

Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

VOL. 1 NÚMERO 13, JULIO-DICIEMBRE 2018
ISSN 2017-5170





DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO

Eduardo Carlos Bautista Martínez

SECRETARIA GENERAL

Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO

Javier Martínez Marín

DIRECTOR DEL ICEUABJO

Luis Enrique Ramírez López

EDITOR RESPONSABLE

Carlos Alberto Martínez Ramírez

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Héctor Aguilar Aguilar •
Jorge Alberto Ruiz •
Ana Karent Alemán Torres •
María Leticia Briseño Maas •
Alba Cerna López •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Yaroslay Milady Delgado Juárez •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
María de Jesús Espinosa Benítez •
Miriam Rosario García Flores •
Olga Grijalva Martínez •
Camilo Gabriel Hernández Hernández •
Tomás Jorge Camilo •
Erika López Alonso •
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
Vilma Méndez Barriga •
Martha Elba Paz López •
David Pérez Arenas •
María Anaid Rangel Condado •
Alejandro Velasco Sosa •
Citlalli Zenteno Castillo •
Profesores del Instituto de Ciencias
de la Educación de la Universidad
Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

• Mayte Jiménez Rivero
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

• Johannes Kniffki
Universidad Alice Salomón de Berlín

• Luz Dávalos Murillo
• Nancy Picazo Villaseñor
Universidad Anáhuac, México Norte

• Salvador Ponce Ceballos
• Joaquín Vásquez García
Universidad Autónoma de Baja California

• Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana

• Felipe Abundis de León
Universidad Autónoma de Nuevo León

• Humberto Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas

• Margarita Galicia Gálvez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

• María Elena Barrera Bustillos
• Nora Verónica Druet Domínguez
• Gladys Julieta Guerrero Walker
Universidad Autónoma de Yucatán

• José María Ruiz Ruiz
Universidad Complutense

• Alfonso Ortíz Quezada
Universidad Cristóbal Colón

• Jonas Deniz Larios
• Juan Carlos Meza Romero
Universidad de Colima

• Pablo Gómez Jiménez
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

• Benito Gerardo Guillén Niemeyer
• Héctor Magaña Vargas
• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Universidad Nacional Autónoma de México

Diseño editorial y diseño de cubierta
Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS*, año 18, No. 13, julio- diciembre 2018, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya No. 1-“C”, Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 01 (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 27 de marzo de 2019, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS* es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances

de investigación y reporte final de investigación, a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO) o de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO).

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO).

La publicación de esta Revista se financió con recursos económicos del PFCE 2018.



CRÉDITOS DE PORTADA:

Título de la obra: *Lake George*.

Técnica: acuarela.

Autor: John Frederick Kensett.

Año:1872.

Recursos de imágenes: Museo Metropolitano de Arte, Nueva York.

ÍNDICE

4

Editorial

6

Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional:
Un Acercamiento con Profesores de Primaria de la Etnia Cora

Saul Santos García, Alma Gisela Ruiz Delgado y Delfino Cruz Rivera.

17

Propuesta Curricular para la inclusión de las TIC en la Universidad
Técnica Nacional de Costa Rica

Brenda Mónica Cortés López y Geovenel Martínez Juárez.

24

Las limitaciones y alcances de la práctica docente desde la perspectiva de
género en la Educación Superior

Isaías Arturo Rodríguez Cruz , Miriam Alhelí Cruz Vásquez y Fernando Dalí Vicente Cruz
Osorio.

36

Aula Hospitalaria: La realidad existente a través de los ojos y las pala-
bras del docente

Sally Elizabeth Espínola Castillo y Esneide Denice Santacruz Almada.

44

La Responsabilidad Social como eje transversal en la política
universitaria

Leonor García Quezada.

51

Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL



El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), empieza el 2019 con dos grandes logros en su Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, al recibir la acreditación de Nivel 1 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) A.C. y la Reacreditación, por tercera vez consecutiva, por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), A.C., organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), A.C., de esta manera el Instituto se posiciona como el primer programa de calidad en la región con estos reconocimientos de calidad educativa.

Para saber que un programa es de calidad, es sometido a un proceso periódico de evaluación, verificando de esta manera que el programa da cumplimiento a su misión, visión, objetivos y valores institucionales. Dicho proceso se trata del desempeño profesional de docentes, administrativos y personal de apoyo, y del desempeño académico de la comunidad estudiantil, pues sin estos actores principales no podría llevarse a cabo este importante proceso de evaluación.

Gracias al esfuerzo, trabajo y dedicación de cada uno de los actores académicos que conforma la comunidad ICEUABJO, ha permitido que hoy se obtengan estos dos grandes reconocimientos asegurando que el programa impartido en el Instituto es de calidad.

No solo se trata de cumplir requisitos de los Comités citados con antelación, se trata de formar Profesionales de la Educación competentes en los diferentes campos formativos de Ciencias de la Educación, Didáctica, Investigación Educativa, Gestión y Políticas Educativas, Currículo, Intervención Socioeducativa y Orientación Psicoeducativa, a través de un programa de calidad; también se trata de fomentar en estudiantes y profesorado una educación transversal de la filosofía institucional con la práctica educativa. A los futuros Licenciados y Licenciadas en Ciencias de la Educación, se les fomentan los valores institucionales de respeto, equidad, libertad, responsabilidad, en sus prácticas escolares, reflejando el compromiso y dedicación en cada uno de los resultados de las diferentes actividades académicas que desarrollan.

La investigación es una de las categorías que analizan los Comités Evaluadores, y es una de las funciones sustantivas de nuestra Universidad e Instituto, por ende se fomentan diferentes acciones en las que docentes y estudiantes realizan investigación educativa, profesorado y alumnado realizan trabajos en unidades formativas, de forma independiente con algún asesor o asesora, también realizan estancias de investigación, obteniendo como resultados informes finales de problemáticas educativas de gran interés.

No solo se procura que las y los estudiantes y docentes vivan la experiencia investigativa y se quede plasmado en un informe académico, sino que se difunda dicha experiencia e investigación al alumnado, docentes y a la comunidad interesada en el ámbito de la educación, por ello la Revista de Ciencias de la Educación *ACADEMICUS*, brinda ese espacio de difusión y deliberación de tan importantes avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas, científicas y prácticas del conocimiento educativo; además que no solo se le da la oportunidad a académicos o académicas del Instituto sino a toda aquella persona que tenga el deseo de compartir investigación educativa, en el ámbito estatal, nacional e internacional.

Como resultado de esta gran labor que hacen estudiantes, docentes, investigadores, investigadoras, comités dictaminadores, diseñadores, consejo editorial y editor, se presenta *ACADEMICUS* número 13, en la cual se hace una invitación a la reflexión de la importancia de recuperar, reconocer y asumir las diferencias étnicas y lingüísticas como enriquecimiento sociocultural para la práctica educativa en el área de las matemáticas; a conocer una propuesta de inserción de las TIC en los procesos de formación de los universitarios en la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica; a repensar la práctica docente desde nuevos esquemas epistemológicos y con perspectiva de género; a conocer una de las modalidades inclusivas en Paraguay, la educación hospitalaria; y por último a reflexionar el enfoque de Responsabilidad Social de la UABJO ante la comparación de políticas educativas internacionales, nacionales y estatales.

Estos cinco artículos, realizados por doctores y maestra de la Universidad Autónoma de Nayarit, egresados, estudiantes y profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), investigadoras de la Universidad Nacional de Asunción, de la República de Paraguay y por una profesora de la UABJO, enriquecerá su conocimiento académico en las Ciencias de la Educación, es así como se le hace una cordial invitación a leer este número de la Revista y reflexionar estos problemas educativos.

Atentamente
“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

M.E. Luís Enrique Ramírez López
Director del ICEUABJO.

Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional: Un Acercamiento con Profesores de Primaria de la Etnia Cora

Saul Santos García*

Alma Gisela Ruiz Delgado**

Delfino Cruz Rivera***

RESUMEN

Los lineamientos Generales para la Educación Intercultural de la DGEI establecen el uso de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción (SEP-DGEI, 2008: 5). Esto plantea dos retos fundamentales: por una parte la disponibilidad de recursos terminológicos que cubran los escenarios descritos en el programa de la asignatura de *matemáticas*, es decir, las palabras técnicas para impartir matemáticas en lengua indígena; y por otro lado la identificación de los procesos, acciones y sistemas representacionales o valorativos de la vida cotidiana de niños relacionadas con el lenguaje matemático, con el fin de plantear contextos culturalmente apropiados que sirvan de insumos para el diseño de material utilizable en la asignatura de matemáticas del nivel primaria, pues no se puede simplemente traducir a la lengua indígena los programas del currículum nacional. El presente trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación que se llevó a cabo con profesores de primaria de la región cora del estado de Nayarit; específicamente se analizan prácticas sociales que involucran pensamiento matemático que fueron documentadas por este grupo de profesores y la manera en que fueron posteriormente incorporadas como insumos, en secuencias didácticas para la clase de matemáticas.

PALABRAS CLAVE

Saberes Matemáticos. Educación Indígena. Primaria. Lengua Cora.

ABSTRACT

General Guidelines for Intercultural Education of the Indigenous Education General Direction (DGEI) establish the use of the predominant indigenous language in a community as the language of instruction (SEP-DGEI, 2008: 5). This poses two challenges: on the one hand the need for technical terminology in the indigenous language

to be used in the mathematics classroom; and on the other, the identification of resources, actions and representational systems present in everyday life of the children, related to mathematical thought, to be used as input for the design of appropriate materials in the mathematics classroom. This article presents the results of a research project carried out with primary teachers in an indigenous context (the Coras in the mid-west region of Mexico); in specific, in this report we analyze documented social practices that involve mathematical thought and the way they were incorporated in mathematic class.

KEYWORDS

Ethnomatematics. Indigenous Education. Primary School. Cora Language.

INTRODUCCIÓN

A pesar de la gran diversidad cultural y lingüística en México, la enseñanza de las matemáticas en las regiones indígenas del país se ha caracterizado por utilizar enfoques educativos monoculturales, que excluyen las formas de

*Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. Correo electrónico: saulsantos@hotmail.com

**Maestra en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Southampton, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. Correo electrónico: almagisela@uan.edu.mx

***Doctor en Educación, Liderazgo y Currículum por la Nova Southeastern University, Estados Unidos. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. Correo electrónico: delfinocruxriv@gmail.com

pensar de los pueblos originarios de cada región. Esto se debe a una política educativa y lingüística sobre todo presente en el Siglo xx, que buscaba la homogeneización de la identidad nacional, negando las diferencias étnicas y culturales (Lizarzaburu y Zapata, 2001), mediante la imposición de una cosmovisión que resulta ajena a estos pueblos (Samanamud, 2010). Como consecuencia, se ha visto favorecido el progresivo desplazamiento del conocimiento matemático de los pueblos originarios.

Ante tal situación, el campo de formación en la educación básica “Pensamiento matemático”, sienta su justificación en la búsqueda de soluciones prácticas a problemáticas reales y emergentes, que se hallen cerca del contexto cotidiano del estudiante, partiendo siempre de la reflexión y el razonamiento como fuentes de análisis. De acuerdo al Plan de Estudios del 2011, ésta asignatura plantea la articulación y organización del “tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla” (SEP-DGDC, 2011: 48). Además, los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de la DGEI establecen el uso de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio (SEP-DGDC, 2008: 5).

Lo anterior plantea dos retos que no han sido debidamente abordados para el caso de la enseñanza de las matemáticas en la región cora. Por una parte, la identificación de procesos, acciones y sistemas representacionales o valorativos de la vida cotidiana de niños coras relacionadas con el lenguaje matemático, con el fin de plantear contextos culturalmente apropiados que sirvan de insumos para el diseño de material utilizable en la asignatura de matemáticas del nivel primaria en escuelas de la región cora. Por otro lado, la procuración (identificación, adaptación, generación) de recursos terminológicos que cubran los escenarios descritos en el programa de la asignatura de *matemáticas*.

El presente trabajo se centra en el primero de los retos planteados. Se presentan resultados parciales de un proyecto de investigación que se llevó a cabo con profesores de primaria adscritos a la región cora del estado de Nayarit; específicamente se dan a conocer algunas prácticas sociales que involucran pensamiento matemático que fueron documentadas por este grupo de profesores y la manera en que fueron posteriormente incorporadas como insumos, en secuencias didácticas para la clase de matemáticas.

SUSTENTACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

En la presente investigación se parte de la idea de que en México, cuando menos en el plano formal, se ha adoptado

un enfoque educativo pluricultural y plurilingüístico. Esta visión reconoce y asume las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como recursos valiosos para la sociedad en su conjunto; así, la preservación y enriquecimiento de las culturas se concibe como un derecho universal (Hamel, 2001). Siguiendo a Hamel, reconocemos que todas las lenguas y culturas tienen el potencial para extenderse a nuevos ámbitos y apropiarse de los recursos necesarios para ello.

En esta investigación también se asume que las matemáticas constituyen un conocimiento socialmente construido. Tomando como base el trabajo de D’Ambrosio (1985, 2008), reconocemos que cada cultura ha desarrollado prácticas y reglas matemáticas de acuerdo con su entorno natural y sociocultural, por lo que es de esperarse que los conocimientos y saberes matemáticos varíen en función de las diferencias en las formas de vida y visiones del mundo de cada pueblo. Así, este enfoque pluricultural implica una visión que incluye a distintas formas de pensar las matemáticas, lo que D’Ambrosio denomina *etnomatemática*. El término etnomatemática se refiere al “estudio de las diversas maneras, técnicas habilidades (*technés* o *ticas*) de explicar, de entender, de luchar y convivir (*matema*) en los distintos contextos naturales y socioeconómicos, espacial y temporalmente diferenciados, de la realidad (*etno*)” (1997: 14). Dicho constructo fue retomado por investigadores mexicanos como Villavicencio, para referirse a: “El conjunto de los saberes producidos o asimilados por un grupo sociocultural autóctono: contar, medir, organizar el espacio y el tiempo, diseñar, estimar e inferir, vigentes en su propio contexto” (2001: 173). Si bien D’Ambrosio reconoce que el conocimiento matemático es universal, lo que le interesa es cómo se producen y usan las matemáticas en contextos específicos.

Gracias al estudio de la etnomatemática, sabemos, por ejemplo, que entre los sistemas de numeración del mundo, existe una variedad de formas para llevar a cabo la operación de enumeración (Seiler, como se citó en Parra y Muñiz, 2015). Estos sistemas se componen de un conjunto de símbolos y las reglas que indican qué números y qué operaciones son válidas en el sistema. En el caso del cora hablado en la comunidad de San Francisco, Parra y Muñiz (2015: 36), señalan que el sistema de numeración está compuesto por los siguientes términos formativos: *séih / saí* (“uno”), *wáapwa* (“dos”), *wéika* (“tres”), *mwákwa* (“cuatro”), *anxibi* (“cinco”), *aráhsebi / arásai* (“seis”), *aradáw’apwa* (“siete”), *aráweika* (“ocho”), y *aríamwakwa* (“nueve”). Además de estos números,

existen tres bases que se utilizan para construir series de números de manera regular: *tamwáamwata'a* (“diez”), *-te* (“veinte”) y *b'ira'a* (“mil”).

De acuerdo con Seiler (como se citó en Parra y Muñiz, 2015: 38) la fuente de motivación semántica más común para formar las bases es el cuerpo humano, por lo que se cree (Parra y Muñiz, 2015: 38) que las bases *tamwáamwata'a* (“diez”) y *-te* (“veinte”) originalmente

tuvieron una motivación antropomórfica: la primera, etimológicamente ‘en nuestras manos’, y el segundo, sufijo morfológizado de la palabra *tébi*, que significa “gente”, aunque en la actualidad han perdido su transparencia

semántica. A partir de estos números, y mediante una serie de operaciones aritméticas, se forman los numerales complejos (Parra y Muñiz, 2015: 42-48): de adición, por ejemplo *wéikate tamwáamwata'a hapwán sa'i* (sesenta + diez encima uno = setenta y uno), de multiplicación, por ejemplo *wéika anxih-te* (tres cinco-veinte [3 (5X20) = 300], y de división, *hé'ita'a b'ira'a* (mitad mil [1/2 X 1000] = 500).

Desafortunadamente, como se dijo en la introducción de este trabajo, la matemática que usualmente aprenden los niños en la escuela es presentada como la única forma de desarrollar el pensamiento lógico-matemático. Como consecuencia, esta perspectiva epistemológica obstaculiza el aprendizaje matemático de los estudiantes y contribuye a la pérdida del patrimonio cultural de los pueblos. Es común encontrar que los niños coras que asisten a la primaria, solamente sepan contar hasta cinco o hasta diez en su lengua originaria. Ante situaciones como esta, es fundamental incorporar los saberes y prácticas matemáticas de los pueblos indígenas a la formación de los niños del nivel primaria. El presente proyecto no busca reemplazar la matemática escolar por las matemáticas existentes en la región cora, sino encontrar formas de conciliar las diversas formas de hacer matemáticas. De esta manera, al mismo tiempo que se fortalece el pensamiento matemático de los niños coras, se preserva parte del patrimonio cultural de esta etnia.

Ahora bien, la presente investigación alude al término *prácticas matemáticas*, por lo que es necesario definirlo. De acuerdo con Alberti, el término *práctica matemática* está directamente vinculado con el término ‘situación matemática’, definida como “una situación [que en] su resolución requiere de las matemáticas” (2007: 35); es decir, si existe una situación matemática, ésta implica la

realización de una práctica matemática. En otras palabras, la práctica matemática está inmersa en una situación matemática. Luego entonces, la presente investigación implica establecer las situaciones matemáticas que reconocen los profesores indígenas en las comunidades en las que trabajan, para así determinar cuáles prácticas matemáticas son realizadas para enfrentarse a dichas situaciones.

.....
... El presente proyecto no busca reemplazar la matemática escolar por las matemáticas existentes en la región cora, sino encontrar formas de conciliar las diversas formas de hacer matemáticas. ...

Siguiendo a Alberti (2007: 59), la práctica “se compone de cuatro aspectos fundamentales: autores, procedimientos, tecnología y objetivo”. Este modelo de análisis será muy útil para poder

describir cada una de las prácticas identificadas. De acuerdo con el modelo, se entiende como autores a las personas que realizan la práctica, los procedimientos como todos los procesos realizados durante la práctica, la tecnología como todos aquellos instrumentos o herramientas que se utilizan en la práctica y por último el objetivo de la práctica, el cual está dirigido a la solución de una situación matemática.

Lo anterior debe hacer evidente que en el presente proyecto se habla de etnomatemáticas porque se busca identificar cómo cultural y socialmente se perciben las matemáticas a partir de su aplicación en las diferentes actividades cotidianas de la gente perteneciente a la etnia cora.

Toda esta discusión nos llevó a plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los saberes matemáticos que circulan en las comunidades?
- ¿Qué tan compatibles son estos saberes con el saber matemático que se incorpora en el currículum nacional?
- ¿De qué manera se pueden incorporar al currículum?
- ¿Existe el vocabulario técnico en lengua cora necesario para llevar a cabo la instrucción?

Buscando establecer un acercamiento a la discusión de estas preguntas es que se planteó el siguiente diseño metodológico:

La investigación tuvo como propósito identificar y sistematizar conocimientos matemáticos coras con la participación de un grupo diversificado de veinticinco profesores de educación básica, hablantes de la lengua náayeri, provenientes de las cinco regiones que constituyen el asentamiento de los coras en Nayarit. Para tal efecto se estableció un diseño metodológico que consistió en cinco

fases, que no necesariamente se presentaron de manera lineal, sino más bien de forma transversal a lo largo de diez meses que duró la parte del proyecto que se está reportando aquí:

- Fase 1. Establecimiento para los principales
- Fase 2. Documentación y análisis de prácticas matemáticas locales
- Fase 3. Establecimiento de la relación entre las prácticas matemáticas locales y el plan de estudios de matemáticas del tercer ciclo.
- Fase 4. Diseño de secuencias didácticas que involucran las prácticas matemáticas documentadas y su relación con algún punto de plan de estudios nacional
- Fase 5. Identificación (y en su caso generación) de vocabulario especializado en lengua cora que permita la incorporación de nuevos conceptos

El trabajo se llevó a cabo a partir de la combinación de cuatro talleres presenciales de 10 horas cada uno y trabajo inter-modular (ver Tabla 1). Tanto los talleres como el trabajo inter-modular contaron con el acompañamiento de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma de Nayarit, profesores y estudiantes de la licenciatura en lingüística aplicada.

*Tabla 1. Talleres y sesiones inter-modulares.

Taller	Trabajo Inter-modular
Etnomatemáticas y Formación Multicultural Docente	Documentación de Prácticas Matemáticas
Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional	Reflexión sobre la Factibilidad de la Incorporación de Prácticas Matemáticas Locales al Currículo Nacional
Diseño de Secuencias Didácticas Vocabulario Especializado para la Enseñanza de las Matemáticas	Análisis de Contenido Generación de neologismos

RESULTADOS

A continuación se ofrece una serie de reflexiones en torno al proceso que se vivió durante la primera etapa de este proyecto de investigación, que consistió en los cuatro talleres y el trabajo inter-modular con profesores adscritos

al Departamento de Educación Indígena (DEI-Nayarit), pertenecientes a la etnia cora.

