación son la resiliencia y la escuela.

Contacto: trmaqueo@yahoo.com

Juan Escárcega Miranda

Es docente en la UPN, Unidad 161, Morelia. Es filósofo por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), y licenciado en Educación Primaria (CAMM). maestro en Educación. Campo: Desarrollo Curricular por la UPN y doctor en Ciencias por la misma universidad. En la UPN Morelia ha sido docente de programas de licenciatura y de posgrados.

Contacto: jescarcegam@gmail.com

Francisco Javier Soto Angli

Es licenciado en Ciencia Política y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido maestro universitario por más de 20 años y tutor de pasantes de licenciatura y posgrado en diversas instituciones educativas. Fue funcionario público durante en el gobierno de Baja California. Actualmente es profesor de tiempo completo en la UPN, Unidad Tijuana.

Contacto: fsotoangli@gmail.com

Jesús Méndez Reyes

Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y de la Asociación Mexicana de Historia Económica. Sus líneas de investigación se despliegan entre la historia económica y la historia política. Es licenciado en Economía por la UNAM, con Maestría y Doctorado en Historia por El Colegio de México. Ha realizado estancias post-doctorales en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha laborado en la Dirección de Presupuesto Universitario (UNAM), la Secretaría de Gobernación (INEHRM), el CENEVAL y la Secretaría de Economía. Fue articulista de la sección Finanzas

en *El Sol de México*, *La Jornada Baja California* y conductor de la Barra “Los Grandes Problemas de México” en Radio Ciudadana (Agenda Pública 690 AM) del Instituto Mexicano de la Radio.

Entre sus publicaciones recientes están: *Capitalizar el campo. Financiamiento y organización rural en México. Los inicios del Banco Nacional de Crédito Agrícola* (México, El Colegio de México-UABC, en prensa). “Actores ‘redescubiertos’ en el agro exportador mexicano. El caso de San Quintín, Baja California” en J. Martín Bageneta, et al., *Entre la economía y social y el mercado. Reflexiones para un debate abierto en el agro latinoamericano*, Buenos Aires, Intercoop-UNQ, 2016. “Consideraciones preliminares para un estudio histórico del Banco de Querétaro, S.A.” en Ma. Cecilia Landa y J. Óscar Ávila, *Compendio de Estudios Históricos de la Región*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 2015.

Economía Social, Cooperativismo y Crédito en América Latina. Esfuerzo y Asociación Permanente siglos XIX–XX, coordinado junto con Juan M. Romero Gil y Graciela Mateo, México, UNISON-UNQ, 2014. “Alemanes en el noroeste mexicano. Notas para Baja California a inicios del siglo XX” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea* no. 46, UNAM, 2013.

Contacto: jmreyes@uabc.edu.mx

Juan Carlos Sánchez Navarro

Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 022 Tijuana. Línea de investigación se despliega en la historia educativa. Es licenciado en Sociología por la UAM-A, con Maestría en Educación. Campo: Práctica Docente e Integración Cultural por UPN Unidad 022 Tijuana y Doctorado en Historia por Universidad Autónoma de Baja California.

Ha laborado en la Universidad Iberoamericana Campus Tijuana. Entre sus responsabilidades académicas ha sido Coordinador del programa de la Licenciatura en Intervención Educativa, responsable del Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Responsable de la evaluación y seguimiento de la Licenciatura en Educación Plan 1994, en la UPN, Unidad Tijuana.

Ha participado en diversos foros. Algunas de sus publicaciones: “Forjadoras de los avances y retrocesos de la educación en México de 1910-1956”, “Breves notas sobre la Educación pública en B.C.”, “Análisis de la política educativa en el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado”, “El voto de los mexicanos en el extranjero”, “Un salón en proceso de transformación”, “La Etnografía”,

“El papel social del maestro: actividad cuestionada por la realidad”, “Balance de la formación profesional del magisterio: ¿Qué tendremos que hacer?” y “Las practicas pedagógicas y la gestión comunitaria en el diseño curricular de la educación superior”; en la Revista *Escri-viendo. Cultura, sociedad y educación* de la UPN Tijuana. Actualmente es el Responsable del Programa de Maestría en Educación. Campo: Práctica Docente e Integración Cultural, en la UPN Tijuana.

Contacto: jcsn69@hotmail.com

Rubén Darío Núñez Altamirano

Es profesor de asignatura de la UPN 161, Unidad Morelia y doctor en Ciencias del Desarrollo Regional (ININEE, UMSNH). Participa como docente en la Maestría de Educación Básica (MEB) y actualmente se encuentra realizando una investigación sobre enseñanza de la historia en el nivel básico, mediante modelos etnográficos. Se ha desempeñado como tallerista literario y sus últimas tres publicaciones abordan el papel de los Municipios en la educación y sobre el impacto de los fenómenos migratorios en comunidades rurales.

Contacto: rubendarionual@gmail.com

Rubén Darío Núñez Solano

Es profesor de tiempo completo de la UPN 162, Unidad Zamora y Maestrante en psicología educativa (UNAM). Participa como docente a nivel licenciatura y actualmente se encuentra realizando una investigación sobre enseñanza de la música y la estética del arte. Se ha desempeñado como promotor literario y sus últimas tres publicaciones versan sobre la escuela rural y la enseñanza musical en escuelas indígenas descentralizadas.

Daniel Hernández

Es profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tijuana donde ha sido Coordinador de los Posgrados y de la Subsede en la ciudad de Ensenada, Baja California. Es economista por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; maestro en Desarrollo Regional por El Colegio de la Frontera Norte y Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Autónoma de Baja California; estudió la Maestría en Creación y Apreciación Literaria.

Ha sido profesor en diferentes instituciones de educación superior; también ha sido Evaluador externo en el Proceso de Certificación de Competencias

Docentes para la Educación Media Superior (Certidems ANUIES) 2009-2013 y sinodal del CENEVAL en el Proceso de Evaluación para la Acreditación de los Conocimientos y Habilidades de la Licenciatura en Educación Preescolar; cuenta con el Reconocimiento PRODEP de Perfil Deseable desde el 2009 y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). En el 2013 realizó una estancia de investigación en El Colef, en el Departamento de Estudios en Administración Pública. Sus intereses académicos son los estudios de desarrollo regional y local; el análisis de la política pública y los modelos de planeación y evaluación institucional; ha participado en diferentes proyectos nacionales; también ha conducido Talleres y Diplomados y sobre Gestión por Resultados; Metodologías de Marco Lógico; Evaluación y Planeación en Modelos de Educación Basados en Competencias, Metodología de la Investigación y Redacción de textos académicos. Ha dirigido 35 tesis de grado (licenciatura y posgrado).

Es autor de capítulos y libros sobre el papel que juegan las instituciones en el desarrollo del conocimiento como representación de las capacidades territoriales. Es miembro de la Red Internacional sobre Capacidades e instituciones en Sociedades Heterogéneas inscrita en el PROMEP por los Cuerpos Académicos Planeación y Desarrollo (UABC) e Instituciones en Sociedades Heterogéneas (El Colegio Mexiquense); y participa en el Proyecto:

Construcción de capacidades para la competitividad, sustentabilidad y el desarrollo regional. (UABC, El Colef, UPN, Colegio Mexiquense, UAM).

Contacto: h.daniel.upntijuana@gmail.com

De la formación y la práctica docente. Hacia
la construcción de ambientes cohesivos. se
terminó de imprimir
en mayo del 2016 en la ciudad de México,
la edición estuvo a cargo de Casa Editorial Abismos.
Se imprimieron 500 ejemplares.