» Taller 1. Etnomatemáticas y Formación Multicultural Docente. El taller tuvo como propósito introducir a los profesores a los conceptos teóricos relacionados con la etnomatemática. En este taller nos interesaba en principio, que los profesores reflexionaran sobre la idea de la existencia de más de una matemática (etnomatemáticas), en contraposición con la noción de matemática dominante, y cómo el concepto de cultura adoptado por una nación permea las políticas educativas. Las siguientes preguntas guiaron las reflexiones iniciales:

- ¿Qué importancia tienen las matemáticas / el desarrollo de pensamiento matemático en la formación de los niños del nivel básico?
- ¿Qué lugar ocupan las matemáticas en el plan curricular?
- ¿Crees que las matemáticas se les dificultan a los niños? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Sabe usted si las personas de la comunidad donde trabaja tienen formas particulares de contar, de hacer cálculos, de medir...? ¿Podría dar algún ejemplo?
- ¿Considera usted si los niños manejan algunos de esos conocimientos y los usan en la escuela?
- ¿Usted los retoma en la clase? ¿Cómo lo hace? ¿Podría dar un ejemplo?

La intención de estas reflexiones era, por una parte, asegurarnos de que los profesores entendieran la importancia de las matemáticas en la formación transversal del estudiantes y las dificultades que plantea un acercamiento metodológico para su enseñanza que no toma en cuenta el contexto del estudiante; en este sentido, nos interesaba, además, explorar cómo los profesores participantes conciben los *saberes etnomatemáticos* y cómo integran en la enseñanza los dos tipos de saber que se les solicita armonizar: los saberes locales y los saberes del plan de estudios.

Si bien los profesores estuvieron de acuerdo en la importancia de las matemáticas, les costó más trabajo identificar saberes locales en los que los niños participan; hablaron sobre todo de actividades que involucran la operación de contar, por ejemplo, cuando van a la tienda (cuentan lo que tienen que pagar o el cambio que reciben, o el número de productos que compran). A partir de estas reflexiones iniciales se introdujeron los conceptos de situación y práctica matemática, lo que les permitió a los participantes identificar otros saberes matemáticos que circulan en la comunidad. Para nosotros, como equipo de

ACADEMICUS

investigación, era importante que los profesores tuvieran claro estos conceptos porque una parte importante del trabajo inter-modular 1 era que supieran identificar situaciones matemáticas y las prácticas matemáticas que en ellas se llevan a cabo.

También nos interesaba que se familiarizaran con los seis tipos de actividades a partir de las cuales todos los pueblos han generado conocimientos matemáticos: a) contar; b) localizar; c) medir; d) diseñar; e) jugar; y f) explicar (Bishop, 1999), para lo cual dividimos al grupo en seis equipos (Imagen 1) y cada uno de ellos leyó el apartado correspondiente a una de las actividades en el libro de Bishop y se les pidió que además de exponerlo ante el grupo, incluyeran ejemplos provenientes de la etnia cora para ilustrar puntos principales.

*Imagen 1. Participantes del taller.



Durante esta parte del taller se procuró que cada equipo se integrara por profesores de distintas comunidades con el propósito de promover la reflexión acerca de diferencias dialectales y diferencias en la forma en que se lleva a cabo una misma práctica cultural. En la discusión del documento de Bishop nos interesaba que los profesores reflexionaran sobre las preguntas particulares que el autor se plantea para cada una de las actividades, con el propósito de que iniciaran un proceso colectivo de reflexión, tomando como base esas preguntas, pero ubicándolas en su propio contexto.

Por ejemplo, el equipo que revisó la actividad de contar abordó en su presentación (ver Imagen 2) las siguientes preguntas:

- ¿Qué cuentan?
- ¿Hasta qué cantidades se cuenta?
- ¿En qué contextos deben contar?

- Además del sistema de numeración, ¿qué otras palabras se utilizan para contar?
¿En qué contextos se hacen?
- ¿Existe algún tabú acerca de contar en algún contexto?

*Imagen 2. Participantes presentando el modelo de Bishop



Nos revelaron que, si bien tienen un sistema de numeración muy sofisticado, reconocieron que incluso no todos los profesores están familiarizados con éste, que generalmente cuentan del uno al diez y que efectivamente existen algunos tabúes con respecto a contar, por ejemplo, no deben contar los colores del arcoíris, pues esto les puede traer mala suerte.

También en el taller se discutieron cuestiones técnicas sobre la documentación de prácticas matemáticas (cómo conducir entrevistas, sobre el registro manual o digital, etc.), para que pudieran llevar a cabo de manera adecuada la documentación de prácticas matemáticas durante el período inter-modular.

Trabajo Inter-modular 1: Documentación de Prácticas Matemáticas. A partir del trabajo que se realizó en el taller, se pidió a los participantes que con base en observaciones etnográficas y entrevistas con miembros de las comunidades en las que trabajan, documentaran prácticas que involucren alguna de las seis actividades que implican pensamiento matemático. Se les proporcionó un formato (Imagen 3) que incluye los cuatro aspectos propuestos por Alberti (2007) para llevar a cabo el registro de manera más sistemática: autores, procedimientos, tecnología y objetivo. Imagen 3. Formato utilizado para la documentación de prácticas matemáticas.

Nombre de la práctica: _____ Clave: _____

Descripción de la práctica		Lenjuage
Quién participa		
Cómo se lleva a cabo	Contar/medir/ubicar/ Diseñar/Jugar/Explicar	
Con que se realiza		
Propósito		

» Taller 2. Saberes Matemáticos Locales y el Currículum Nacional. En este segundo taller se trabajó con las prácticas matemáticas que los profesores documentaron. Como resultado del primer trabajo inter-modular, solamente se lograron documentar las siguientes prácticas, pues no todos los participantes entregaron evidencia del trabajo solicitado:

1. Preparación del nixtamal
2. Conteo del maíz (*ti yuri guatyeten*)
3. Ofrecimiento de la bebida (Judea)
4. Ofrecimiento de la comida (jueves) *xikaran* mero día
5. Construcción de la medida del maíz
6. Uso y construcción de un carretón
7. Medidas de tiempos de día y de noche (*tuka-tika ti tyi'ite*)
8. Las cosas que hay en mi comunidad
9. La elaboración de la bolsa típica
10. Construcción de una casa de adobe
11. Elaboración de adobes
12. Elaboración de la bolsas de telar (*ti tyuitsa*)
13. Elaboración de tortillas
14. Preparación del telar para hacer una bolsa (*ti tyuguona*)

Utilizando el Modelo Sintáctico de Cultura de Gasché (2008) y una adaptación del Modelo SPEAKING de Hymes (1974), se profundizó en el análisis de las prácticas documentadas. La intención de este taller constituyó la reflexión en las prácticas a un nivel que fuera más allá de lo descriptivo, y sobre todo que pudieran identificar los elementos, conceptos, operaciones matemáticas involucrados en cada práctica analizada. A pesar de

que las descripciones que hicieron los profesores de las prácticas documentadas fueron muy detalladas, a menos de que la práctica implicara de alguna manera la *medición* (incluyendo instrumentos, unidades y formas de medición propias del lugar), les costó trabajo identificar otro tipo de actividades que es evidente que están presentes en las prácticas documentadas.

Por ejemplo, en la descripción de la práctica de '*Preparación del nixtamal*' se mencionan las cantidades de cada ingrediente: medida de maíz, (aproximadamente 3 kilos de maíz), la distancia a la que se debe poner del fuego la cubeta en la que se prepara el nixtamal (una cuarta de altura), pero un análisis más detallado de la práctica revela que ésta requiere de otras actividades que implican pensamiento matemático, como la ubicación del fuego en relación al patio en el que se elabora, pero a los profesores les costó trabajo relacionar esto; es decir, si bien fueron capaces de mencionarlo, no lo reconocieron como una actividad que involucra el pensamiento matemático.

Otro ejemplo que se puede citar es el de la práctica '*Uso y construcción de un carretón*'. Los profesores asociaron esta práctica con la actividad de medir, por ejemplo, la descripción dice que los palos con que se construye el carretón deben tener una medida de dos brazos, pero no la asociaron con la actividad de diseñar; de hecho, para el diseño del carretón entran en juego una serie operaciones y nociones que tienen que ver con proporción, horizontalidad y verticalidad (tanto del terreno como del propio carretón), ubicación de éste en relación con la temperatura del ambiente (sombras cercanas, humedad, etc.).

La descripción de las prácticas documentadas reveló que para indicar medición, prevalece la noción de *estimación*, entendida como el proceso de llegar a una medida sin la ayuda de instrumentos o herramientas. Estas descripciones también confirman la idea planteada por Bishop de que "el entorno local inmediato es el que proporciona las cualidades que se han de medir además de las unidades de medida" (1999: 55). Así, no es de extrañar que el cuerpo humano sea un referente para algunas unidades de medida utilizados por los coras, como se muestra en la Tabla 2, aunque el lenguaje en que se documentaron estas unidades fue el español:

*Tabla 2. Unidades de medición documentadas basadas en el cuerpo humano.

Unidad	Representación	Inicia	Termina
Pulgada			
Sesma			
Geme			
Cuarta			
Codo			
Metro			
Brazada			

Revisando la descripción de las prácticas documentadas pudimos percibir que con frecuencia se utiliza más de un sistema de manera simultánea para medir o calcular un proceso. Por ejemplo, para la práctica ‘El Conteo del Maíz (siembra)’, para determinar el momento en que se debe limpiar la milpa se utiliza la distancia y el tiempo: cuando ésta mida dos cuartas o una rodilla, aproximadamente dos meses después de haberse sembrado el maíz.

Sin embargo, como indica Bishop (1999: 57) “a medida que una cualidad crece en importancia y aumenta el número de objetos, el lenguaje desarrolla tanto palabras para los números ordinales como la “objetivación” de la cualidad”. Así, la documentación de vocabulario para medición reveló la existencia de todo un sistema de numerales, cuya variante de San Francisco ha sido descrito por Parra y Muñiz (2015) y presentado en la introducción de este trabajo. También fue posible documentar palabras en cora para cualidades como *peso* (*achuti tijete*), *distancia* (*ti guatatej*), *medición* (*rata itie'en*), así como algunas unidades de medida de distancia: *centímetro* (*sei xite*) ‘un

dedo’, *pulgada* (*sei xite ti pu'uchira*) ‘el dedo gordo’, *pie* (*sei itka*); y cantidad: *mucho* (jeigua), *poco* (ki'ka).

Aparte del cuerpo humano, los datos revelaron que en la medición del tiempo los coras utilizan elementos de la naturaleza, principalmente el sol, la luna y las estrellas. De hecho, para referirse a un día utilizan la palabra sol (*sei xika*) ‘un sol’, y para referirse a un mes utilizan la palabra luna (*sei maskirai*) ‘una luna’. En una segunda parte del Taller 2 se les presentó un mapa con los contenidos de la asignatura de matemáticas, para que identificaran con cuáles contenidos se podía establecer una relación con las prácticas matemáticas documentadas. Algunas relaciones que lograron establecer los profesores se muestran en la Tabla 3. La idea de esta actividad era que los profesores empezaran a pensar en la forma en que las prácticas que se realizan en la comunidad se pueden utilizar para enriquecer su trabajo en el salón de clase, y cómo las nociones matemáticas que se indican en el programa no le son enteramente ajenas a los niños:

*Tabla 3. Prácticas matemáticas locales y el plan curricular nacional.

Aprendizaje esperado	Prácticas matemáticas
Que los alumnos conozcan la leco-escritura de los números naturales y sus capacidades de cálculos y medidas de tiempo.	· Conteo del maíz
Estima, mide, compara y ordena longitudes y distancias, pesos y capacidades con unidades no convencionales y el metro no graduado, el kilogramo y el litro, respectivamente.	· Ofrecimiento de la bebida · Uso y construcción de un carretón · La elaboración de la bolsa típica
Construye y describe figuras y cuerpos geométricos.	· Uso y construcción de un carretón
Estima, compara y ordena superficies de manera directa y con unidades no convencionales.	· Construcción de las medidas de maíz
Estima, compara y ordena eventos usando unidades convencionales de tiempo: día, semana y mes.	· Medidas de tiempo de día y de noche
Construye y analiza figuras geométricas, en particular cuadriláteros, a partir de comparar sus lados, simetría, ángulos, paralelismos y perpendicular	· Preparación del nixtamal

Calcula y compara el área de triángulos y cuadriláteros mediante su transformación en un triángulo.	· Uso y construcción de un carretón
Construye y analiza figuras geométricas en partes cuadriláteros a partir de comparar sus lados, simetría, ángulos, paralelismo y perpendicularidad.	· Elaboración de tortillas · Preparación del nixtamal · Preparación del telar para hacer una bolsa
Representa y describe oralmente la ubicación de seres y objetos y de trayectos para ir de un lugar a otro en su entorno cercano (aula, casa, escuelas)	· Ofrecimiento de la comida

» Trabajo Inter-modular 2. Reflexión sobre la Factibilidad de la Incorporación de Prácticas Matemáticas Locales al Currículo Nacional. La intención de este segundo trabajo inter-modular era que el profesor, más allá de recuperar los saberes matemáticos de la comunidad; pudiera desarrollarlos, legitimarlos y vincularlos a los contenidos escolares, para que estuviera en condiciones de ayudar a sus propios estudiantes a una mejor comprensión y dominio de los procesos formales de la matemática escolar. Como actividad inter-modular se les pidió a los participantes que continuaran con el análisis las prácticas documentadas y la documentación de nuevas prácticas y que continuaran con la exploración del plan de estudios de la reforma educativa y la posibilidad de inclusión de esas prácticas documentadas. Es importante aclarar que se hizo énfasis en la utilización de los nuevos planes de estudio, para asegurar la vigencia de la utilización de las prácticas documentadas conforme al plan de estudios vigente. Algunas preguntas que se les dieron para guiar su reflexión fueron las siguientes:

- ¿Cuáles de estos conocimientos incorporan en las clases de matemáticas? ¿Cómo los incorporan?
- ¿Qué otros conocimientos locales se pueden incorporar? ¿De qué manera y en qué momento?
- ¿Qué alcances y límites tienen esas formas de incorporación?

- Taller 3. Diseño de Secuencias Didácticas. Este taller dio énfasis a la planeación de secuencias didácticas. La intención del taller era que a partir de la reflexión que hicieron durante la segunda etapa inter-modular, los profesores desarrollaran planificaciones específicas en las que incorporaran prácticas matemáticas documentadas.

Para el diseño de las planeaciones se utilizó un formato simple, el cual fue explicado y ejemplificado. En el formato los profesores debían seleccionar un aprendizaje esperado e identificar una práctica de la comunidad que pudieran utilizar como punto de partida para el diseño de su secuencia didáctica. La Tabla 4 muestra un ejemplo de una secuencia didáctica diseñada por los profesores.

*Tabla 4. Secuencia didáctica diseñada por los profesores.

<p>APRENDIZAJE ESPERADO</p> <p>Que los alumnos conozcan la leco-escritura de los números naturales y sus capacidades de cálculos y medidas de tiempo.</p>
<p>PROCEDIMIENTO</p> <p>Inicio</p> <ul style="list-style-type: none"> · Plantearles preguntas sobre el maíz: ¿Qué es el maíz? ¿Quién lo siembra? ¿Cuándo se siembra? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Conocen los colores? ¿Cada cuándo se siembra? ¿Cuándo lo desgranar? <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> · Repartir hojas blancas y que dibujen los materiales que se utilizan para la siembra del maíz y escriban los nombres de las imágenes en español y lengua indígena. · Que los alumnos dibujen los colores del maíz y escriban sus colores en ambas lenguas. · Elaboren un calendario en su cuaderno para ir viendo los meses en que se lleva el proceso de la siembra del maíz. · Que cuenten el puño del maíz que se va a sembrar, leer y escribir los números. · Sacarlo al patio para medir el paso o distancia de la siembra del maíz. · Que comenten y escriban en qué mes se siembra el maíz y cuánto tarda la germinación. · Preguntarles cuándo limpian su cuamil y escriban en qué mes pizcan el maíz y qué material utilizan. · Dibujar en dónde guardan el maíz después de pisar. · Preguntarles en qué mes desgranar el maíz. · Cómo conservan sus papás el maíz para que no se pique el grano y cuánto tiempo. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> · Hacer una pequeña exposición de equipos

El eje que seleccionaron los profesores para esta secuencia didáctica en particular es el de 'Forma, espacio y medida' y la actividad está pensada para el primer ciclo (primero y segundo grado). La práctica matemática seleccionada fue 'Conteo del maíz'. La Tabla 5 muestra la descripción inicial que se hizo de esta práctica, tal como la presentaron los profesores:

*Tabla 5. Descripción de la práctica ‘Conteo del maíz’.

Participan todas las familias (Naymi ðteajte)
<p>Cómo se lleva a cabo:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Lleva un proceso y tiempo, temporada y lugar. · Para sembrar, se siembran de 4 a 5 granos de maíz a 10 cm de profundidad, a una distancia de un paso. · A partir del tercer día de la siembra, se empieza a revisar para ver si los granos de maíz germinaron. · Cuando ya han germinado (de seis a ocho días), se revisa si nacieron todos y si no, se resiembró. · Cuando la milpa mida 2 cuartas (también se usa la altura de la rodilla), lo equivalente a 30 cm, ésta se limpia (aproximadamente al mes de haber sido sembrado el maíz). · Una vez que se haya limpiado el maíz, se espera que se espigue y nazca el elote (se espera aproximadamente dos semanas), eligiendo los que ya están listos para cortar y para consumir. · El 8 de septiembre se presenta una ofrenda en un lugar sagrado. ¿Quién? es el mayor de la familia. El primer elote se va a presentar o entregar donde cada quién tenga su lugar sagrado (sitaj). · Una vez que los demás elotes se desarrollen, todos los granos del maíz, se corta por docena o más para cocerlos, ya que se hará la bendición para posteriormente ya puedan comer toda la familia. Mientras pasa el tiempo se espera que se seque el maíz y para luego pisar el resto del maíz, como por carga, en costales y se guarda en un carretón (karará'a) para que se seque. · Se apartan las mazorcas grandes que se sembrarán el siguiente período (ímueri) en un lugar seguro. · Después la familia se organiza para desgranar el maíz clasificado por su color y se guarda en costales o en tambos para el autoconsumo familiar.
<p>Aspecto matemático involucrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Medir / Estimar · Cantidad: 4 a 5 granos · Distancia: paso · Profundidad: 10 cms. · Altura: 2 cuartas / rodilla

Es importante resaltar que la práctica anteriormente expuesta, contempla los elementos necesarios para ser empleada en la realización de desafíos matemáticos que les permitan a los niños y niñas coras emplear el sistema de medición que se precisa en la misma, en su traslado

a diversas situaciones en los que se involucra el proceso de la siembra no sólo en el caso del maíz, sino también de otros cultivos como la calabaza, el pepino, entre otros. Dicha práctica propiamente del contexto rural, muestra de forma muy clara que la matemática es empleada en cálculo, estimación, seriación, entre otras actividades que acerquen al niño o niña a consolidar una competencia matemática.

Por otra parte, mientras que algunas prácticas mostraron claramente la implicación de las matemáticas en los procesos y situaciones cotidianas, otras no evidencian elementos o aspectos que pudieran ser potenciados como detonadores de aprendizajes del campo formativo de pensamiento matemático. Incluso algunas de estas prácticas culturales, no precisan los sistemas de medida, peso, medición de tiempo entre otras.

También durante este taller se promovió una reflexión sobre las limitaciones que implica la falta de vocabulario especializado para la enseñanza de las matemáticas en lengua cora. A partir de las discusiones los profesores reconocieron que la lengua cora se utiliza durante la asignatura de lengua indígena, pero que el resto de las asignaturas es impartido en español; en su defensa, sin embargo, reconocieron también que parte de las razones por las que se hace esto es porque a pesar de que hablan la lengua cora con fluidez, la lengua no cuenta con el vocabulario técnico especializado para poder llevar a cabo una clase enteramente en lengua cora. De manera colectiva construimos un listado de formatos de comunicación (acciones) recurrentes dentro del aula, entre los que destacan los siguientes:

- Instrucciones organizativas, para generar eventos comunicativos como trabajo en grupos, en pares, etc. (estructura de continuidad de la clase);
- Instrucciones generales para la realización de tareas, procedimientos, productos esperados;
- Explicaciones sobre temas preparados por el profesor (exposiciones), acompañadas de preguntas abiertas o cerradas;
- Interacción dirigida: pregunta del profesor (elicitación), respuesta del estudiante, evaluación/retroalimentación; Respuestas a preguntas del estudiante.

Como tarea para el trabajo inter-modular, se les pidió a los profesores participantes que utilizaran como base este listado para que registraran, a manera de notas de bitácora, el lenguaje que utilizan en la clase de matemáticas.

Trabajo Inter-modular 3. Análisis de Contenido. Para este tercer período inter-modular se les pidió a los profesores participantes que llevaran un análisis de su propia práctica docente, específicamente en relación a la enseñanza de matemáticas, para que identificaran y registraran el

lenguaje (vocabulario, expresiones) que utilizan, tanto en español como en lengua cora, utilizando la guía que se generó al final del Taller 3.

De manera simultánea, el equipo de investigación llevó a cabo un análisis de contenido. Para tal efecto se revisaron los libros de texto de la asignatura Pensamiento Matemático del tercer ciclo, para identificar un corpus de vocabulario especializado en español. Para la identificación de dicho vocabulario se utilizó el modelo propuesto por Chung y Nation (2003). A partir de este análisis se generó un corpus en español de palabras especializadas que se organizaron en 12 formatos con los que se trabajó en el Taller 4.

» Taller 4. Vocabulario Especializado para la Enseñanza de las Matemáticas. El propósito de este taller era generar un espacio de reflexión entre los profesores participantes sobre la necesidad de generar el vocabulario especializado para poder impartir una clase de matemáticas en la lengua cora. En el taller se discutieron estrategias que utilizan las lenguas del mundo para la generación de nuevas palabras (neologismos), y se ejemplificaron con palabras provenientes de la propia lengua cora (ejemplos tomados de Santos, 2016). Las estrategias que se discutieron fueron:

- Composición
- Extensión semántica
- Calco
- Derivación
- Préstamo
- Denominación por circunlocución

A partir de esta reflexión se seleccionaron del corpus de vocabulario especializado en español un número de palabras y en discusiones grupales se comentó la forma en que los profesores expresan dichos términos en la lengua cora. Los profesores experimentaron en la creación de neologismos y reflexionaron sobre la viabilidad de utilizar con sus estudiantes algunas de las palabras que surgieron.

Trabajo Inter-modular 4. Generación de neologismos. Finalmente, se les pidió a los profesores que continuaran experimentando con la generación de neologismos y que aplicaran en sus clases las secuencias didácticas que diseñaron, incorporando el lenguaje generado, para que monitorearan la reacción de sus estudiantes.

DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo constituye un reporte de una investigación en proceso. Del análisis de los datos recolectados a través de los distintos

talleres se puede apreciar que los profesores fueron capaces de identificar y reconocer en los niños la existencia de saberes matemáticos locales, sobre todo relacionados con los instrumentos, unidades y formas de medición propias del lugar, así como actividades vinculadas con la compra-venta y manejo del dinero y este saber con frecuencia es explotado como saber previo en relación con la aritmética que se les enseña en la escuela.

A pesar de que las prácticas documentadas dan cuenta de formas locales de ubicación en el espacio y diseño, les costó trabajo a los profesores participantes en los talleres disociar las operaciones matemáticas de la propia práctica, para promover su análisis. En consecuencia, a la hora de utilizar estas prácticas locales en el diseño e implementación de su clase de matemática, con frecuencia los profesores se pierden en la práctica misma y la clase de matemáticas termina siendo una clase en la que los niños se centran en discutir la siembra del maíz, el uso del carretón o la elaboración del tejuino, pero escasamente logran llevar al niño a una reflexión de las operaciones matemáticas involucradas en dichas prácticas, mucho menos en la utilización de esos conocimientos para la solución de problemas matemáticos similares. Esto es corroborado si se revisan las actividades que proponen para verificar los aprendizajes esperados; dichas actividades con frecuencia demandan de los estudiantes la reproducción de la práctica cultural en cuestión, más que la aplicación del conocimiento matemático en un problema similar. Algo que también notamos a lo largo de los talleres es que algunos de los profesores tienen dificultad para entender los conceptos matemáticos involucrados en las prácticas o en general algunos de los contenidos del programa de matemáticas, por lo que se complica aún más el panorama.

Esto no significa que los profesores no hagan un intento por establecer un vínculo entre el conocimiento matemático que se trabaja en la escuela y los conocimientos que circulan en la comunidad, con la intención de que la clase de matemáticas tenga mayor sentido para los niños, pues como se evidenció en las discusiones de los talleres, los profesores generalmente inician el tema explorando lo que los niños saben acerca del éste, incluso les plantean problemas que hacen referencia al contexto de los niños y con frecuencia utilizan durante la clase materiales que ellos mismos recolectan del entorno. Pudimos apreciar en los talleres que los profesores están conscientes de que la incorporación de estos saberes puede promover un aprendizaje más significativo. No obstante, cabría preguntarse hasta qué punto se logra el objetivo de utilizar los saberes matemáticos locales. Todo parece indicar que el uso del saber comunitario es utilizado como

ACADEMICUS

contextualización para el aprendizaje de las matemáticas, lo cual es bueno como punto de partida, sin embargo, no es suficiente para desarrollar y legitimar estos saberes, como saberes válidos y útiles para la comprensión y manejo de los procesos formales de la matemática escolar.

¿Por qué no está ocurriendo esto? ¿Acaso no es factible la incorporación en la enseñanza de los *saberes previos* y *etnomatemáticos* propios de las comunidades donde se ubican las escuelas un objetivo no o estamos ante una situación de formación del docente? Ciertamente es necesario hacer una investigación más exhaustiva con respecto a lo que realmente ocurre en el salón de clases y sobre la manera en que están siendo formados estos profesores.

Además, cabe reconocer que el presente proyecto de investigación fue solamente un ejercicio inicialencaminado, sobre todo, a promover la reflexión entre los docentes participantes sobre la forma en que están llevando a cabo estos procesos. Es necesario seguir trabajando con los profesores para que estos logren identificar de manera más sistemática los saberes matemáticos que circulan en las comunidades, que reflexionen sobre cuáles de estos saberes son factibles de ser utilizados en la escuela (pues incluso algunos saberes no deben ser sacados de su contexto), y sobre todo cuáles estrategias didácticas (sobre todo apelando modos locales de generar y transmitir conocimiento) pueden ayudar de manera más efectiva a legitimar los conocimientos locales y potenciar los saberes establecidos en el plan de estudios nacional. ✎

FUENTES DE CONSULTA

Alberti, M. (2007). *Interpretación situada de una práctica artesanal*, (Tesis doctoral), Barcelona: Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática “la educación matemática desde la perspectiva cultural”*, Barcelona: Editorial Paidós.

Chung, T. y P. Nation (2003). “Technical vocabulary in specialized texts” en *Reading in a foreign language*, Vol. 15, No. 2, p.p. 1-13.

D’Ambrosio, U. (1985) *Etnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. For the learning of mathematics*, Montreal: FLM Publishing Association.

D’Ambrosio, U. (1997). “Globalización, educación multicultural y etnomatemática”, en Varios autores, *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos*, Santiago de Chile: UNESCO, p.p. 13-26.

D’Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática. Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*, México: Limusa.

Gasché, J. (2008). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá, *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya Yala, p.p. 279-365.

Hamel, E. (2001). “Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización”, en R. Bein y J. Born (Coord.), *Políticas lingüísticas: norma e identidad*, Buenos Aires: H, p.p. 143-170.

Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Lizarzaburu, A., y Zapata, G., (2001). *Pluriculturalidad y Aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*, Madrid: Morata.

Parra, R. y P. Muñiz (2015). “El sistema de numeración cardinal del cora de San Francisco” en *Punto CU Norte*, No. 1, p.p. 32-53.

Samanamud, J. (2010). “Interculturalidad, educación y descolonización” en *Integra Educativa, Revista de Investigación Educativa*, Vol. 3, No. 1, p.p. 67-81.

Santos, S. (2016). “Aculturación léxica en El Gran Nayar: presencia del cora en el español del S. XVIII” en *Dimensión Antropológica*, Vol. 38, No. 2, p.p. 19-44.

Santos, S. (2018). *Fotografías e imágenes diversas*, Tepic: Autor.

Seiler, H. (1990). “A dimensional view on numeral systems”, en W. Croft, K. Denning y S. Kemmer (Eds.), *Studies in typology and diachrony: Papers presented to Joseph H. Greenberg on his 75th birthday*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins (Typological Studies in Language, 20), p.p. 188-208.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Desarrollo Curricular (2011). *Plan de estudios 2011 – Educación básica*, México: SEP-DGDC.

Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena (2008). *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*, México: SEP-DGDC.

Villavicencio, M. (2001). “El aprendizaje de las matemáticas en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno y en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural del Ecuador”, en A. Lizarzaburu y G. Zapata (Comps.). *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*, Madrid: Morata / ORIEIB-Andes/DSE, p.p. 167-191.

* Información de autores.

Fotografía: Santos, et. al., 2019.

Propuesta Curricular para la inclusión de las TIC en la Universidad Técnica Nacional de Costa Rica

Brenda Mónica Cortés López[‡]
Geovenel Martínez Juárez^{‡‡}

RESUMEN

La propuesta presentada fue realizada en febrero de 2018, por ese entonces estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, en el marco de una estancia de trabajo de campo realizada en la Universidad Técnica Nacional (UTN) de Costa Rica, a partir de los datos obtenidos en los instrumentos aplicados al personal de la Dirección de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos (TEYPRD), así como al personal del Departamento de Gestión y Evaluación Curricular.

La estructura del documento se compone por los siguientes apartados: Tendencias Curriculares, donde se describen los modelos educativos que son tendencia en la actualidad, y que de cierta forma la UTN ha adoptado dentro de su modelo educativo; posterior a ello, se describe un panorama general del tema del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Educación Superior bajo la concepción y propuesta de grandes teóricos de la educación a nivel internacional; para contextualizar, se redactan brevemente los antecedentes históricos de la UTN, con la finalidad de conocer la trayectoria de la misma; el siguiente apartado describe el modelo educativo que ha constituido a la UTN, siendo este su razón de ser; posteriormente se redactan los objetivos de la propuesta, los cuales están constituidos por un objetivo general y tres objetivos específicos; enseguida, se describen las líneas de acción de manera puntual para los tres actores educativos que han sido considerados para la propuesta; posterior a ello se presentan las reflexiones finales; en el último apartado, se colocan las referencias utilizadas para la elaboración de la propuesta.

PALABRAS CLAVE

Tecnologías de la Información y Comunicación. Inclusión. Currículo Formal. Currículo Real.

ABSTRACT

The proposal was presented in February 2018, and since then eighth semester students of the Bachelor of Science in Education of the Autonomous University “Benito Juárez” in Oaxaca, have worked with in the framework of fieldwork carried out in the National Technical University (UTN) of Costa Rica, based on the data they obtained from the applied tools to the staff of the Direction of Educational Technology and Didactic Resources Production (TEYPRD) as well as to the staff of the Management Department and Curriculum Evaluation.

The document structure is composed of the following sections: Curriculum Trends, which are described as the educational models that are currently popular, and which UTN has adopted; after that, it is described as an overview of the topic about the use of the Information and Communication Technologies (TIC) in the Bachelor Program under the conception and proposal of great theorists of education at the international level; in order to contextualize, the historical background of the UTN is briefly written, with the objective to know its trajectory; the following section describes the educational model that has constituted the UTN, this being its primary purpose; afterwards the proposal objectives are written, which are constituted by a general objective and three specific objectives; right away, are described the tasks of each area are emphasized for the three education participants that have been considered for the proposal; later of the previous point, the final reflections are presented; the last section includes references related to the proposal elaboration.

[‡]Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

^{‡‡}Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

KEYWORDS

Information and Communication Technologies. Inclusion. Formal Curriculum. Real Curriculum.

TENDENCIAS CURRICULARES

Las actuales demandas sociales, económicas y políticas, exigen la formación de individuos que respondan a las exigencias de dichos sectores, por ello, recientemente se han creado modelos que contribuyen a la formación del estudiante de manera integral, dichos modelos han sido propuestos a partir de los lineamientos que establece la legislación y política educativa internacional y nacional; por tal razón, a continuación se retoma lo planteado en el modelo tutorial y la flexibilidad curricular, ambos aspectos que se consideran para la propuesta presentada.

En el modelo tutorial quien funge como pieza clave para el desarrollo de este, es el docente, mismo que es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura, implica una relación estrecha entre tutor-estudiante, en donde uno de los objetivos es el progreso de los estudiantes en el desarrollo personal. Para Sobrado (2007: 44), el modelo tutorial en la formación del estudiante “sirve de guía y ayuda en su maduración personal, en la formulación de su proyecto vital y en su preparación para llevar a cabo, teniendo en cuenta sus propias posibilidades, los estudios y el acceso al mundo laboral existentes”.

Se entiende a la flexibilidad curricular como la diversidad de opciones educativas dentro de un currículo, con esta se logran romper estructuras de tiempo y espacio, lo que lleva a abrir espacios rígidos que se encuentran coordinados por reglas y normas institucionales, en donde los intereses profesionales y personales del estudiante se ven beneficiados. Amieva (1996: 1) entiende a la flexibilidad curricular como, “la capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera”.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La propuesta de implementar el uso de las TIC en el diseño de Planes y Programas Estudio ha sido estudiada y valorada por grandes teóricos del currículo tales como Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga Arceo, Martha Casarini, entre otros más, con el afán de conocer y clarificar los alcances educativos a partir de la inclusión de las TIC en el currículo formal y real en atención a las nuevas necesidades sociales y demandas educativas.

Es innegable que el crecimiento en términos de cobertura de la educación virtual y de la incorporación de las tic's en diversos contextos educativos, presenciales y no presenciales, mostrará un aumento significativo en los próximos años. En primera instancia, porque la diseminación de la educación virtual y la generación de entornos educativos híbridos apoyados por las tic's permitirán atender, por lo menos en buena parte, la demanda creciente de educación de una población estudiantil que no tiene demasiadas opciones en la modalidad presencial (Díaz Barriga Arceo, 2008).

En este sentido el uso de las TIC ha sido incorporada como una herramienta para mejorar la formación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La inclusión de la tecnología educativa como herramienta didáctica tal como lo describe Casarini (2008), permite generar mejores ambientes de aprendizaje lo cual conduce a:

Acercarse a la realidad desde diversas perspectivas y con numerosas fuentes de información[...] Construir y participar de situaciones de aprendizaje coincidentes con la cultura de los jóvenes que, de manera natural, manejan la tecnología en su vida cotidiana[...] Integrarse a un sistema comunicativo que les permita ser interlocutores permanentes en el proceso formativo[...] Participar en la transformación del sociedad propiciada por la evolución de la tecnología (ANUIES, 2003).

Con base en Díaz Barriga (2013), cabe señalar que las tecnologías proporcionan acceso a la información, pero no generan conocimiento directo en el proceso formativo de los estudiantes, razón por la cual es importante que los estudiantes aprendan a buscar, organizar y analizar las fuentes de información que pueden consultar en las distintas plataformas del internet. Por ello, el docente tiene la tarea de proporcionar estrategias al sujeto en proceso de formación para que desarrolle la capacidad, la habilidad y la destreza de saber identificar información con validez científica para interpretar el contenido y reestructurarla para la apropiación del conocimiento.

Haciendo referencia al párrafo anterior, uno de los focos rojos a considerarse en la propuesta de la inclusión y uso de las TIC, es que los docentes pertenecen a una generación con pocos conocimientos sobre el uso de las tecnologías a diferencia de las nuevas generaciones, Díaz Barriga (2013: 5) señala que, “por primera vez en la historia de la humanidad un alumno está en condiciones de saber más o tener mayor habilidad en el manejo de un equipo que

*LÍNEAS DE ACCIÓN

RESPONSABILIDADES DEL DEPARTAMENTO DE GESTIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

Acción	Implicaciones
Generar un Plan Estratégico	Dicho documento contempla la descripción formal de la inclusión de las TIC en los Planes de Estudios de la UTN
Estructura del Plan Estratégico	
Requisito de ingreso al 2 cuatrimestre del diplomado	Se considera como requisito de inscripción al 2 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Uso y manejo adecuado del campus virtual de la UTN (presencial).
Requisito de ingreso al 3 cuatrimestre del diplomado	Se considera como requisito de inscripción al 3 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Utilización del paquete básico de office: Word, Power Point, Excel y Publisher (virtual).
Requisito de ingreso al 4 cuatrimestre del diplomado	Se considera como requisito de inscripción al 4 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Reconocimiento y uso de las aplicaciones de Google: Google Drive, Hangouts, Gmail y Youtube (presencial)
Requisito de ingreso al 2 cuatrimestre de bachillerato	Se considera como requisito de inscripción al 2 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Reconocimiento de un Entorno Virtual de Aprendizaje (virtual). *Estudiantes que provengan de un diplomado externo a la UTN deberán cursar obligatoriamente "Uso y manejo adecuado del campus virtual de la UTN" (presencial).

Requisito de ingreso al 3 cuatrimestre de bachillerato	Se considera como requisito de inscripción al 3 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Uso de plataformas educativas para la elaboración de tareas académicas: Prezi, Mindomo, EducaPlay, Wix, Powtoon y VideoScribe. (bimodal)
Requisito de ingreso al 4 cuatrimestre de bachillerato	Se considera como requisito de inscripción al 4 cuatrimestre el documento que compruebe haber cursado y aprobado el siguiente curso: 1. Diseño y mediación de cursos en la virtualidad (presencial).
Requisito de egreso de la licenciatura	Se considera como requisito de egreso de la licenciatura el diseño e impartición de un curso propio, a la comunidad universitaria de la UTN.

La inclusión de las acciones propuestas puede ser valorada y considerada mediante una adecuación curricular cuando el proceso de evaluación de los Planes de Estudios de las distintas carreras que oferta la UTN se dé por culminado.

La propuesta planteada implica el aprovechamiento del recurso humano disponible en la Dirección de TEYDPR con la finalidad de impartir los talleres a un grupo adecuado de estudiantes, que permita generar un impacto positivo y benéfico para la formación académico-profesional de la comunidad estudiantil, considerando que existen períodos distintos de evaluación y adecuación curricular en cada una de las carreras que oferta la UTN, esto dará apertura a incluir la propuesta en el currículo formal de cada carrera ofertada, tomando en cuenta que la inclusión de las TIC no se daría de manera unilateral en todas las carreras ofertadas, y así asegurar el respaldo de las autoridades competentes para la determinación de los requisitos de ingreso y egreso de cada una de las etapas de formación profesional de la comunidad universitaria.

ACADEMICUS

RESPONSABILIDAD DE LA DIRECCIÓN DE TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN DE RECURSOS

DIDÁCTICOS

- ✓ Diseño de los cursos para estudiantes de diplomado y bachillerato:
 1. Uso y manejo adecuado del campus virtual de la UTN (presencial).
 2. Utilización del paquete básico de office: Word, Power Point, Excel y Publisher (virtual).
 3. Reconocimiento y uso de las aplicaciones de Google: Google Drive, Hangouts, Gmail y Youtube (presencial)
 4. Reconocimiento de un Entorno Virtual de Aprendizaje (virtual).
 5. Uso de plataformas educativas para la elaboración de tareas académicas: Prezi, Mindomo, EducaPlay, Wix, Powtoon y VideoScribe (bimodal).
 6. Diseño y mediación de cursos en la virtualidad (presencial).
- ✓ Establecer periodos para impartir los cursos a estudiantes

DIPLOMADO			
	Curso	Modalidad	Duración
Cuatmestre 1	Uso y manejo adecuado del campus virtual de la UTN	Presencial	2 semanas
Cuatmestre 2	Utilización del paquete básico de office: Word, Power Point, Excel y Publisher	Virtual	1 semana
Cuatmestre 3	Reconocimiento y uso de las aplicaciones de Google: Google Drive, Hangouts, Gmail y Youtube	Presencial	2 semanas

BACHILLERATO			
	Curso	Modalidad	Duración
Cuatmestre 1	Reconocimiento de un Entorno Virtual de Aprendizaje	Virtual	1 semana

Cuatmestre 2	Uso de plataformas educativas para la elaboración de tareas académicas: Prezi, Mindomo, EducaPlay, Wix, Powtoon y VideoScribe	Bimodal	2 semanas
Cuatmestre 3	Diseño y mediación de cursos en la virtualidad	Presencial	3 semanas

Para dar inicio a la ejecución y desarrollo de los cursos establecidos para cada ciclo escolar se propone:

- Los primeros cursos serán impartidos por los productores académicos de la Dirección de TEYPRD hacia la comunidad estudiantil en las diferentes carreras que oferta la UTN en su sede central.
- Una vez canalizados los profesores que tienen el interés de compartir sus conocimientos y experiencias en el tema de las TIC y constituida la Comunidad de Aprendizaje Virtual se les otorgará a los integrantes de dicha comunidad la facultad de impartir los talleres en sus sedes correspondientes con la intención de incrementar el número de recursos humanos y reducir el costo de inversión para el desarrollo de los diferentes cursos.
- Una vez desarrollados los cursos propuestos para la comunidad estudiantil en cada una de las sedes académicas, la tarea de la Dirección de TEYPRD en conjunto con la Comunidad de Aprendizaje Virtual es, evaluar los contenidos de los cursos, así como los alcances logrados para considerar y atender las áreas de oportunidad y de mejora.

ROL DEL ESTUDIANTE

El estudiante asume la responsabilidad y el compromiso de informarse sobre las capacitaciones que se llevan a cabo, así mismo cumple con el total de asistencias. Se busca que el estudiante perciba los problemas como retos y al mismo tiempo proponer soluciones, no implicando estos un obstáculo sino una oportunidad, partiendo de la capacidad de reflexión y la responsabilidad social. El sujeto se forma a partir de la adquisición de conocimientos teóricos y la aplicación de dichos conocimientos en situaciones prácticas que representan el compromiso académico y social.

REFLEXIONES FINALES

Las principales tareas de la Dirección de TEYPRD son, crear, diseñar y desarrollar cursos y talleres a la comunidad docente de la UTN, la cual trabaja en atención a la filosofía institucional y responde a las nuevas necesidades educativas en cuanto al uso y manejo adecuado de las TIC en un entorno escolar.

A partir de la revisión de los lineamientos, las normas y las políticas oficiales que sustentan el actuar de toda la UTN, y habiendo recolectado datos a través de las entrevistas realizadas, valoramos que hasta la fecha la Dirección de TEYPRD en coordinación con las demás áreas y departamentos educativos, no han desarrollado cursos, talleres y capacitaciones sobre el tema de las TIC direccionados hacia la comunidad estudiantil en ninguna de las sedes, por ello, la propuesta está enfocada en diseñar y desarrollar cursos con temáticas en relación a las TIC para los estudiantes que conforman la matrícula escolar de la UTN, considerando todas las sedes con que cuenta la Universidad.

En un primer momento se actúa desde el currículo formal, ya que con este gran cambio, los actores directos en la ejecución de la propuesta, tendrán un respaldo formal para implementar los cursos, talleres y capacitaciones en cada una de las sedes sin problema alguno, posteriormente se desarrolla una prueba piloto en cada una de las sedes de la UTN, con el fin de conocer las áreas de oportunidad y mejora de la propuesta, posterior a ello se lleva a cabo la implementación oficial en el currículo real.

Con dicha propuesta se pretende atender las dos grandes dimensiones del currículo: el formal y el real, en materia de uso y manejo de las TIC a través de cursos, talleres y capacitaciones en la modalidad presencial y virtual a la comunidad estudiantil de la UTN. Resulta esencial hacer énfasis en la participación colaborativa entre el Departamento de Gestión y Evaluación Curricular y la Dirección de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos, misma que es fundamental para llevar a cabo satisfactoriamente la propuesta planteada. ✎

FUENTES DE CONSULTA

Amieva, L. R. (1996). *Flexibilidad curricular algunas estrategias de implementación*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/flexibilidad_curricular-algunas_estrategias_de_implementacion.pdf. Consultado el 22 de febrero de 2018.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2003). *Documento estratégico para la innovación de la Educación Superior*, México: ANUIES.

Casarini, R. M. (2008). *La tecnología para el cambio educativo*, Monterrey: Tendencias científicas.

Díaz, B. Á. (1988). *Tendencias e innovaciones curriculares en la educación superior*,. Monterrey: ISUE-UANL.

Díaz, Barriga Ángel 2008 “Educación y las nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador?” en *Revista Electrónica Sintética*, No. 30.

Sobrado, Luis Fernández 2007 “La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor” en *Revista de Educación XXI*, Vol. 09, S/N.

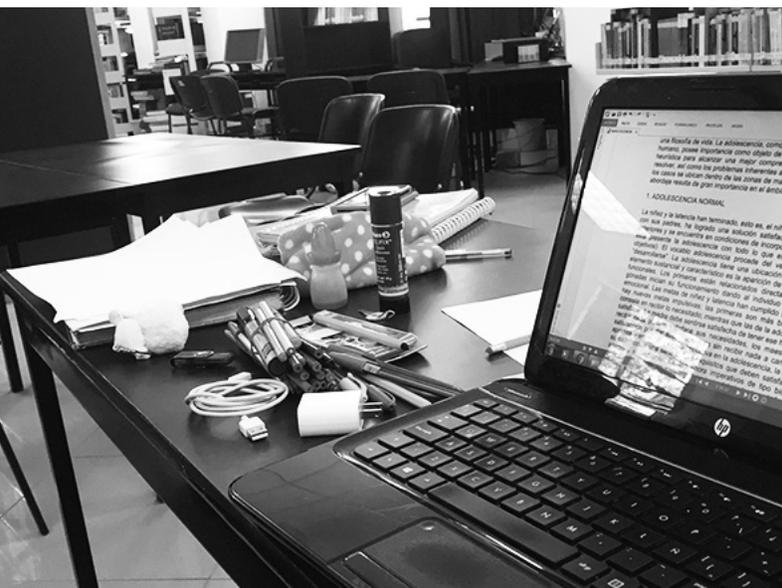
Mora, H. J. (2016). *Lineamientos para el diseño curricular de planes de estudio de pregrado y grado académico de la Universidad Técnica Nacional*, Costa Rica: UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2010). *Fluxograma para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes*, Costa Rica: UTN.

Universidad Técnica Nacional. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad Técnica Nacional*,. Costa Rica: UTN.

Universidad Técnica Nacional (2018). *Reseña histórica de la UTN*. Disponible en: <http://www-utn.ac.cr/content/rese%C3%B1a-hist%C3%B3rica-de-la-universidad-t%C3%A9cnica-nacional> Consultado el 24 de febrero de 2018.

Universidad Técnica Nacional (2018). *Documentos oficiales TEYPRD*. Disponible en: <http://www.utn.ac.cr/cfpte/documentos-oficiales-teyprd> Consultado el 26 de febrero de 2018.



*Información de autores.

Fotografía: ICEUABJO, 2018.

Las limitaciones y alcances de la práctica docente desde la perspectiva de género en la Educación Superior.

Isaías Arturo Rodríguez Cruz[‡]
Miriam Alhelí Cruz Vásquez^{‡‡}
Fernando Dalí Vicente Cruz^{‡‡}

RESUMEN

El siguiente análisis tiene como objetivo gestar una discusión sobre el papel y la praxis de las docentes en los contextos áulicos, en específico en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO), en relación a las necesidades que exige el mismo. De igual manera emprender una revisión sobre las patologías presentes en las prácticas docentes, siendo los sesgos de género la principal variable, sin embargo, se pretende generar reflexión sobre la búsqueda de la descolonización de la educación y desde luego el repensar de la práctica docente desde nuevos esquemas epistemológicos.

PALABRAS CLAVE

Práctica docente. Sesgos de Género. Falocentrismos. Feminismos.

ABSTRACT

The following analysis aims to generate a discussion on the role and practice of teachers in classroom contexts, specifically in the Institute of Education Sciences of the Autonomous University "Benito Juárez" of Oaxaca (ICEUABJO), in relation to the needs demanded by it. Similarly undertake a review of the pathologies present in teaching practices, gender biases being the main variable, however, is intended to generate reflection on the quest for the decolonization of education and of course the rethinking of teaching practice from new epistemological schemes.

KEYWORDS

Teaching Practice. Gender. Biases. Feminism. Phallocentrism.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de la docencia resulta importante si pensamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que en ella recae el proceso de enseñar y también se hace presente la reproducción social. El siguiente análisis consiste en generar una discusión sobre el papel y la praxis docente, además se pretende ampliar el horizonte, en conceptos epistemológicos, asimismo, la construcción de una nueva forma de percibir el mundo a través del conocimiento con perspectiva de género y tomando en cuenta uno de los ejes que se desprende de la colonialidad, siendo este el falocentrismo. En ese proceso se orienta el estudio, la formación docente en ámbitos de género y feminismos, ya que son considerados como factores que integran una parte del camino hacia la descolonización y la construcción de los conocimientos desde esta mirada y nuestros contextos.

¿Existe una transformación de la praxis docente sobre el discurso y la enseñanza, en una institución de educación superior donde permea una comunidad estudiantil femenina sobre prácticas-teorías de género? En la actualidad se encuentra una reacción de resistencia por parte de la sociedad a estos conocimientos, tachándolos de absurdos. En la academia se genera la discusión, pero además es abierta para que pueda construirse conocimientos y prácticas académicas con base a lo que sucede en la sociedad, en

[‡]Licenciado en Ciencias Sociales y Sociología Rural, Profesor de Asignatura del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, línea de investigación: Género, Epistemología Decolonial y Movimientos Sociales. Correo electrónico: rodriguezacruz@gmail.com

^{‡‡}Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, área disciplinar Investigación Educativa.

ello radica la importancia del análisis, encontrar si existen resistencias o reproducciones machistas en la práctica docente, también si en las Unidades Formativas se ven expresadas teorías, corrientes conceptuales feministas o de género, para construir una enseñanza más completa y formativa para la comunidad estudiantil.

En un primer momento, se abordará las principales formas metodológicas que sustenta el abordaje del estudio, situado en el ICEUABJO, fundada en los principios feministas a través de la categoría analítica del género. Como teoría analítica haremos referencia al concepto de falocentrismo, que es uno de los ejes que integran la colonialidad, se realizará una breve conceptualización sobre “práctica docente” y cómo se concibe el ejercicio, la función, la representatividad y simbolismo de ser docentes en la educación superior, tomando como referencia que en ella se ven reproducidas las patologías, anomalías, dogmas y sesgos, es en este sentido que creemos la responsabilidad de la docencia en este nivel educativo es difícil. Para finalizar se situará y dará referencia contextual sobre la institución analizada, las características y elementos que nos llevarán a concluir ciertos alcances y limitaciones que se encuentran en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Se estudió el caso de temporalidad: primer y tercer semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, correspondiente a agosto 2017- enero 2018; segundo y cuarto semestre de febrero 2018- junio 2018. Un grupo de tres que existen en la generación 2016-2020 (tercer y cuarto semestre) y un grupo de la generación 2017-2021 (primer y segundo semestre).

Es importante recalcar, que por reglas de fluidez en la lectura, se generalizará en término “las, la” es decir, en femenino, tanto a alumnos y docentes, esto solamente como ya se mencionó en términos lógicos y de fluidez, con el objetivo de no generar contradicciones y/o debate malintencionado.

APUNTES METODOLÓGICOS

La importancia del método para los trabajos de investigación, son relevantes, se sitúan en un espacio, desde el punto de vista feminista de poder, en momentos se vuelven neutrales y objetivas, en ese sentido, es importante mencionar sobre los estudios de género, mujeres y feminismo. “se encuentran: la crítica a los marcos de interpretación de la observación, la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación; la crítica a los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad, así como las propuestas de reformulación de las estructuras

de autoridad epistémica” (Blazquez, 2012: 23). Es una reconstrucción no del método, sí de la percepción de la investigadora.

Es preciso recalcar, que no existe un método para el estudio del género y el feminismo, aunque la diferencia radica en cómo se aplican, la metodología es la construcción de la comunidad científica. Entendiendo que la metodología es “una teoría sobre el procedimiento que sigue o debería seguir la investigación y una manera de analizarlos” (Harding, 1987: 12), para el siguiente trabajo, se optó por un método cualitativo, la cual “es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas” (Quecedo y Castaño, 2002: 9), aplicando categorías conceptuales del género y práctica docente.

Se utilizó la observación participante para interpretar las diferentes variantes de las profesoras en el ICEUABJO, entendiendo que “la observación participante posee unas condiciones que la posibilitan, que seleccionan las entradas de información pertinentes... Debe convivir integradamente en el sistema a estudiar” (Gutiérrez y Manuel, 1999: 145), sin embargo dentro de los procesos etnográficos se considera a la observación participante como “una forma antropológica de trabajo”, sobre la percepción experimental, no se considera una técnica ni método. En ese sentido, comprendemos la observación participante como técnica que realiza la relación entre las categorías y teorías, con la realidad, es el punto clave entre la teoría y la realidad concreta, es el puente para el devenir de los resultados. El análisis del discurso como fragmentos de poder, son importantes para el artículo, desprende el reflejo del mundo que tienen las profesoras en el Instituto, la asimetría de poder que construye en los fragmentos es importante para comprender el criterio de las limitaciones de nuestro campo de estudio.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación no comienza con la institucionalización de los conocimientos, sino como una forma dialógica de constante compartir, ya sea de experiencias o información que será útil o aplicable en la vida de cada persona y para el colectivo. La problemática, como decía Ilich, en 1985, surge cuando la educación se convierte en un medio masivo de adoctrinamiento y específicamente la escuela, se convierte en un centro-institución de poder hegemónico, que busca la estandarización de la sociedad con el fin de abolir la estratificación o jerarquía entre las clases sociales. Además de esto, es en la escuela donde se reproducen las ideas, los valores y las bases de la sociedad capitalista, machista y patriarcal de la actualidad.

Si nos remontamos a los orígenes del capitalismo, este radica en el movimiento religioso llamado protestantismo; entre los principales personajes reformadores se encuentra Juan Calvino y John Knox, su corriente tiene una fuerte discusión y surge el odio por la mariolatría (Jill, 2013: 32) que viene a representar el odio hacia la adoración por la figura femenina. Tal corriente fue derivando en muchas ramificaciones que encajan a la perfección en la estructura que conforma el capitalismo en la actualidad. Aunado a esto, la escuela-academia y la ciencia que se estudia en las mismas, representan al sistema y sus sesgos en cuestión de perspectiva de género.

La academia tiene su origen en el mundo occidental, retomando el nombre de
 “La Academia”, escuela que
 fundó el filósofo Platón
 en la antigua Grecia. En
 la actualidad, la academia
 es la institución en la que
 convergen las distintas ciencias y todo lo que se origine
 dentro de ella tiene un peso y valor importante en la
 escuela y educación, esto convierte a la ciencia en una
 estructura apegada a cánones que resultan en gran medida
 sesgados. Al existir una estructura sesgada, las teorías que
 emanan de ella llevan implícitos enfoques que parten del
 falocentrismo, integrando los sesgos, lo que provoca que
 generaciones de profesionales amplifiquen los contenidos,
 normalizando una serie de conocimientos y teorías que
 llevan detrás de ellas ideologías misóginas, sexistas o
 intolerantes ante la diversidad sexo-genérica (Guerrero,
 2015: 2), a esto se le suma el rechazo a la diversidad cultural
 y a las distintas cosmovisiones que existen alrededor del
 mundo entorno a los roles, el género y el sexo, que no son
 más que formas y palabras occidentales de clasificar las
 diferencias entre las personas.

La educación que se imparte actualmente, tiene un carácter masculino, paternalista, dejando fuera lo femenino y estableciendo roles de poder, opresión y sumisión, de reconocimiento y servidumbre. Precisamente el nombre deriva de la referencia al falo, a lo varonil, y se le une a esto el papel que la educación viene desarrollando como medio de transmisión de la ideología patriarcal.

“Para acceder al análisis del patriarcado es necesario adentrarse en la estructura del poder social, del cual las mujeres son sistemáticamente –si no excluidas– educadas para propagar la ideología patriarcal. La responsabilidad social de las mujeres se concentra en la casa mientras que la esfera pública se considera un ámbito fundamentalmente masculino” (González, 2002: 170).

Anteriormente, el sexo resultaba ser lo más básico de definir, ya que se trataba de un aspecto biológico, es decir, ya se nace con él, puede ser sexo masculino o femenino, así que podríamos decir que es la parte interna. Por otra parte el género es la parte externa, puesto que se va formando en relación a las construcciones que hace el individuo conforme ocurre su historia dentro de la sociedad y cumpliendo ciertos parámetros que establece la misma. En pocas palabras, con el sexo se nacía, ya que constituía un aspecto biológico, y el género es un medio de conceptualización cultural y de organización cultural. (Jill, 2013: 22) Cuando comprendemos al sexo y al género como conceptos aislados o separados, caemos en un error, sin

..... embargo, ambos conceptos
 para su estudio en particular
 en sus distintas áreas se
 deben diferenciar. Para
 comprender la sexualidad de
 forma completa es necesario

.....
*... es en la escuela donde se reproducen las ideas,
 los valores y las bases de la sociedad capitalista,
 machista y patriarcal...*

comprender desde los procesos celulares, el individuo, los grupos de individuos organizados en familias, los grupos de iguales, las culturas y las naciones y sus historias; no podremos comprenderla bien a menos que consideremos todos estos componentes (Fausto, 2006: 304).

Es evidente que el tema no es sencillo de abordar, ya que nos encontramos inmiscuidos dentro de la ciencia misma, que viene a constituir la religión de la era moderna (Solano-Alpízar, 2015) y nuestro punto de vista, radica precisamente en hacer visible el problema de que la educación está marcada por sesgos científicos que se enraízan en la sociedad, estratificándola socialmente, diferenciándola étnica y sexualmente y pronunciar la necesidad de construir nuevas miradas y puntos de partida para la construcción de una práctica educativa con perspectiva y conciencia de género. Para esto se debe tener en cuenta como dice Donna Haraway, que hablar de ciencia es hablar de política por otros medios (Fausto, 2006: 304)

Para la construcción de una educación pensada con perspectiva de género, es necesaria la toma de conciencia y comenzar a cuestionar las estructuras que conforman la educación actual, es el construir una nueva identidad con conciencia de género, una cosmovisión desde otro horizonte civilizatorio (Solano, 2015: 122). En otras palabras, la labor docente hoy en día radica en visibilizar los sesgos de la educación teniendo en cuenta la perspectiva de género, atreviéndose a experimentar otros caminos que no sean los del falocentrismo, esto implica observar y vivir la educación desde un punto contrario a la globalización, donde existan formas nacientes de hacer conocimiento

desde nuestro contexto, donde este presente el compartir con las otras y los otros.

El escenario educativo e intelectual contemporáneo, la sociedad y el ámbito económico de América Latina, en específico México, han manifestado la necesidad de exigir cambios a la educación, particularmente, las instituciones de educación superior actúan como lugar de reproducción de los sistemas de género, la globalización excluyente y su revolución tecnológica que ha encajado a plenitud en la línea de formar simplemente capital eficiente humano para la producción, por ello, el campo educativo ha tenido que idear diversas perspectivas sobre la práctica docente (Tisnado, 2008: 3).

Es preciso insistir que la práctica docente en las instituciones de educación superior de carácter pública se ha considerado como una labor que está expuesta a los diversos contextos del sistema escolar, definiéndola como:

“Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, la percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2013: 21).

Esto refiere a que sigue siendo la docente mediadora de todo proceso de enseñanza, implicando levemente a los demás agentes educativos, no obstante, el aspecto colonizador se hace presente, ya que toda enseñanza se reduce a seguir la reproducción de una normativa estipulada por un plan de estudios o bien llamado currículum formal, desde luego este es definido como una planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativo. Su congruencia formal va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en la práctica, sostenida por una estructura académica, administrativa, legal y económica (Casarini, 1999: 7).

En la educación, sea básica, media superior o superior, el proceso de enseñanza de toda docente se encuentra sujeto a un patrón de enseñanza, un poder de dominio y a un escenario de institucionalización. En la definición anterior se dice que la práctica docente es objetiva, con lo cual no estamos de acuerdo, porque ello significa la pérdida en la educación de lo humanístico, de lo crítico, y lo reflexivo, como también los valores con los cuales se forman a las alumnas; trayendo como consecuencia una educación que ejerce una práctica instructiva interesada en cubrir

las necesidades económicas de un país; esto termina generando procesos mecanizados de reproducción de ideas y conocimientos, dando como resultado profesionistas que solo serán objetos de una memorización pasiva y de una repetición vacía. Por otra parte no es objetiva, debido a que la práctica llevada a cabo por la docente esta previamente establecida por patrones que vienen incluidas en el currículo formal y también en el oculto, aunado a esto la docente tiene su propia forma de pensar e historia, por lo tanto las subjetividades siempre están presentes, de tal modo que la práctica docente no se puede llevar a cabo de una manera objetiva.

Asimismo, el aspecto de la globalización ha sido causa para hablar del ámbito sociopolítico, ya que es un factor que incide en la posición del papel de las mujeres dentro de la sociedad y el sistema educativo en la educación superior. Para ello, De Sousa (2010: 14) diría que “...cada vez somos más conscientes de que nuestros horizontes de posibilidades están más limitados (...) y una de estas claras delimitaciones es, que por cada día que pasa se vuelven de índole natural las prácticas de exclusión y los sesgos de género que se dan al interior de la aulas de clase, en todos los niveles educativos y más aún en la educación superior”.

Resulta relevante mencionar que la educación superior ha sido colonizada por la mirada occidental del falocentrismo, el cual refiere a la construcción sociocultural que lleva a una asimetría de poder entre los sexos, explicando el rol histórico que la sociedad patriarcal le confiere a las mujeres, donde lo masculino y lo femenino son concebidos de manera diferenciada ocupando, unos, roles de poder y reconocimiento y al contrario, (Solano, 2015: 122) si bien este se ha valorado como un todo, sin embargo, para el análisis de la educación es imprescindible considerar el contexto, lo cual en México y específicamente en Oaxaca no sucede. Nuestra educación ha sido pensada e intencionada desde un mundo hecho a la medida de los hombres, para validar los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de una burguesía que se ha logrado consolidar como grupo social dominante, de igual manera las necesidades y problemáticas de nuestro contexto, no han sido consideradas por las docentes al interior de las aulas, ya que hay limitantes que impiden la comprensión humana y el diálogo acerca de la relación existente entre el conocimiento socialmente construido y las dimensiones que se interactúan en el aula.

El género, lo cual se define como un fenómeno cultural, es una gran limitante, no sólo porque se genera simplemente al interior del aula, ya que también se vislumbran al exterior, y un ejemplo claro sería como dice Acker: son semi-profesionales la enseñanza en las escuelas, el trabajo

social, la enfermería y el trabajo en bibliotecas, todas están altamente <<feminizadas>> (Acker, 1994: 21), con esto se hace referencia a que los propios campos de formación son feminizadas y otros masculinizadas. Es más preocupante cuando estos hechos son suscitados en las Ciencias de la Educación, dado que la educación no es propia de las mujeres sino también de los hombres. Si bien, el género emerge, dado a la necesidad de la diferenciación de la jerarquización que se da entre hombres y mujeres, siendo el falocentrismo quien da paso a la asimetría de poder entre los sexos (Solano, 2015: 122).

Todo lo anterior, ocasiona un caos, la culminación de los sesgos de género, sin embargo, hay una contradicción entre la urgencia de los cambios y la transformación civilizatoria que se requiere o simplemente una abismo fantasmal entre la teoría y la práctica, pues si bien, se suele oír sobre la igualdad, una educación inclusiva, o el género.

Desde luego, la esperanza de la transformación y el cambio sigue radicando en la formación docente, y sobre todo más aún en las universidades de carácter autónoma y públicas, ya que por ser autónomas las docentes poseen libertad de cátedra, puesto que a diferencia de las universidades privadas la práctica docente tienen que estar sujeta en su totalidad a la normatividad de su IES.

En efecto, el docente que en la mayoría de las veces se le conoce como catedrático dentro de la educación superior, se considera como personas que guían al alumno en el aprendizaje de una carrera profesional y se encargan de instruir en todas las áreas necesarias para que este tenga una formación integral y profesional que lo lleve a ser competitivo e íntegro (González y Alvidres, 2009: 3).

Como ya fue mencionado la existencia de la “libre cátedra” en las Universidades Autónomas, serán un factor prescindible para generar una nueva mirada hacia la enseñanza e ideología de la comunidad estudiantil, se luchará por contrarrestar los sesgos entorno al género, esto en apoyo del currículum oculto, ya que este es una categoría de análisis que consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso -como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos, metodologías, las rutinas y tareas escolares, los sistemas de evaluación y el desempeño docente- como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje

verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar (Maceira, 2005: 195).

A partir de lo anterior, es necesario retomar y valorar los conocimientos científicos y no científicos en los que por estar la academia dentro de una ideología machista y misógina no toma en cuenta el conocimiento generado por mujeres, que han sufrido desde siglos de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se ha desdoblado, (De Sousa, 2010: 16) es decir, es necesario dejar atrás las ideologías patriarcales, las formas y relaciones de poder, los sesgos de género, la socialización y sus estereotipos de sexo, la jerarquización de los géneros y prácticas que solo implican una reproducción sistematizada de conocimiento dentro de la educación.

Es este sentido el trabajo más fuerte es salirse del discurso patriarcal dominante, repensar una práctica docente, que no se limite a un conocimiento hegemónico y que dé apertura a otro tipo de conocimientos, considerando siempre las necesidades de su contexto. Se tendrá que deconstruir su formación profesional, la cual deberá de darle elementos para afrontar las necesidades de sus estudiantes y la sociedad.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: LIMITANTES Y SESGOS ACADÉMICOS

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), a nivel estatal cuenta con un reconocimiento importante, por el desarrollo y creación de profesionales en la educación, además, sus investigaciones dan aportaciones al proceso científico de las Ciencias Sociales y Humanas a nivel nacional.

Reconstruir a cada momento los cambios y transformaciones que requiere la universidad, pero además la sociedad. Esa es la esencia misma de las instituciones educativas, así lo establece la Ley Orgánica, mandato que rige la vida no solamente del ICEUABJO, sino de la máxima casa de estudios del Estado la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). En el Capítulo 1 del Artículo 6, menciona que la universidad se regirá por los principios de libertad de cátedra y libre investigación científica. En consecuencia, las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión que realicen las Instituciones Universitarias tenderán a desarrollar en los miembros de la comunidad una conciencia crítica social,

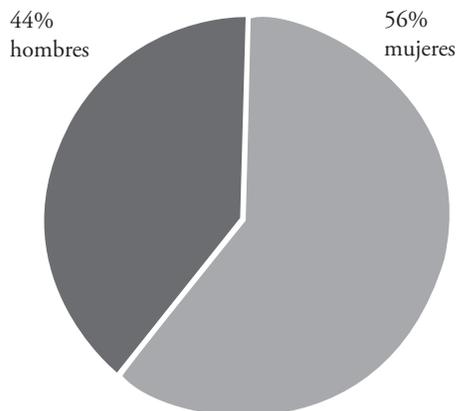
comprometida con el pueblo, que atienda al avance reclamado por la entidad dentro del contexto histórico social, y que proponga alternativas de solución para los diferentes problemas regionales y nacionales (UABJO, 2017b).

Se tiene que desarrollar el avance de la práctica docente y en su caso la teorización de esa práctica, el Estado de Oaxaca tiene sus propias características contextuales, que señalan siempre el estudio y creación de nuevos enfoques pedagógicos en el hacer de la docencia. Como hemos venido mencionado, el movimiento feminista reconstruye nuevas demandas, reconstruye nuevos espacios y saberes, la universidad no ha sido ausente de ello, en el 2006 se construye el Programa Interdisciplinario de Estudios de Equidad y Género (PIIEG) entre las iniciadoras del proyecto se encuentra la Dra. Leticia Briseño Mass Profesora-Investigadora del Instituto. Se funda en un primer momento el Centro Universitario de Atención a la Mujer, que después se convierte en la Dirección de Equidad y Género (DIEG). Las mujeres integran el 52 por ciento del personal académico de la Universidad, en tanto que los hombres el 48 por ciento y entre ambos sobresalen 50 docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (UABJO, 2017a).

Existe un avance significativo en la equidad de género, sobre los puestos y ocupaciones dentro de la Universidad, en ese sentido el ICEUABJO se ve una estima similar, para el año que corresponde el análisis se contaba con una planta docente de 27 hombres que es el 44% y 35 mujeres con 56% (véase Gráfica 1), de manera porcentual hay un máximo visible mujeres que se encuentran frente a grupo, este indicador de posicionamiento de profesoras es una variante importante, aunque más adelante anotaremos algunos hallazgos, la sensibilidad de género no es un producto de herramienta de la enseñanza.

Gráfica 1. Planta docente del ICEUABJO, en el periodo 2017-2018.

Planta docente del ICEUABJO



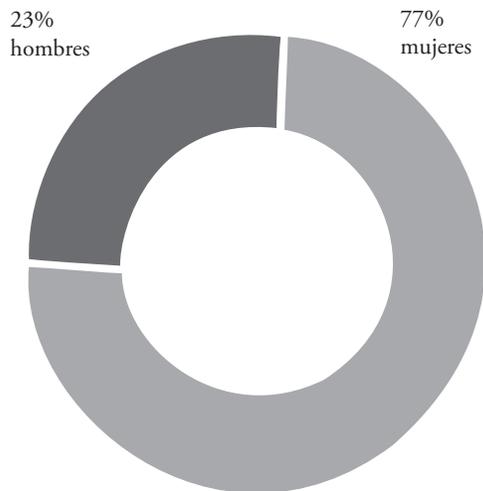
*Tabla 1- Planta docente del ICEUABJO en el periodo 2017-2018, fuente:(Ramírez López.2018).

Por el momento se encuentra una balanza importante entre la distinción de hombres y mujeres en la planta docente de Licenciatura en Ciencias de la Educación, sobre la toma de decisiones y/o impacto de cargos académicos administrativos, existen 18 puestos entre dirección, coordinaciones y responsables de áreas, se distribuyen 10 cargos para mujeres y 8 para hombres, existe la equidad. En ese sentido, el caso de la comunidad estudiantil que es el grupo social importante en el estudio, se distribuye en cuatro generaciones con programas semestrales, por generación se encuentran tres grupos. En relación a los estudiantes de nuevo ingreso, Generación 2017-2021, se inscribieron 102 estudiantes: 84 mujeres y 18 hombre: resultando una matrícula de 372 estudiantes, de ellos 286 son mujeres y 86 hombres (Ramírez, 2018: 34), siendo una proporción del 77% de mujeres inscritas y 23% de hombres, hay una superioridad de mujeres en el ICEUABJO, esto nos lleva a comprender la identidad misma de la institución (Véase Gráfica 2).



Gráfica 2. Porcentaje de población estudiantil en el ICEUABJO, en el periodo 2017-2018.

Porcentajes de la población estudiantil del ICEUABJO



*Tabla 2. porcentaje de población estudiantil en el ICEUABJO en el periodo 2017-2018, Fuente: (Ramírez, 2018.)

Hay una representatividad muy significativa de mujeres dentro de la institución, sería una de las pocas dentro de la Universidad que cuente con esa referencia, precisamente con la primicia de un proceso histórico largo de movilización feminista en el dominio público, esto a los avances realizados por las mujeres en el acceso y egreso en la educación superior en las últimas décadas han conseguido revertir estos procesos históricos de exclusión en la formación académica y ha modificado sustancialmente su inserción en la esfera pública (Papadópulos y Radakovich, 2006: 118).

Sin embargo, en las ciencias como en los procesos académicos, se encuentra sumergido en la reproducción sistemática de la división sexual del trabajo, hay espacios ganados con base al mérito, pero también en la lógica sexual, definiendo ciertos rasgos por el hecho de ser mujer y el papel que ocupé en el espacio privado. Aún continúan existiendo carreras o áreas de estudio consideradas propiamente “femeninas” en tanto el desempeño de las mismas permanece asociado a la extensión de los papeles tradicionales de la mujer en el espacio privado, tales como el cuidado y atención de personas dependientes y tareas relacionadas con la alimentación, vestimenta, educación básica, salud primaria, relaciones públicas, entre otros (Papadópulos y Radakovich, 2006: 122). Un acercamiento a la matrícula del ICEUABJO establece el parámetro

contradictorio que sigue vigente en la sociedad, de igual forma podemos encontrar otras facultades, institutos y escuelas de la Universidad que se basan en la división sexual.

Este tipo de situaciones que permea en la sociedad, patologías ya arraigadas en nuestro inconsciente como un proceso naturalizado, son las que siguen dando vigencia a la lucha feminista; es necesario un proceso adecuado de los discursos y prácticas para que las ciencias y la docencia, sean un ente cambiante, dejando atrás ambigüedades. Ya discutimos de manera conceptual la figura y representación que tiene el ejercicio docente, bajo ese aspecto los sesgos se siguen dando.

PRÁCTICA DOCENTE EN EL ICEUABJO ¿EXISTE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

El ejercicio docente está muy relacionado con el mencionado artículo 6 de la ley orgánica universitaria, conlleva la construcción de nuevos conocimientos emergentes, con base a los procesos dialécticos sociales. Un pensamiento universal, sin cambio y colonial, no logrará romper las ambigüedades y sesgos en la vida personal, difícil será no esquematizarlo o reproducirlo en el aula, el ejercicio docente -si se quiere tomar así- conlleva una obligación de interconocimiento, no racializado, no discriminatorio y no sexista.

El plan de estudios y su incidencia al cambio, se tiene que replantear de manera constante, por ello el ejercicio de los organismos acreditadores y evaluadores, dan cabida a que de manera sustancial se establezcan medidas de cambio, se tiene que distinguir. Por otro lado, la práctica docente va ligado al plan de estudios, de ahí emerge la perspectiva de género, no solamente el lenguaje incluyente, sino en cambiar los estereotipos y sesgos, Las (os) profesoras (es) tienen una gran oportunidad de cambiar o incidir profundamente en el cambio directo e interacción con las (os) estudiantes.

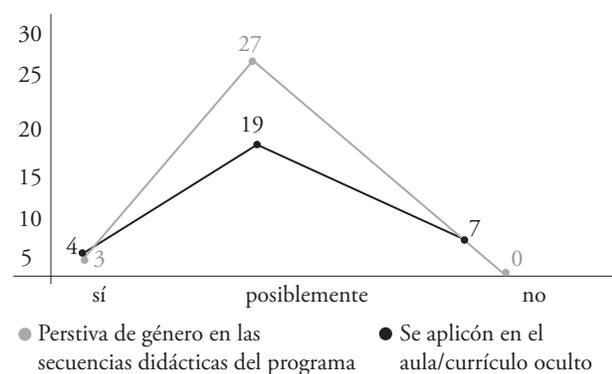
SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS, SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y CURRÍCULO OCULTO

El Instituto cuenta con un plan de estudios aceptado y puesto en práctica en el 2013, en el 2017 salió la primera generación, la malla curricular es de 50 Unidades Formativas, para la muestra se tomaron solamente las referentes a primer, segundo, tercer y cuarto semestre. Se analizaron 30 secuencias didácticas, de las cuales se realizó una revisión del apartado: Competencias Profesionales, Aprendizajes Esperados y Fuentes de Consulta. Ello arrojó la propuesta institucional para la planta docente con pequeños incentivos de contenido sobre género y

aportes de mujeres a los conceptos, teorías y corrientes del conocimiento básicos de cada Unidad Formativa, en ese sentido, cuatro unidades formativas cuentan con perspectiva de género y/o corrientes del pensamiento que toman a teóricas como enfoque, siete posiblemente tienen dentro de sus Fuentes de Consulta a mujeres (Véase Gráfica 3).

Gráfica 3. Análisis de las Secuencias Didácticas con aplicación en el aula.

Secuencias Didácticas del primer al cuarto semestre



**Tabla 3. Análisis de las secuencias didácticas con aplicación en el aula. Fuente: (Plan de estudios 2013 ICEUABJO, 2013.)

A través de la observación participante, se logró establecer si las (os) profesoras (es) contribuyeron a construir nuevas plataformas integradoras a través de los temas de su secuencia, abundando a construir la perspectiva de género en las (os) estudiantes, sin embargo, la Gráfica 3 nos muestra en azul la cantidad de profesores que usaron temas, conceptos, corrientes teóricas, métodos, etc. de investigadoras, profesoras o teóricas, el resultado es abismal, entre 27 que no usaron temáticas y 3 que incluyeron en su contenido formador de su Secuencia Didáctica.

Las (os) profesoras (es) tienen la oportunidad de reconstruir la Unidad Formativa que imparten, las Secuencias Formativas solamente son una opción o alternativa para el trabajo docente, sin embargo, muy pocas veces sucede así. Para el caso de la perspectiva de género en las aulas y el ejercicio de la práctica no es visible, la práctica al ¿qué enseñar? hablamos de teoría, en la actualidad existen y a cada momento salen de la invisibilidad mujeres en la Ciencia, en el caso de las Ciencias Sociales hay una explosión de conceptos en todas las unidades de análisis, la reconstrucción del conocimiento y la descolonialidad

es observar lo que no conocemos, que se encuentra en la periferia, en el sur, lo que siempre es invisible.

Esta conciencia de la injusticia de la desigualdad de género en la ciencia, generalizada tanto en los ámbitos institucional como profesional e incluso, en la opinión pública, es algo que se remonta sólo a unas décadas atrás, frente a un discurso mayoritario que, a lo largo de la historia, ha naturalizado la idea que lo científico estaba unido a la masculinidad (Matilla y Mó, 2014: 2).

La docencia conlleva a la reconstrucción teórica y aportación científica en la Unidad Formativa ¿Por qué no se hace así? en el caso del ICEUABJO se encuentran pocos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y en su mayoría un gran número de Profesores de Asignatura (PA), posiblemente tienen otra carga docente en otras instituciones, mantienen un trabajo técnico, profesional en otras áreas, etc. Estas características imposibilitan el trabajo constructivo a sus clases, posiblemente no lo vean importante, aunque es notorio que en la actualidad se demanda nuevas formas y criterios docentes.

SOBRE EL DISCURSO, EL LENGUAJE Y LA REPRODUCCIÓN SEXISTA EN EL AULA

Aparte de incidir de manera directa con su plan a través de su secuencia didáctica y vida profesional de las estudiantes, se encuentra el significado que tienen del profesor ¿Qué representa el papel docente a las (os) estudiantes? como ya se mencionó, hay una carga simbólica del criterio de la verdad que la (o) docente tiene la verdad, al menos tiene mayor conocimiento y dan por hecho la información que brinda, no hay un proceso y debate de las ideas al interior, no se encuentra el escepticismo de la duda.

De acuerdo a lo que se observó, con base a lo que se vive o sucede en el entorno escolar, la/el docente brinda su opinión de lo que sucede en el mundo, bajo ese esquema, hay inmersos sesgos y estereotipos ya naturalizados. Al existir grupos donde la mayoría de la población es femenina y solo una quinta parte es masculina, la mayoría de las (os) docentes refieren al grupo en lenguaje masculino, se dirigen hacia el grupo como “todos”, “compañeros” “¿si comprendieron todos?”, es indiscutible que nos encontramos inmersos en una sociedad patriarcal, en donde el machismo resulta la forma más radical y violenta de ejercer el poder masculino hacia las personas.

En primer momento, se tendría que reflexionar ¿por qué los profesores y profesoras consideran que las mujeres, por ser mujer tiene el don de la maternidad? ligado profundamente a hechos históricos de lo privado, es

naturalizado el sentido de la división sexual del trabajo, se genera un discurso legitimador. Dichos: *“La mujer de cierto modo tiene la facilidad y delicadeza para la crianza”*. La legitimación del discurso no se considera solamente en los profesores, también en las profesoras, si bien, los movimientos sociales y en específico el feminismo, se podría considerar de manera muy sintetizada que es la lucha de mujeres para las mujeres, las profesoras mencionan que es una moda que pronto pasará y con ello no se llegará a nada.

La resistencia a la transformación de las ideas y a las prácticas, que socialmente se realizan, siempre ha sido una constante para la sociedad, la resistencia a los movimientos que a su vez se estrechan con la ciencia y sus prácticas profesionales, siempre es una dureza, no obstante, en la actualidad con el desarrollo de la comunicación, hay veces que se distorsiona las concepciones del mundo, el ejercicio docente tendría que ser crítico para la difusión y construcción de su entorno, escuchar comentarios como *“es un tema cansado de estar hablando de las y los”* refiriéndose al lenguaje inclusivo; *“Amargadas porque les falta hombre o les sobra hombre”* son claros ejemplos de que los sesgos se siguen reproduciendo y sobre todo lo más preocupante es que en ocasiones la mayoría de las alumnas toman a gracia (naturalización) los comentarios.

Lo preocupante es la función de reproducción de la docencia frente a grupo, eso conlleva aún más naturalizar el ejercicio y dominio machista, por lo que representa el ser docente, si la profesora genera el discurso para las (os) estudiantes será como una puerta abierta para la reproducción, pensando en un futuro que serán profesionistas e investigadores. Comentarios como *“ya saben cómo nos gustan a nosotros los mexicanos las mujeres con carne”*, son estereotipos expuestos al interior de las aulas. Pensamiento y sesgos machistas que derivan en expresiones del lenguaje bastante comunes en la sociedad y replicados por parte de la comunidad estudiantil y docente. *“Tú eres el hombre...”* *“Antes que nada soy una damita...”* son expresiones cotidianas en las aulas.

Aspectos como estos se hacen notar de manera diversa en el ICEUABJO, ejemplo de ello sería la división sexual de las tareas que se realizan, es decir, que la práctica docente de la Unidad Formativa “Estrategias Didácticas” -por ejemplo- en su mayoría de ocasiones la imparte una profesora y no un profesor, se asumen roles de poder, reconocimiento, represión o sumisión en la relación profesor/a-alumno/a; hay estereotipos que prolongan que las alumnas o profesoras tienen la sensibilidad de la maternidad, pese a que se conoce que la mayoría de personas que estudian en el Instituto son mujeres el vocabulario del docente se ha

masculinizado. Estos momentos, pensamientos y hechos hacen ver la falta de preparación ante las necesidades del contexto al que se enfrentan la academia.

Sin una nula práctica a través del currículo y ejercicio en el aula a través del discurso, hacen que se siga manteniendo y perpetuando la forma de dominación, cuando en la práctica se tendría que inferir a crear un conocimiento humano, crítico, reflexivo. ¿Por qué no volteamos a ver al sur, a la periferia, abajo? ¿Es conocimiento no valido? ¿La práctica docente no es un bienestar, donde cada año se tiene que innovar, trascender y reconstruir conceptos? ¿De eso se trata la docencia, no?

CONCLUSIONES

Es interesante el análisis, pues se encuentra situado con características específicas, por ejemplo, que la mayoría de la comunidad ICEUABJO sean mujeres, contabilizando a docentes, estudiantes y directivos, desde luego, es importante resaltar que existen algunas limitaciones subjetivas de parte de la planta docente y del plan de estudios. Por lo tanto si la población femenina es mayoritaria, es preciso que las docentes deban tener presente la conciencia y perspectiva de género al momento de impartir sus respectivas cátedras, esto tendría que incluir desde lo más básico que es la sensibilización sobre el tema. La parte de la teoría es de igual manera importante, al tratarse de un instituto donde se lleva a cabo la formación de profesionales de la educación es preciso tener claro lo que respecta a materia de equidad de género y una concepción de lo que constituye la sexualidad, en las acciones más inmediatas, se debería manejar el lenguaje de género que es de suma importancia debido al contexto.

Otro factor de mejora es el plan de estudios, es decir, que las estudiantes tengan conocimiento acerca de su contexto con respecto al género, tengan presente la teoría de género y puedan incidir para mejorar el estado actual de las cosas. Si bien, es cierto que es un tema polémico, sería de relevancia crear un estado del arte de las corrientes epistemológicas, teóricas y metodológicas de lo que se escribe desde el feminismo y género para la educación, sería relevante la construcción del conocimiento y más aún el desarrollo docente al interior del aula, así la formación sería completa.

Con lo mencionado anteriormente sobre los sesgos que existen dentro de la ciencia, es necesario trabajo de docentes y estudiantes, la toma de conciencia y sensibilización en primer lugar, para después dar paso a la aplicación y el cuestionamiento del estado actual de la academia y la ideología patriarcal detrás de ella, puesto que no se

trata de hacer crítica sin fundamento, sino de construir nuevas perspectivas, horizontes, para hacer a un lado el falocentrismo en la educación. Es claro que haciendo el análisis de la práctica docente, ésta es solo concebida como la práctica que se desempeña dentro el aula, y además existen muchos sesgos en cuanto a la diversidad sexo-genérica, tratándose del conocimiento y género, pero esto debería ser diferente, el compromiso que la docente tiene con la sociedad va más allá de un aula, implica una toma de conciencia y una postura frente al mundo, debe ser aquella persona en constante cambio, abierta a nuevos cuestionamientos y sobre todo su práctica debe estar fuertemente fundamentada en su contexto, pensada desde su identidad de manera consciente y analizada, con las implicaciones que ello tiene.

No es sencillo, pues se va contra corriente en un mundo globalizado que busca la modificación a través de la condescendencia o adaptación por medio de una occidentalización o en el extremo la erradicación de las diferencias y con ello las múltiples formas y cosmovisiones a través de las cuales se pueden trabajar nuevas formas de conocer, por ese motivo lo que buscamos es la descolonización de la educación que tome en cuenta la perspectiva de género. La colonización trae consigo una ideología patriarcal que se ejecuta a través de la educación ejerciendo violencia directa o simbólica a la par de normalizar y legitimar todo un sistema que no respeta las diferencias. Con lo anterior podemos agregar que se trata de descolonizar la educación teniendo claro que eso implica la perspectiva de género y el feminismo.

Las limitaciones más próximas a encontrar son la falta de interés sobre el tema por parte de estudiantes y docentes, pero es preciso mencionar que al tratarse de la comunidad ICEUABJO por su cercanía y dimensión poblacional, es un buen escenario para comenzar a construir una nueva visión adaptada al contexto Latinoamericano, específicamente oaxaqueño donde se pueden tener resultados favorables. ✨

FUENTES DE CONSULTA

Acker, S. (1994). *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Marcea.

Blazquez Graf, N. (2012). “Epistemología feminista: Temas centrales”, en N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Averardo, *Investigación Feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, Ciudad de México: UNAM – CIICH, p.p. 21-38.

Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*, Ciudad de México: Editorial Trillas.

De Sousa Santos, B. (2010). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*, Barcelona: CIDOB.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Barcelona: Melusina.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2013). “Transformando la práctica docente” en C. Fierro, B. Fortoul, y L. Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción*, Ciudad de México: Editorial Paidós, p.p. 20-39.

González Suárez, M. (2002). “Feminismo, academia y cambio social” en *Revista Educación*, Vol. 2, No. 26, p.p. 169-183.

González Terrazas, A., y Alvidres Ortiz, B. (2009). “La práctica docente en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua” en *Synthesis*, p.p. 1-10.

Guerrero Mc Manus, S. F. (2015). “Ciencia y Género” en *CEIICH-UNAM*, p.p. 1-16.

Gutiérrez, J., y Manuel Delgado, J. (1999). “Teoría de la Observación”, en J. Manuel Delgado, y J. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Síntesis Psicología, p.p. 141-176.

Harding, S. (1987). “Is there a feminist method?” en S. Harding, *Feminism and Methodology*, Indianapolis: Indiana University Press, p.p. 9-34.

Instituto de Ciencias de la Educación (2013). *Plan de Estudios 2013 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Oaxaca: ICEUABJO.

Jill K., C. (2013). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, Ciudad de México: Editorial Porrúa.

Maceira Ochoa, L. (2005). “Investigación del currículo oculto en la Educación Superior: Alternativa para superar el sexismo en la escuela” en *Revista de Estudios de Género La Ventana*, p.p. 187-227.

Matilla Quiza, M. J., y Mó Romero, E. (2014). De la excepción a la normalidad: Mujeres científicas en la Historia. *Encuentros Multidisciplinares*, No. 47, p.p. 1-10.

Papadópulos, J., y Radakovich, R. (2006). “Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe”, en I.

I. (IESALC), *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: Metrópolis, p.p. 117-128.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). “Introducción a la metodología de investigación cualitativa” en *Revista de Psicodidáctica*, p.p. 5-39.

Ramírez López, L. E. (2018). *Primer informe de gestión académica y administrativa 2017-2018. Instituto de Ciencias de la Educación UABJO, Dirección*, Oaxaca: ICEUABJO.

Solano-Alpizar, J. (2015). “Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente” en *Revista Electrónica Educare*, No. 19, p.p. 117-129.

Tisnado Lizárraga, J. (2008). “Los retos para la formación de profesores en América Latina desde la visión de Hugo Zelmelman” en *Simposiom Internacional “Campos emergentes en la formación de profesionales de la Educación”*, Mazatlán: UPN Sinaloa, p.p. 1-11.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2017a). *Mujeres, 50% del personal dedicado a la Investigación en la UABJO*, Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/mujeres-50-del-personal-dedicado-a-la-investigacion-en-uabjo-leticia-brisenno> Consultado el 25 de Agosto de 2018

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2017b). *Unidad de Transparencia, Marco Normativo*, Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.transparencia.uabjo.mx/articulos/articulo-70/fraccion/1-marco-normativo/1-ley-organica-de-la-uabjo> Consultado el 28 de Agosto de 2018.

* Fuente: Ramírez, 2018.

**Fuente: ICEUABJO, 2018.

Fotografía: ICEUABJO, 2018.



Aula Hospitalaria: La realidad existente a través de los ojos y las palabras del docente

Sally Elizabeth Espínola Castillo*
Esneide Denice Santacruz Almada**

RESUMEN

En Paraguay, las Aulas Hospitalarias están contempladas como una de las modalidades de la Educación Inclusiva, a través del Servicio de Atención Educativa Compensatoria de niños, niñas y adolescentes que por problemas de salud no pueden ir hasta un centro escolar, el mismo es ofrecido en forma conjunta entre el Ministerio de Educación y Ciencias y los Hospitales Públicos de Asunción y Departamento Central; el caso de estudio corresponde a la realidad observada en el Hospital de Clínicas de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción. Por ello, el objetivo de este trabajo es reflexionar y comprender las nuevas exigencias y demandas de docentes, para esta opción educativa, necesarias para responder adecuadamente a los requerimientos de la pedagogía hospitalaria. El tipo de investigación del trabajo se basa en la metodología cualitativa, pues es importante conocer las realidades de profesionales de la docencia que actualmente están a cargo de la educación de los pacientes con diversas patologías como un todo, ya que representa un sector muy sensible de la atención médica pública.

PALABRAS CLAVE

Aula Hospitalaria. Educación Compensatoria. Educación Inclusiva. Calidad de Vida.

ABSTRACT

In Paraguay, Hospital Classrooms are considered as a response to Inclusive Education, through the Compensatory Educational Attention Service of children and adolescents who, due to health problems, can not go to a school, it is offered jointly between the Ministry of Education and Science and the Public Hospitals of Asunción and the Central Department; the case of the study the reality observed in the Hospital of Clinics of the Faculty of Medical Sciences of the National University of Asunción. Therefore, the objective of this work is to reflect and understand the new demands and demands of teachers, for

this educational option, necessary to adequately respond to the requirements of hospital pedagogy. The type of research work is based on qualitative methodology, it is important to know the realities of teaching professionals who are currently in charge of the education of patients with various pathologies as a whole, as it represents a very sensitive sector of public medical care.

KEYWORDS

Hospital Classroom. Compensatory Education. Inclusive Education, Quality of Life.

INTRODUCCIÓN

La experiencia a ser abordada es la del Servicio de Atención Educativa Compensatoria-Aulas hospitalarias; específicamente del Hospital de Clínicas de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), en la República de Paraguay.

El primer contacto realizado fue con responsables del Hospital de Clínicas; quienes nos orientaron con respecto a los procedimientos a seguir para tener una entrevista con las personas encargadas del Servicio.

El servicio trata de realizar la compensación educativa de niños, niñas y adolescentes que por problemas de salud no pueden ir físicamente hasta un centro escolar, lo que en años anteriores implicaba indefectiblemente la pérdida del año escolar.

Generalmente se da de dos maneras, en espacios especialmente diseñados para los pacientes que desarrollarán sus clases, siempre y cuando puedan desplazarse hasta el

*Contadora Pública. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas, República de Paraguay. Instituto Nacional de Educación Superior. Correo electrónico: sespínola@eco.una.py, sallyespínolacastillo@gmail.com

**Contadora Pública. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas, República de Paraguay. Instituto Nacional de Educación Superior. Correo electrónico: esantacruz@eco.una.py, esneide.santacruz@gmail.com

lugar; o, cuando el paciente se encuentra imposibilitado para llegar al sitio, es el docente quien se traslada y desarrolla las actividades correspondientes en la sala de internación. Los alumnos son matriculados por sus padres o el adulto responsable del mismo y no tiene costo alguno.

Los pacientes se sienten muy contentos y los médicos lo consideran como una terapia; ya que es uno de los pocos momentos en los que los niños, niñas y adolescentes dejan de sentirse pacientes. Los padres también son partícipes de los beneficios, ya que en cierta medida se sienten contenidos a pesar de la difícil situación por la que generalmente están pasando. Las autoridades de la Institución, consideran que este tipo de ayuda escolar, es muy favorable ya que notan la diferencia en los que participan en las actividades educativas.

El cuestionamiento que buscamos responder es acerca de ¿Cuáles son las exigencias y demandas de docentes, para esta opción educativa, necesarias para responder adecuadamente a los requerimientos de la pedagogía hospitalaria?

El objetivo principal del presente trabajo es indagar las exigencias y demandas de los docentes, necesarias para responder adecuadamente a los requerimientos de la pedagogía hospitalaria.

El tipo de investigación del trabajo es cualitativo, a través de un estudio de caso, específicamente el Aula Hospitalaria del Hospital de Clínicas de la FCM de la UNA, donde se observó in situ a una profesional docente; para luego realizar una entrevista a profundidad, internalizando los datos y anécdotas que la misma comparte con las autoras.

REVISIÓN DE LA LITERATURA. EUROPA Y AMÉRICA

Históricamente la realidad de un niño hospitalizado por largos periodos significaba necesariamente la pérdida del proceso escolar y su reinserción en el ámbito educativo se marcaba por una complicada readaptación a nuevos grupos de compañeros, nuevos profesores o incluso hasta nuevos centros educativos.

Ante esta realidad, en Francia, decreto de por medio en el año 1965, se obligaba a dar atención escolar a niños, niñas y jóvenes hospitalizados (Riquelme, 2007). Posteriormente en la Unión Europea aproximadamente en el año 1984 se determinó la necesidad de crear dentro del marco de la Carta Europea de los Derechos del Paciente, una Carta Especial¹ en la que se presente los derechos de los niños enfermos, que en el siguiente apartado expresa el resultado más significativo:

“r) Derecho a proseguir su formación escolar durante

¹ Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 13 mayo 1986.

su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o no obstaculice los tratamientos que se siguen” (Collins, 1993).

La primera experiencia de aulas hospitalarias en América Latina es la de la Escuela Hospitalaria N°1 del Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez Gallo, fundada en Buenos Aires en el año 1946 (Riquelme, 2007).

REVISIÓN DE LA LITERATURA. PARAGUAY

En el Paraguay el 9 de febrero de 2009 se firma el acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura² (MEC) a través de la Dirección General de Educación Inclusiva, la Associazione ASEOP Módena Italia, la Asociación MITAI³ de Asunción (Asociación de niños afectados por la patología oncohematológica en Paraguay) y el hospital pediátrico Acosta Ñu para la puesta en marcha del proyecto de Aula Hospitalaria denominado “Un Puente por la Vida” que inicialmente iría hasta el 2010 (Kamm, 2009).

Específicamente, ante la emergente necesidad de lograr la inclusión de los niños, niñas y adolescentes aquejados por problemas de salud de tratamiento extenso, el Ministerio de Educación y Cultura por Resolución N° 4256 de fecha 11 de agosto de 2009, reconoce el funcionamiento del espacio educativo “Aula Hospitalaria” en los Hospitales Públicos en forma gradual, incentivando y permitiendo la creación e instalación de aulas en los Centros y Hospitales, para evitar el abandono o pérdida del año escolar (Dirección General de Educación Inclusiva, 2013).

En el año 2010, en el predio de la FCM de la UNA se inauguró la Escuelita del Departamento de Hemato-Oncología Pediátrica (HOPE), brindando así la oportunidad de acceso a la educación a casi 50 niños, niñas y adolescentes con cáncer.

El 23 de diciembre de 2013 se promulga la Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva, por la cual se establecen acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo, dentro del sistema regular que remuevan las barreras que limiten el aprendizaje y la participación, facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio

² Actualmente Ministerio de Educación y Ciencias.

³ MITAI, expresión original del guaraní (mita’i) que significa “niño”.

de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal (BACN, 2014).

El aula hospitalaria “es la modalidad de dar respuesta educativa al niño y al adolescente en los momentos de hospitalización evitando carencias en su formación y procurando un buen desarrollo personal, intelectual, social y emocional” (León Simón, 2017, p. 56) y tiene como objetivo principal la atención integral al niño hospitalizado, estimulando su desarrollo físico, afectivo, intelectual y social, intentando conseguir que el esquema habitual de vida del niño, familia, escuela, amigos, juegos no se rompa y tenga un paralelismo lo más parecido posible.

Según León (2017: 51) la pedagogía hospitalaria está considerada como una parte de la pedagogía cuyo centro de atención es el alumno hospitalizado... por tanto pasa a ser “su núcleo, su objeto, su ente principal de estudio, investigación y dedicación”.

La pedagogía hospitalaria surge en el contexto de las instituciones hospitalarias por unas necesidades que el personal específicamente sanitario (médicos, enfermeras, auxiliares, etc.) no pueden atender, por la diferencia con el sistema educativo regular, que se describe en la siguiente tabla:

*Tabla 1. Diferencias entre Aulas Ordinarias y Hospitalarias

AULA ORDINARIA/ AULA REGULAR	AULA HOSPITALARIA
Asistencia escolar obligatoria	Asistencia voluntaria
Atención grupal	Atención individualizada
Grupos homogéneos (mismas edades)	Grupos heterogéneos (diferentes edades)
Los grupos de alumnos son fijos	Constante cambio de alumnos
Programación fija y determinada	Gran flexibilidad en la aplicación de la programación
Actividades supeditadas básicamente al currículo	Actividades subordinadas al estado de salud del niño y a los tratamientos médicos
Horario completo y extenso	Horario reducido
Gran número de profesores	Reducido número de profesores
Muchas aulas configuradas de manera similar	Aulas hospitalarias, salas comunes o habitaciones
Actividades físicas y deportivas	Actividades condicionadas por el centro y el estado físico del niño

Supone normalización	Supone un intento de normalización en una situación “anómala”
La tónica dominante es la salud de los niños	La enfermedad y los estados de apatía, la depresión o la ansiedad son la tónica dominante
La socialización es algo conatural, así como la relación entre iguales	Los niños pueden estar aislados, rodeados siempre por adultos y las interacciones con otros pacientes son más difíciles
Los padres no están en el colegio	Los padres “pueden permanecer” en el hospital

Estas necesidades (León, 2017: 51), se pueden clasificar en:

- Necesidades propiamente pedagógicas, escolares: de aprendizaje, de continuidad con el currículo escolar.
- Necesidades biopsicologías, afectivas: de adaptación al hospital, de cuidado afectivo, control de emociones, atención a la persona durante la estancia, etc.
- Necesidades sociales, de relación: de no ruptura y mantenimiento de su mundo de relaciones, familiares, de amigos, etc.

MÉTODO

El tipo de investigación del trabajo es cualitativo, ya que responde a la necesidad de observar in situ a los protagonistas desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1987); pues debemos entender las realidades de profesionales de la salud, docentes y familiares de estudiantes que actualmente son pacientes con diversas patologías como un todo, pues representa un sector muy sensible de la atención médica pública. Los datos descriptivos representan la palabra hablada y escrita de una docente y la conducta de la misma dentro de las aulas hospitalarias (Taylor y Bogdan, 1987).

La muestra representa la experiencia de la profesional docente de la Escuelita de la Cátedra de Pediatría, la misma se encuentra situada en el predio del Hospital de Clínicas, dependiente de la FCM de la UNA (FCM-UNA, 2017). Los datos fueron recabados siguiendo los lineamientos de una Matriz de Análisis. El instrumento utilizado fue a través de entrevistas cualitativas en profundidad; ya que las mismas han sido flexibles, dinámicas, no estructuradas y abiertas; respondiendo así a lo expresado por Taylor y Bogdan quienes afirman que son ...”encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”

(1987: 20).

Los aspectos considerados en las visitas realizadas fueron la caracterización de la Institución Educativa dentro del Hospital de Clínicas; el servicio que dio como resultado la creación de las aulas hospitalarias en general y su aplicación en particular; el vínculo existente entre la Escuela y la Comunidad; la experiencia pedagógica vivida y los resultados que logran los protagonistas al término de cada año escolar.

RESULTADOS

Se presenta la Tabla 2: Matriz de Análisis en base a los lineamientos establecidos para la entrevista a la profesional docente.

**Tabla 2. Matriz de Análisis

DIMENSIONES: Caracterización de la Institución
CRITERIOS: Origen Antecedentes Objetivos (misión, visión) Estructura organizacional
PREGUNTAS/ENTREVISTA: ¿Cómo se originó el proyecto? ¿Cuál fue la primera institución donde se puso en práctica el proyecto? ¿Cuál es el objetivo del proyecto? ¿Cuál es la estructura organizacional en el desarrollo del proyecto dentro de la Institución
OBSERVACIONES: Aulas Hospitalarias: Ideas básicas MEC Constitución Nacional art. 73 Ley 1264/1998 General de la Educación art.13, 14,23 Ley 1680/01 Código de la Niñez y la Adolescencia art 20 Ley 5136/13 de la Educación inclusiva art 1
DIMENSIONES: El proyecto
CRITERIOS: Rol de la Institución en la comunidad. Principios educativos Prácticas Estructura curricular

PREGUNTAS/ENTREVISTA: ¿Qué aporta a la comunidad? ¿Cuáles son los principios educativos del programa? ¿Cómo se realizan las prácticas educativas? ¿Tiene alguna estructura curricular?
OBSERVACIONES: MEC
DIMENSIONES: Vínculo Escuela - Comunidad
CRITERIOS: Contexto social Características de estudiantes y sus familias Vínculo de estudiantes con el centro educativo, Participación de padres y madres
PREGUNTAS/ENTREVISTA: ¿Cuál es el contexto social de implementación del programa? ¿Cuáles son las características de los estudiantes y sus familias? ¿Cuán involucrados están los padres con respecto al programa?
OBSERVACIONES: FCM de la UNA Dirección General de Educación Inclusiva
DIMENSIONES: Experiencias Pedagógicas
CRITERIOS: Perfil de los docentes Actividades que se realizan
PREGUNTAS/ENTREVISTA: ¿Cuál es el perfil requerido para los docentes? ¿Cuáles son las actividades que realizan normalmente?
OBSERVACIONES: Dirección General de Educación Inclusiva
DIMENSIONES: Resultados
CRITERIOS: Logros Dificultades Desafíos
PREGUNTAS/ENTREVISTA: ¿Cuáles son los logros, dificultades o desafíos con los que el docente se encuentra día a día?
OBSERVACIONES: Dirección General de Educación Inclusiva

ACADEMICUS

Se describe seguidamente el testimonio de la entrevistada, con base en la Matriz de Análisis: *Experiencia educativa en las Aulas Hospitalarias de la Cátedra de Pediatría del Hospital de Clínicas dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción.*

LOS INICIOS

Nuestra entrevistada es una docente del Aula Hospitalaria de la Cátedra de Pediatría donde se encuentran niños, niñas y adolescentes internados en la FCM-UNA; la misma nos detalla que el Hospital-Escuela cuenta con los siguientes espacios destinados para aulas hospitalarias:

- Pediatría ambulatoria,
- Pediatría internados y
- El HOPE Day en el Servicio de Hemato Oncología Pediátrica de internados.

Consultamos con respecto a los inicios de nuestra entrevistada en lo relacionado a Aulas Hospitalarias, a lo que nos responde de la siguiente manera:

“Y me anime...nadie se animó”

“Se hizo una convocatoria...vinimos muchísimas, pero dejaron, no es fácil...acá en la parte Pediatría, esta es la Cátedra Pediatría, acá tenemos medicina interna, cirugía, contingencia e infectocontagioso” (Docente, 2018).

Con respecto al tiempo que desempeña el trabajo docente dentro del Aula Hospitalaria nos comenta que ya lleva: “8 años, los doctores y enfermeras ya me conocen” (Docente, 2018).

Nuestra entrevistada no siempre realizó actividades laborales en Aulas Hospitalarias, ya que anteriormente se desempeñaba en una escuela dependiente del Estado: “Si, estaba enseñando en Ñemby⁴” (Docente, 2018).

CAPACITACIÓN DOCENTE

Ante el cuestionamiento de la instrucción previa recibida para ejercer la docencia en aulas hospitalarias, nos responde con un: “No hay, debería haber” (Docente, 2018).

Aclara que las capacitaciones deberían estar direccionadas al nivel de salud con todos los atenuantes que ello implica.

Para la docente el conocimiento en ese sentido se dio de forma empírica, pese a los muchos pedidos realizados al MEC hasta ahora solo han recibido consejos de los médicos o enfermeras sobre las condiciones de los pacientes y los

⁴Ciudad del Departamento Central, distante a 12 km de Asunción (Capital del País Paraguay).

cuidados necesarios. Como consecuencia de la falta de experiencia en los cuidados que deben tomar los docentes, nos dice: “A mí me agarró una infección, tarde 15 días en sanar..., fue por desconocimiento sobre la Protección de Salud” (Docente, 2018).

Las capacitaciones con respecto a los cuidados de salubridad deberían ser una exigencia periódica y hasta excluyente para todo docente que desee realizar sus labores dentro de las Aulas Hospitalarias, considerando la peligrosidad con la que se encuentran diariamente: “Es sobre cómo protegernos, nosotros vinimos y se nos soltó acá. A mí pasó, yo estoy en la parte de infecto, me corresponde esa unidad, y me iba sin protección y me agarré un virus de la gran (sic)” (Docente, 2018).

Ante esta realidad, se comprenden los sendos pedidos de capacitación realizados periódicamente, y la falta de respuesta por parte del MEC: “Exacto, hasta hoy día aún no recibimos del MEC esa capacitación” (Docente, 2018).

El conocimiento adquirido por parte de los docentes de Aulas Hospitalarias es muy considerable, ya que dicho conocimiento se ha forjado con el paso de tiempo:

“Y si... a veces los miro (a los pacientes) y ya digo, ese tiene tal o cual diagnóstico. Prácticamente los síntomas son todos iguales, la patología, las manifestaciones y característica de cada enfermedad ya me doy cuenta, te permite ver qué tipo de protección tomar al momento de tratar al paciente” (Docente, 2018).

ACTIVIDADES

El manejo de las Aulas Hospitalarias se detalla en el siguiente relato:

“Yo tengo que ir sala por sala...vos pensás que es como la escuela que ellos vienen todos juntos, tenés que ver por qué muchas veces los niños no pueden compartir, uno le puede contagiar a otros. Uno va hasta la parte infectocontagiosa y debe ver todos los riesgo y precauciones que se debe tener específicamente.... ellos (los doctores) te informan...ahora ya se, si dudo pregunto... cuál puede compartir o no y qué tipo de enfermedad tiene, qué medidas tomar” (Docente, 2018).

El tiempo compartido con cada paciente es muy diverso ya que:

“Depende del caso” (Docente, 2018).

La pluralidad existente entre los niños, niñas y adolescentes que se encuentran internados en el área de Pediatría refleja que nuestra entrevistada, trata con un chiquito que tiene

que aprender a escribir y con otro que ya sabe, u otro que ya suma...es como que con uno está en primer grado y con otro en cuarto grado...

“Asimismo, es plurigrado. Ahora está un muchacho es de noveno grado, igual está con nosotros porque nuestro programa va hasta el noveno grado, lo que pasa es que acá están hasta 17 años, cuando cumplen 18 años ya pasan a adulto, pediatría es hasta 17 años.

Ahora está un muchacho de segundo de la media, ayer entró acá un rato porque estaba vacío, él va a subir a hemato-oncología porque tiene cáncer, para su quimio y ya no vuelve...se queda ahí para seguir su tratamiento, el trajo su libro y cuaderno, pero igual le ayude, aunque ya no está en mi programa; ahí (en hemato-oncología) seguirá sus estudios con mi compañero. Aquí también entran los bebés (maternal), pero con ellos es solo actividad lúdica” (Docente, 2018).

El plan curricular utilizado es el mismo del MEC solo que se realizan ciertas adaptaciones de acuerdo a las necesidades de cada niño, niña o adolescente. Para los fines de semana se les deja materiales o juguetes para que los niños puedan entretenerse.

REINSERCIÓN DE LOS PACIENTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La reinserción del paciente en su Centro Educativo se realiza en base al siguiente procedimiento:

“Tenemos nuestra planilla, donde anotamos los datos... nos comunicamos con la escuela de origen y ellos nos envía la planilla matriz de lo que estaban dando y aquí le hacemos continuidad; a partir de 15 días de internación, o cuando el doctor nos informa que el paciente permanecerá más tiempo internado; eso es así en esta aula. Cada aula es diferente, hay tres aulas, los pacientes que están acá (pediatría internados) es de una patología, tratamiento y estadía (internación) específico, comparado con las aulas de HOPE Day de los niños internados en el Servicio de Hemato-Onco Pediatría, en esta última es más complicado para mi compañero, realiza las actividades considerando que los pacientes se encuentran aislados, hacen su quimioterapia, son niños que no pueden realizar actividades simples como escribir, los diagnosticados quedan si o si internados aproximadamente 6 meses en forma aislada...no pueden estar donde hay aglomeración de gente, bajan para (tratamiento) ambulatorio y vuelven a HOPE Day para continuar sus estudios, pero antes se deberá agendar a estos pacientes a fin de que no

coincidan con otros pacientes con patologías que puedan comprometer su salud. La profesora de HOPE Day ya está en conocimiento de qué paciente vendrá y se prepara las actividades específicas para él” (Docente, 2018).

En cuanto al acompañamiento realizado por los padres o tutores, a niños, niñas y adolescentes relacionados a la parte escolar se resalta lo siguiente: “Si... acompañan a sus hijos, no pueden manejarse solos. Además, a primera hora hay que tener diálogo con los padres, darles contención...” (Docente, 2018).

Otra de las actividades que se resalta es la realización de trabajo de contención con los padres o tutores de los pacientes:

“Si... todos hacemos...todos los días viene alguien y algunos tienen años viniendo. Depende de la patología, algunos vienen cada dos meses para tratamiento de goteo, también están los pacientes que padecen hueso de cristal⁵, ellos vienen cada tres meses para su goteo, es periódico. En la parte de infecto están los pacientes con fibrosis quística, ellos vienen cada cierto mes para su goteo y si recaen por algún virus o bacteria que adquieren por la calle, tienen tantos días de antibióticos” (Docente, 2018).

APOYO A LA LABOR DOCENTE

La labor realizada es de vital importancia, pero conlleva un agregado que es necesario tratar por medio del apoyo que el docente puede tener, de otros profesionales como psicólogos o psiquiatras, al respecto nos detalla la siguiente experiencia:

“Tenemos contención psicológica los días miércoles de 8 a 11h... lo necesitamos, es algo pesado, porque los pacientes mueren, te encariñas con ellos, los padres vienen y se desahogan con nosotros, incluso cuando se les dice el diagnóstico se desahogan y eso nosotros cargamos la pena, no podés hacer nada solo consolar...te quedas toda tensa. Un solo paciente es como tener muchos alumnos, lidiamos con varias personas al mismo tiempo, “un paquete completo”, tratamos con doctores, enfermeras y hasta con las limpiadoras” (Docente, 2018).

El aporte personal, el valor agregado que el docente siente y crea como persona y profesional en las aulas genera un cambio en el mismo, expresado como sigue:

“Siii, me hizo madurar de aquí a la luna, yo jamás pensé

⁵ Osteogénesis Imperfecta.

ACADEMICUS

pasar por esto...”.

Conociendo cómo es esto, volviendo atrás ¿harías este trabajo?

“Siiii, yo digo que somos elegidas, vinimos muchos, todos empezamos en febrero (8 años atrás) ...” (Docente, 2018).

MATERIALES UTILIZADOS Y NECESIDADES DIARIAS

En cuanto a los materiales utilizados dentro de las Aulas Hospitalarias, se resalta la participación de los que se relacionan directa o indirectamente con la Institución de acuerdo a las siguientes expresiones:

“Todo el Hospital nos ayuda, el MEC nos provee el kit escolar, hacemos una lista de lo que necesitamos, pero solo nos dan el kit estándar, contiene materiales que no son aptos para los pacientes, tienen hojas blancas y carpetas, pero lo que más precisamos son cuadernos. El kit es más para jardín y en un mes ya se usa todo, nosotros hacemos escolarizado, contiene dos carpetas y hojas que se puede usar solo con dos niños. Si todas las camas están ocupadas se necesita para 36 pacientes, por mes. Y si se entrega todo ya no tendré más nada, por eso clasifico para aquellos que estarán por mucho tiempo” (Docente, 2018).

Las necesidades por las que pasa las Aulas Hospitalarias se clasifican en determinados artículos o productos, que son prácticamente de uso diario y las mismas se detallan a continuación:

Cuadernos de 20 o 50 hojas con o sin rayas, rompecabezas o juegos didácticos de mesa, pañales para niños y adultos (pues en el área están hasta los 17 años), crayolas, agua, lápices de colores, juguetes, ropas (para niños y adultos, ya que los que vienen del interior del País, llegan solo con la ropa puesta), sacapuntas, leche y jugos en cartón. La mayoría de los materiales ya no se recuperan, lo que se da... ya se da... Considerando el caso de los pacientes aislados pues los mismos ya se consideran

contaminados. Misma situación con los juguetes.

En general, los que más ayuda reciben son los pacientes oncológicos considerando que son los que más tiempo están en periodo de internación y los padres trabajan de forma muy organizada, pues cuentan con una Asociación; en pediatría poco o nada suele llegar la ayuda.

Existe una gran diferencia entre lo que se necesita en las aulas hospitalarias y lo que provee el MEC. Además, se debe tener en cuenta la toxicidad de los productos para que los mismos puedan ser utilizados en las salas de internación (Docente, 2018).

BENEFICIOS A LA COMUNIDAD

Las Aulas Hospitalarias no solo benefician a los niños, niñas o adolescentes que recurren a las mismas, sino a la comunidad toda, y esos aportes son relatados por la docente:

“Es mucha la importancia de la creación de las aulas hospitalarias, ya que anteriormente ante la prolongada internación de los niños prácticamente perdían su proceso escolar como una secuela indirecta que acarrea el ya difícil problema de salud por el que se atravesaba.

En la actualidad, el niño, niña o adolescente que tiene el alta médico ya retira el informe médico y el informe académico y con ello ya se reinsertan en el Centro Educativo de origen” (Docente, 2018).

CONCLUSIONES

Las Aulas Hospitalarias tienen una doble función, una función pedagógica que se caracteriza por el mantenimiento del nivel escolar previniendo la deserción escolar a causa de la enfermedad y una función terapéutica ya que el docente es el nexo con el entorno exterior; generando en el niño convaleciente una sensación de *normalidad*.

Ciertas expresiones nos llaman a la reflexión cuando se realiza el cuestionamiento relacionado a la protección necesaria para el contacto con los pacientes, considerando que, por la falta de una capacitación especializada, los docentes pasan peligros impensados.

Además, no existe un perfil específico para docentes de aulas hospitalarias; tampoco existe una capacitación

específica sobre esa área. Se realizan capacitaciones sobre educación inclusiva, pero no tratan a profundidad los requerimientos necesarios para aulas hospitalarias.

Cuando se trata de educación inclusiva no siempre se tiene en cuenta las necesidades de inclusión existentes en aulas hospitalarias o niños, niñas o adolescentes con problemas de salud. Se debe procurar hacer consciencia sobre las necesidades existentes en las aulas hospitalarias, ya que la realidad es muy compleja y difícil de sobrellevar a veces.

Se verifica la falta de estadísticas publicadas sobre estudiantes en aulas hospitalarias ya que los docentes presentan mes a mes las cantidades y las mismas deben ser reflejadas en las publicaciones anuales de carácter público.

HOPE Mi Escuela es la destinada para pacientes ambulatorios, ya que los niños, niñas y adolescentes muchas veces no pueden estar en contacto con otros ambientes por los riesgos de salud a la salida de la internación médica.

Los docentes no acceden a un plus por los riesgos de insalubridad a los que están expuestos día a día con el contacto con las instalaciones y las distintas enfermedades; por ello se resalta lo loable y admirable de la labor realizada en las aulas hospitalarias, ya que hasta trabajo de contención realizan con los padres.

Luego de muchos pedidos consiguieron que el MEC les brinde apoyo psicológico y desde el año 2017 lo lograron, y se da por medio de encuentros semanales con psicólogos y ello ayuda a sobrellevar los momentos difíciles por los que a veces pasan los docentes.

Estas son solo algunas de las circunstancias por las que el docente de aulas hospitalarias debe pasar día a día; esto nos hace pensar que la educación inclusiva en cualquiera de sus formas aún sigue siendo una asignatura pendiente. Sin planes de acción o proyectos a corto, mediano o largo plazo que, con respecto a la situación actual, den cierta ilusión de cambio.

Para las autoras, esta ha sido una experiencia muy enriquecedora, pues el descubrimiento de esta realidad ha calado hondamente en la forma de ver la educación en una faceta distinta a la tradicional. ✎

FUENTES DE CONSULTA

Biblioteca y Archivo del Congreso Nacional (2014). *Ley N° 5136/13 de Educación Inclusiva*, Asunción: BACN. Disponible en: <http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2698/educacion-inclusiva> Consultado el 23 de Octubre de 2014.

Collins, S. (1993). *Carta Europea de los niños hospitalizados. Bol. pediatr. Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, S/F, p.p. 34, 69-71.

Dirección General de Educación Inclusiva (2013). *Decreto 20*, Asunción: DGEI. Disponible en: https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=DECRETO%20N%C2%BA%202837 Consultado el 23 de diciembre de 2013.

Docente (2018). *Entrevista a Docente del Servicio de Atención Educativa Compensatoria-Aulas hospitalarias, FCM-UNA, 27 de abril de 2018, (S. Espínola, y E. Santacruz, Entrevistadores)*, Asunción: FCM-UNA.

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Asunción (2017). *Nota Periodística 16 de junio de 2017: El hospital de clínicas cuenta con nuevas instalaciones para aulas hospitalarias*, Asunción: FCM-UNA. Disponible en: <http://www.med.una.py/index.php/la-facultad/noticias/177-el-hospital-de-clinicas-cuenta-con-nuevas-instalaciones-para-aulas-hospitalarias> Consultado el 21 de abril de 2018.

Kamm Ramírez, R. M. (2009). *Aulas hospitalarias*, Asunción: ABC DIGITAL. Disponible en: <http://www.abc.com.py/articulos/aulas-hospitalarias-1170275.html> Consultado el 21 de abril de 2018.

León Simón, M. (2017). "El valor de las actuaciones pedagógicas en el ámbito hospitalario", en *Aula*, No. 23, p.p. 49-70.

Riquelme, F. C. L. (2007). *Aulas hospitalarias: reflexiones sobre la VII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria*, Santiago de Chile: Andros Impresores.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós.

*Fuente: Riquelme, 2007: 48.

**Información de autoras.

La Responsabilidad Social como eje transversal en la política universitaria

Leonor García Quezada*

RESUMEN

En la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) se realizan diferentes actividades de Responsabilidad Social que contribuyen a crear ciudadanía y valores en los estudiantes universitarios. Cada Unidad Académica (UA) que conforma la UABJO promueve una gama de acciones que contribuyen al desarrollo sustentable y al involucramiento de la Universidad con el contexto social. Sin embargo, algunas de estas acciones aún no se encuentran establecidas institucionalmente, por lo tanto, es de interés de la Administración Central de la UABJO impulsar y consolidar a largo plazo políticas que impacten en el desarrollo integral del estudiante que a su vez contribuya en la formación en valores de quienes egresan de esta casa formativa.

El presente artículo expone desde una perspectiva de investigación documental, el enfoque de Responsabilidad Social que asume la UABJO en comparación con las políticas educativas internacionales, nacionales y estatales y su impacto en las funciones sustantivas universitarias. Lo anterior, permitirá coadyuvar al cumplimiento de los indicadores de calidad establecidos por los organismos evaluadores de la educación superior, y que, sin duda, dejan en evidencia la necesidad de incorporar la cultura de la Responsabilidad Social como eje transversal en la política universitaria.

PALABRAS CLAVE

Responsabilidad Social. Evaluación. Funciones Sustantivas. Transversalidad.

ABSTRACT

In the Autonomous University “Benito Juárez” of Oaxaca (UABJO) different Social Responsibility activities are carried out that contribute to create citizenship and values in university students. Each Academic Unit (UA) that makes up the UABJO promotes a range of actions that contribute

to sustainable development and the involvement of the University with the social context. However, some of these actions are not yet institutionally established, therefore, it is in the interest of the Central Administration of the UABJO to promote and consolidate long-term policies that impact on the integral development of the student which in turn contributes to the formation in values of those who graduate from this training house.

The present paper exposes from a documentary research perspective, the focus of Social Responsibility assumed by the UABJO in comparison with the international, national and state educational policies and their impact on the university substantive functions. The foregoing will allow the design of a Social Responsibility model to be based on the compliance with the quality indicators established by the higher education evaluation bodies, which undoubtedly demonstrate the need to incorporate the culture of social responsibility as a transversal axis in the university policy.

KEYWORDS

Social Responsibility. Evaluation. Substantive Functions. Transversality.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) ha desarrollado múltiples acciones en coordinación con las Unidades Académicas, Secretarías y Direcciones de la Administración Central, en los ámbitos de competencia de la Responsabilidad Social (RS), a saber: laboral, económica, ambiental y social. Para fines del presente trabajo, la Responsabilidad Social se centra en la calidad de la educación vista desde el impacto social y contribución a la sociedad oaxaqueña, por medio de

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación (ICEUABJO). Correo electrónico: leonorq@gmail.com

la formación de profesionales competentes aunada a la perspectiva de los organismos evaluadores de la educación superior, refiriendo a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES, A.C.) y al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES, A.C.), concretando en la atención responsable de la matrícula de estudiantes, siendo estos, el centro o razón de ser de un programa educativo.

A partir de un análisis reflexivo de las acciones realizadas desde las nuevas dinámicas de RS que la Universidad adquiere en función de la educación, se han revisado algunos documentos institucionales e informativos que dan cuenta del papel fundamental que reviste a las universidades para transformar el entorno a partir de la formación de profesionales, ciudadanos comprometidos en dar respuestas a las problemáticas de la sociedad, al tiempo que contribuyen al desarrollo económico, cultural y social del que forman parte activa.

Lo anterior, requiere concientizar a quienes integran la comunidad universitaria que el estudiante forma parte del núcleo rector con impacto en la esfera social. Los organismos evaluadores, por lo tanto, revisten importancia al regular y promover la calidad en la educación superior. Desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de diseñar e incluir en el Modelo de Responsabilidad Social Universitaria de la UABJO estrategias que favorezcan la construcción de ciudadanía que sienten las bases de una formación integral. Lo anteriormente mencionado incluye dar seguimiento a los programas institucionales que contribuyen a cumplir con la función social. El análisis propuesto en el presente trabajo también conlleva identificar cual es la ruta que la UABJO ha establecido para dar cumplimiento a las iniciativas de Responsabilidad Social, una manera eficaz ha sido a partir de los procesos de autoevaluación de programas educativos ante organismos como CIEES, A.C. o COPAES, A.C., cuyas metodologías basadas en estándares de calidad incluyen acciones de Responsabilidad Social. De igual manera, se incluyen las acciones que se realizan desde la Dirección de Responsabilidad Social de la UABJO y que sin duda impactan en las funciones sustanciales de la Universidad.

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) establece claramente en su visión un compromiso efectivo que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben concretar eficazmente, a saber, formar

“profesionales e investigadores de alto nivel, genera y aplica conocimientos, extiende y preserva la cultura, tareas que realiza con calidad, pertinencia, equidad y cantidad

equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad” (ANUIES, 2000: 150).

Lo anterior, implica que como parte de la Responsabilidad Social Universitaria a cada Dependencia de Educación Superior (DES) que conforma la UABJO se le ha confiado el desarrollo intelectual, afectivo, social, moral y ético de estudiantes quienes, además, al egresar, deben tener las competencias profesionales de acuerdo al área disciplinar de su elección, generando y aplicando conocimientos pertinentes que contribuyan al bien social.

A continuación, se incluye el panorama general de los programas evaluados en la UABJO, lo que nos permite visualizar la matrícula de calidad, así como, los retos que implica dimensionar el eje de Responsabilidad Social en y para la calidad de la educación superior. También se incluye el referente teórico para su análisis y reflexión sobre los elementos que distorsionan los alcances de la Responsabilidad Social en los espacios universitarios, reduciéndola a una visión pragmática cuando la educación lleva por objeto un sentido social que rebasa el deber medioambiental y trasciende a una dimensión humana.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UABJO

La Responsabilidad Social como eje transversal en la política educativa de la UABJO, aún constituye un tema en construcción. Cabe enfatizar que se ha dado mayor énfasis a partir de los procesos de evaluación, tomando como base los marcos de referencia de los CIEES, A.C. y COPAES, A.C. quienes, a través de indicadores específicos de calidad, han influido en acciones de mejora con impacto social. Actualmente, la UABJO oferta 38 Programas de Licenciatura de los cuales 34 son evaluables, 16 están reconocidos como programas de calidad, y de estos, 7 cuentan con el nivel 1 de los CIEES, A.C. y 9 con acreditación de un Organismo Evaluador de COPAES, A.C., pese a este encomiable logro, el 53%, no está reconocido como programa de calidad.

Lo expuesto, representa un gran reto, ya que habrá de fortalecer la investigación, la oferta de actos académicos, la reforma y/o actualización de los planes de estudio, la vinculación, infraestructura y financiamiento, entre otros elementos importantes para la autoevaluación, seguimiento, acreditación y re-acreditación de la oferta educativa de nuestra casa de estudios. Los criterios anteriormente expuestos, si bien, forman parte del Marco de Referencia de los Comités Evaluadores, también aseguran una educación de calidad, así como, una mejor calidad de vida de las y los

ACADEMICUS

actores centrales de éste fenómeno educativo (estudiantes) y sociedad en general.

Es a partir de la solicitud voluntaria de evaluarse que el programa educativo, genera acciones que llevan a los jóvenes a realizar campañas a favor del cuidado de los espacios universitarios. Cada Unidad Académica evaluada puede llevar a cabo, campañas de reforestación, limpieza y saneamiento de las áreas verdes, talleres de reciclaje, separación de la basura, etcétera, sin embargo, aunque estas acciones son dignas de reconocimiento, la problemática detectada incluye la formación integral del propio estudiante. Como profesional en potencia, el estudiante universitario, es protagonista de cambios que se generan a partir de su participación informada con la finalidad de trazar un camino permeado por valores de Responsabilidad Social, esto representa que la Universidad tiene impacto en la formación, investigación vinculación y extensión, funciones sustantivas que se incluyen en el currículum formal. El estudiante, por lo tanto, debe concientizarse en que sus acciones como individuo impactan en la sociedad.

Los procesos de evaluación y/o acreditación son la forma como la institución se interroga de su razón de ser. Cada una de las categorías e indicadores establecidos develan las fortalezas y debilidades de la implementación de un currículum y de la operatividad de un programa educativo. El proceso diagnóstico de la autoevaluación hace dar cuenta responsablemente de los logros alcanzados, al igual, que las necesidades. La calidad educativa se delinea a través de la mejora continua; es a partir del comparativo de los estándares de calidad que el programa educativo verifica el grado de cumplimiento de las tareas sustantivas que dan razón de ser a la Universidad.

Para la UABJO la Responsabilidad Social constituye una política de calidad, claramente definida en el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020 (PID-UABJO 2016-2020), como eje de las actividades institucionales, desde esta perspectiva la Universidad adquiere una visión educadora en vinculación con su entorno. El Plan establece que la UABJO requiere “de un trabajo colectivo, desde bases amplias, de inteligencia social, organizado para generar

nuevos conocimientos y aprendizajes imprescindibles para la vida moderna, así como procesos cognitivos múltiples, diferenciados, con mayor capacidad, extensión, calidad, pertinencia y responsabilidad social” (UABJO, 2016b: 15).

Entre otras acciones que institucionalmente se han establecido, está la incorporación de la certificación ISO-14001, como acción específica para el cuidado ambiental, al ser de reciente incorporación se encuentran en fase de difusión los alcances en reducir el impacto al ambiente. Como parte de los procesos de evaluación se ha digitalizado las evidencias solicitadas por los organismos evaluadores, reduciendo la cantidad de insumos utilizados. También se imparten cursos y talleres de concientización aunado a campañas de reforestación en los espacios universitarios, así como el cuidado y optimización de recursos esenciales para el funcionamiento de un programa educativo; cabe enfatizar que, si bien han sido estrategias que ya se han realizado, aun es necesario promover una cultura del cuidado ambiental.

La UABJO como institución pública está consciente de las tendencias de cambio y asume la realidad de los nuevos escenarios educativos, visualiza la urgencia de revisar las razones sustantivas asociadas al desarrollo académico. Para que la Responsabilidad Social genere un impacto en la gestión educativa, se plantea la necesidad de integrar la Responsabilidad Social en el diseño curricular de los nuevos planes de estudio, con actividades a desarrollar que incluya todas las acciones positivas para el estudiante y que favorecen su ingreso, permanencia y egreso exitoso del programa.

MARCO TEÓRICO

En el fundamento de la Responsabilidad Social Universitaria, se establece como antecedente la responsabilidad social empresarial, que deviene de una responsabilidad personal, que, interrelacionada con el otro, es al mismo tiempo colectiva. El modelo empresarial se gestó después de la segunda guerra mundial, esto debido al cambio geopolítico en el que se hace cada vez mayor la presencia del imperialismo norteamericano y de algunos



países de Latinoamérica “[...] aparece después, vestido con distintos ropajes, el Estado desarrollista de mediados de los años cuarenta, aproximadamente hasta la crisis de la década de 1980, nuevamente con las enormes variabilidades históricas y condicionamientos nacionales, que refleja un patrón consistente de modernización forzada de las sociedades nacionales con el eje rector del Estado” (Torres, 2008: 213).

El Estado asume un papel compensatorio en los cuáles impulsa la educación, salud y vivienda; favoreciendo el bienestar humano y calidad de vida, constituyéndose en un Estado benefactor o de bienestar social. La responsabilidad social empresarial, se convirtió en pocas décadas en un referente de importancia económica, social y política, que dio lugar a acciones altruistas y filantrópicas; en este contexto de transformación, la Responsabilidad Social, según refiere, François Vallaey, se manifiesta de tres formas, el primero refiere al concepto general, tal como lo define la norma 26000, que orienta la RS de una organización como responsable de los impactos de la organización hacia la sociedad y el medio ambiente; la segunda, limitada por la dimensión medioambiental y la tercera, que incluye una visión crítica a las anteriores y que extiende a una visión de la gestión universitaria socialmente responsable, que coloca a los proyectos sociales en el centro del proceso educativo. Conlleva una democratización del conocimiento, una revalorización de la universidad que propone una alternativa política de RS, una universidad socialmente responsable significa “una universidad anclada en su territorio” (2014: 108).

Lo anterior, trajo consigo una serie de discusiones, interpretando que estas acciones favorecieron en las etapas iniciales a las organizaciones empresariales antes que el bienestar de las personas. Ante esta controversia la empresa, en gran medida influida por las tendencias educativas, modifica su enfoque hacia los problemas sociales, el manejo de calidad de sus productos, el cuidado de sus trabajadores y el apoyo comunitario. Ahora bien, la Responsabilidad Social Universitaria, de acuerdo al Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU), se define como la “habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad, mediante el ejercicio de sus funciones, mismas que deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (Pérez S/A). En atención a esto, las IES del país han incluido la justicia, solidaridad y equidad en sus políticas educativas.

De acuerdo con Ospina (en Vallaey François), existen cuatro aspectos de la responsabilidad social: laboral, económico, ambiental y social; en la perspectiva de responder la interrogante sobre los alcances de la responsabilidad de la universidad, se retomará el aspecto social, el cual refiere a “invertir un porcentaje de las ganancias en proyectos que ayuden a mejorar el nivel de vida de personas sin recursos. O tener proyectos de vinculación a colectivos desfavorecidos” (2014: 2). Al respecto, algunas Unidades Académicas de la UABJO han mostrado su compromiso con acciones como las ferias de emprendedores, en las que vinculadas a la sociedad se dan a conocer los proyectos de inversión, este ejercicio promueve las habilidades interpersonales, intrapersonales y lingüísticas de los educandos; como el trabajo en equipo, la solución de problemáticas específicas del contexto, entre otras competencias para sustentar su futura práctica profesional.

En la actualidad, la Responsabilidad Social forma parte de los objetivos de desarrollo sostenible de la Organización de Naciones Unidas (ONU), en el que asumen retos ecológicos, de justicia y paz (Pérez, s/A). En este sentido, la Dirección de Responsabilidad Social de la Universidad, está elaborando el Modelo de Responsabilidad Social Universitario, donde se incluyen acciones con impacto en la gestión académica. A partir del modelo, se normarán las acciones a través del Programa de Responsabilidad Social, documento que establecerá institucionalmente la política de RS de la UABJO, sin embargo, actualmente la Dirección, cuenta con un Plan de Trabajo, para atender, entre otros temas, la ecología por medio de campañas de reforestación, clasificación de la basura orgánica e inorgánica, colocación de contenedores de plástico y el reciclado de papel; en cuanto a la cultura de paz y justicia, se han efectuado campañas de concientización por redes sociales y páginas web; asimismo, se cuenta con un área de defensoría universitaria, para para su implementación, reconocer las buenas prácticas e incidir en el mejoramiento de la educación superior.

MÉTODO

El enfoque de investigación del trabajo es cualitativo el cual “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados

que las personas les otorguen)” (Hernández, 2010: 10). Basado en la premisa que los objetos de investigación de las ciencias humanas, sociales y de la educación no se pueden desmenuzar, separar o dividir para su análisis, sino que se deben de interpretar desde una multirreferencialidad (Ardoino, 1991: 1).

La investigación documental, es un método de investigación que se basa en la revisión de textos científicos: ponencias, conferencias, ensayos, artículos. Para ello se realizó primeramente una búsqueda del material, se seleccionaron y analizaron los documentos; la intención era revisar la producción del conocimiento en el tema que nos convoca el presente trabajo, para posteriormente generar nuevo conocimiento con base en los trabajos ya expuestos por otros autores. De acuerdo con la propuesta metodológica de investigación planteada por Hernández Sampieri (2010: 370) se realizaron las siguientes acciones:

1. Detectar conceptos claves que no habíamos pensado.
2. Nutrirnos de ideas en cuanto a métodos de recolección de datos y análisis, respecto de cómo les han servido a otros.
3. Tener en mente los errores que otros han cometido anteriormente.
4. Conocer diferentes maneras de pensar y abordar el planteamiento.
5. Mejorar el entendimiento de los datos y profundizar las interpretaciones.

El instrumento para recopilar información fue la observación participante, el cual, con base en Taylor y Bogdan es “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución” (1984:28). En términos generales, la participación activa como asesora en los procesos de evaluación de programas educativos ha permitido observar en el escenario natural las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de los programas educativos que han decidido voluntariamente realizar un proceso de autoevaluación. En consecuencia, existe sensibilidad con el entorno respecto a cómo las acciones de Responsabilidad Social están vinculadas a las funciones sustantivas o razón de ser de la universidad y cuyos alcances incluyen las emociones y sentimientos de los profesores, alumnos y personal administrativo de las diferentes Unidades Académicas.

RESULTADOS

Cabe señalar que la UABJO ha establecido en su política institucional el sentido de Responsabilidad Social del cual derivan acciones que permean la formación del profesional egresado, por lo tanto, se promueve la construcción de ciudadanía y compromiso social como una responsabilidad universitaria. Los ámbitos donde se ha concretado el valor de la Responsabilidad Social, son evidentes en la construcción de espacios académicos, remodelación y rehabilitación de aulas, bibliotecas, centro de cómputo y espacios de uso común; la compra y mantenimiento de material bibliográfico, de apoyo y equipo especializado.

Los servicios escolares se establecen con perspectiva de mejora de la calidad de vida; desde esta expectativa a la comunidad estudiantil se les otorga el seguro facultativo, el cual deberá de tramitar al inicio del semestre y en algunos programas, donde realizan prácticas de campo de riesgo (Arquitectura, Veterinaria, Ciencias de la Salud, entre otras), se solicita al alumnado realizar el trámite de manera obligatoria; también como parte de ésta mejora en la salud, se imparten pláticas nutricionales, actividades extracurriculares deportivas, zumba y baile. En lo que refiere a la vinculación, la Universidad ha firmado diferentes convenios con el sector productivo. La suma de estos elementos impacta en la preparación, permanencia, egreso y desempeño exitoso del futuro egresado o egresada.

Por su parte, el Centro de Evaluación e Innovación Educativa de la UABJO (CEVIE), como parte de la asesoría que brinda en los procesos de evaluación, ante CIEES A.C. o COPAES A. C., ha acompañado a las Unidades Académicas (UA) en proceso de evaluación, en la elaboración de sus programas para el seguimiento de egresados y opinión de empleadores, tomando como referente la metodología propuesta por la ANUIES. Para su seguimiento se aplica un instrumento tipo cuestionario estructurado en cuatro categorías: estudios en la dependencia, educación continua, campo laboral y satisfacción en la institución; con ello se obtiene información cuantitativa que permite ver los resultados del compromiso de la universidad con la formación del estudiante.

Para complementar estos datos, anualmente las ua efectúan encuentros de egresado donde imparten conferencias, cursos y talleres, a fin de actualizar y reforzar los contenidos vistos durante la carrera. En lo que respecta a la justicia, solidaridad y equidad, el Modelo Educativo UABJO 2017, los incluye como parte del código de ética, dejando establecido institucionalmente que la prospectiva de Responsabilidad Social está establecida a partir de estos pilares el profesorado transforma su práctica docente.

La dinámica prospectiva de compromiso con la formación responsable de nuestros egresados y egresadas, tiene como visión al 2020, que la UABJO en su sentido del deber sea “[...] una comunidad universitaria multicultural, respetuosa de la diversidad, los derechos humanos y el medio ambiente; un espacio donde converjan personas, mujeres y hombres, de todas las regiones de Oaxaca y sean partícipes dinámicas de una formación académica integral, mediante procesos innovadores y de reconocimiento internacional [...]” (UABJO, 2016a: 55). La UABJO, tanto en su misión y visión destaca la formación de profesionales con sentido humanista, sensibles, empáticos con las necesidades sociales, que muestren un respeto por la diversidad lingüística, de género, cultural e ideológica, así como por el medio ambiente.

DISCUSIÓN

La Responsabilidad Social en el ámbito universitario va más allá de las buenas intenciones de mejora del entorno escolar o social. En el contexto de la UABJO es necesario integrar la visión pragmática, entendida como un deber medio ambiental y trascender a la dimensión humana. ¿Qué responsabilidad tiene la UABJO con sus estudiantes? La respuesta conlleva reconocer los porcentajes de éxito académico, haciendo visible también las debilidades, representadas, por las desigualdades, el bajo aprovechamiento académico, el desempleo o bajo sueldo de los egresados aunado al impacto negativo a que la Universidad se ve sujeta, derivado de las tomas y huelgas realizadas por temas políticos y laborales y que, sin duda, impacta en la percepción que la sociedad local y nacional tiene de la Universidad.

El esfuerzo realizado por las UA para realizar estudios de seguimiento de egresados, aún carece de un sistema automatizado que se realice de manera institucional. Hasta el momento, los programas educativos en proceso de evaluación o acreditación suelen ser quienes, derivado del proceso diagnóstico elaboran programas de seguimiento; sin embargo, a pesar del avance, los resultados no se difunden en la comunidad académica y por lo tanto, las acciones de mejora quedan en el plano especulativo sin concretar las iniciativas planteadas en los programas de seguimiento.

Los diversos temas que conforman la Responsabilidad Social Universitaria requieren articulación para que no se queden en acciones aisladas de las Escuelas, Facultades e Institutos que conforman la UABJO. La responsabilidad con la formación integral del estudiante requiere un compromiso conjunto para establecer estrategias, dando oportuna atención a las debilidades detectadas. La Dirección de Responsabilidad Social de la UABJO, tiene ante sí, el compromiso de establecer la política de calidad universitaria, con base en el requisito esencial de la gobernanza.

La educación de calidad requiere la integración de la RS en los planes de estudio e inclusive en el mapa curricular. Exige también la resignificación de la acción a través de las becas, el desarrollo sostenible, la movilidad académica, las asesorías, las tutorías, proyectos sociales, prácticas profesionales, servicio social, etc., supone un compromiso personal y colectivo. La responsabilidad social supera el protagonismo e implica un compromiso de la totalidad de la comunidad universitaria a través de redes vinculadas a la sociedad al tiempo que se conserva la razón de ser de la UABJO.

Conviene puntualizar que la Universidad necesita replantear en un proceso autodiagnóstico los aspectos inherentes al cumplimiento de los programas de estudio, que incluya la percepción de internos y externos en las dimensiones social, económica, cultural y filosófica para detectar si existe la alineación entre el modelo educativo institucional y el ámbito profesional auténtico. ¿Es lo que espera la sociedad oaxaqueña de los profesionales egresados de la UABJO las tendencias curriculares apuntan a la formación de un estudiante con perspectiva transdisciplinaria, con capacidad de resolución de problemas del entorno que le rodea. Para la toma de decisiones, la UABJO replantea desde el Modelo Educativo el compromiso en la formación del estudiante, lo que dará lugar a la diversificación de los modelos curriculares que cumplan responsablemente a las necesidades de la sociedad.



CONCLUSIÓN

Es digna de encomio la intención institucional de la UABJO por transformar los espacios universitarios en conformidad con la idea de calidad en la educación superior, la cual reviste la importancia de la Responsabilidad Social. La planificación da lugar a la acción, misma que constituye un reto para los agentes participantes, la complejidad de la dimensión humana dificulta la consolidación de la agenda, para lograr avances se requiere de trabajo colaborativo entre la escuela y sociedad; por lo tanto, el compromiso se extiende a las autoridades representadas por el gobierno estatal y federal, así como a la sociedad que demanda educación superior. Cooperar conlleva un beneficio colectivo que al mismo tiempo cumple la razón de ser de la universidad.

La UABJO constituye un referente de apoyo a la sociedad, los proyectos existen, aunque la difusión es poca o nula. Por lo tanto, es necesario hacer evidente el impacto real de los beneficios sociales, es decir, con transparencia rendir cuentas a la sociedad. En este sentido de resultados, los estándares de calidad establecidos por los organismos evaluadores de programas educativos constituyen un referente que permite valorar el impacto de la oferta educativa en relación al desarrollo económico, social y cultural que la Universidad tiene en el contexto oaxaqueño. La calidad de la educación exige la medición que lleve a generar las líneas estratégicas para resolver las problemáticas al tiempo que garanticen la permanencia y egreso del estudiante universitario. Sin denostar la autonomía que como institución educativa posee, la UABJO requiere ir en acompañamiento de los agentes sociales. Aún quedan diferentes aristas para analizar el cumplimiento de la Responsabilidad Social en las universidades, sin embargo, la transformación no es en solitario, sino en colectivo, debido a que representa la capacidad de respuesta ante la complejidad del mundo actual. ❧

FUENTES DE CONSULTA

- Ardoino, Jacques (1991). "El análisis multirreferencial" en *Sciences de L'education, Sciences Mejeures. Actes de Journées d'etude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education*, París: Issy-les-Moulineaux, EAP, p.p. 173-181. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res0_87/txt1.htm Consultado el 19 de mayo de 2018.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*, México: ANUIES.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos*, México: CIEES. Disponible en: <http://www.ciees.edu.mx/> Consultado el 19 de mayo de 2018.
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2017). *Organismos Acreditadores y Metodologías*, México: COPAES. Disponible en: <http://www.copaes.org.mx/> Consultado el 19 de mayo de 2018.
- Gili, Juan José (S/A). *Responsabilidad social*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Económicas.
- Hernández Sampieri, Roberto (2010). *Metodología de la Investigación*, México: Mc Graw Hill.
- Pérez Alayón, Juan de Dios (S/A). *Responsabilidad Social Universitaria*, Mérida: UADY- OMERSU.
- Taylor, S.J. y R. Bodgan (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torres, Carlos Alberto (2008). "Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana, entre la crítica y la utopía" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 48, p.p. 207-229.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2016a). *Modelo Educativo*, Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/media/1/2017/04/ModeloEducativo20> Consultado el 19 de mayo de 2018.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2016b). *Plan Institucional de Desarrollo 2016-2020 de la UABJO*, Oaxaca: UABJO. Disponible en: <http://www.uabjo.mx/media/1/2017/03/UABJOPID16-20.pdf> Consultado el 19 de mayo de 2018.
- Vallaesys, François (2014). "¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 5, No. 12, p.p. 105-116.

Fotografía: ICEUABJO, 2018.

Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO.

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo; Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores ordenado alfabéticamente por su primer apellido, utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo, no incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras Clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración

deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en un siguiente número. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al(os) Autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán incluir la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de

ACADEMICUS

interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferencias de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos, los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados mismos que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenándolas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

EJEMPLOS:

· Para libros:

Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum*, México: Paidós.

· Para artículos de Revista:

García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

· Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Anuario Estadístico 2015, México: inegi. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm> Consultado el 04 de abril de 2018.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, deben utilizarse la función en el procesador de texto.

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la Revista: academicus-revista@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del(os) autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales enunciados con antelación.



www.ice.uabjo.mx
E-mail: academicus-revista@hotmail.com
Te. 01(951)51 63710/11
Avenida Universidad s/n, Colonia Cinco Señores
C.P. 68120
Oaxaca, Oaxaca. México.

