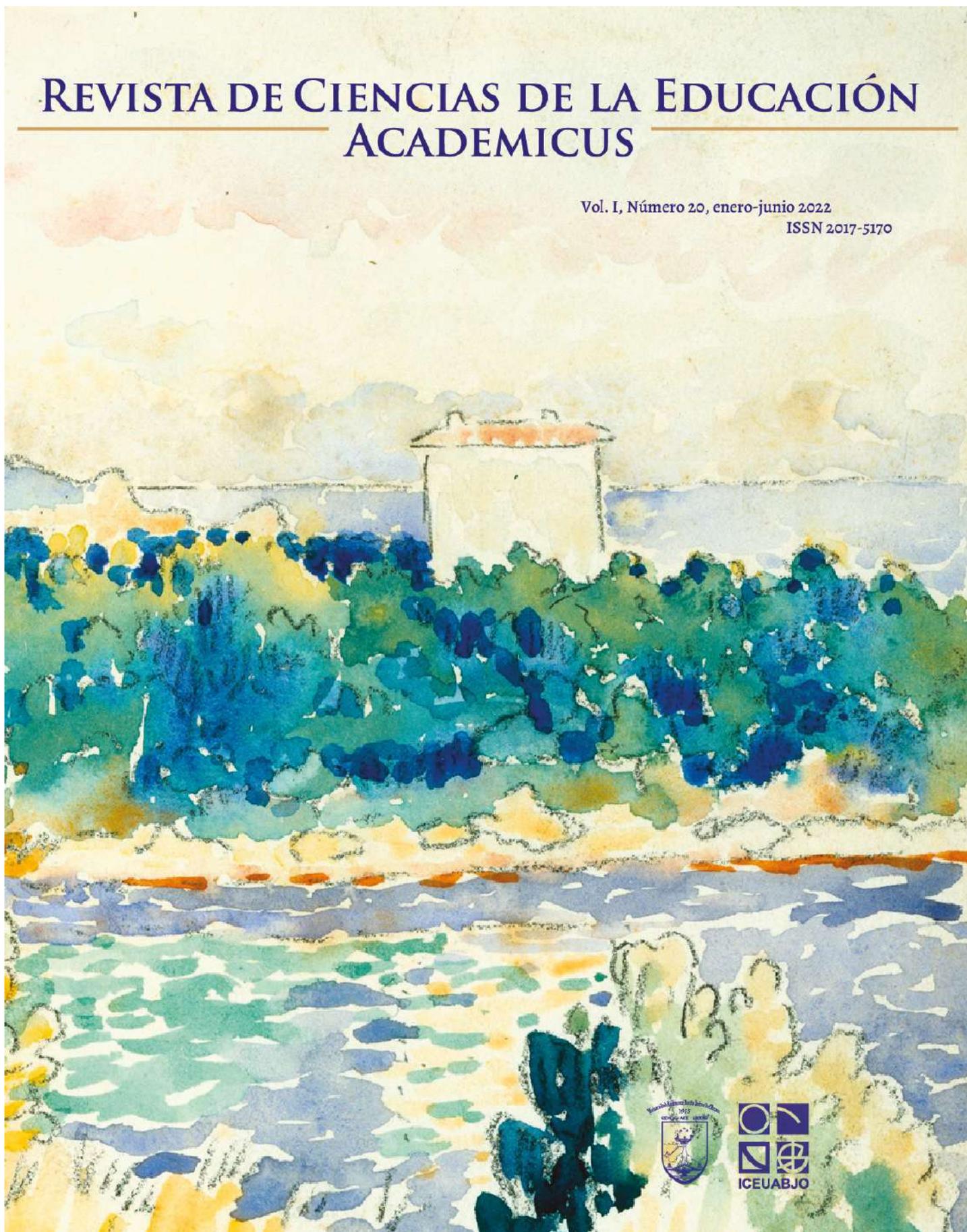


REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

Vol. I, Número 20, enero-junio 2022

ISSN 2017-5170





DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO	CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
Eduardo Carlos Bautista Martínez	• Mayte Jiménez Rivero
SECRETARIA GENERAL	Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
Leticia Eugenia Mendoza Toro	• Johannes Kniffiki
SECRETARIO ACADÉMICO	Universidad Alice Salomón de Berlín
Javier Martínez Marín	• Luz Dávalos Murillo
DIRECTOR DEL ICEUABJO	• Nancy Picazo Villaseñor
Héctor Aguilar Aguilar	Universidad Anáhuac, México Norte
EDITOR RESPONSABLE	• Salvador Ponce Ceballos
Carlos Alberto Martínez Ramírez	• Joaquín Vásquez García
	Universidad Autónoma de Baja California
CONSEJO EDITORIAL INTERNO	• Rogelio Martínez Flores
Jorge Alberto Ruiz •	Universidad Autónoma Metropolitana
Gabriel Angeles Hernández •	• Felipe Abundis de León
Juan Angeles Robles •	Universidad Autónoma de Nuevo León
José Luís Aragón Melchor	• Humberto Rodríguez Hernández
Daniel Barrera Fernández •	Universidad Autónoma de Tamaulipas
María Leticia Briseño Maas •	• Margarita Galicia Gálvez
Alba Cerna López	Universidad Autónoma de Tlaxcala
Lorena Córdova Hernández •	• María Elena Barrera Bustillos
Carlos Eliseo Díaz Córdova •	• Nora Verónica Druet Domínguez
Yaroslay Milady Delgado Juárez •	• Gladys Julieta Guerrero Walker
Lilly Patricia Ducoing Watty •	Universidad Autónoma de Yucatán
Miriam Rosario García Flores •	• José María Ruiz Ruiz
Leonor García Quezada •	Universidad Complutense
Olga Grijalva Martínez •	• Alfonso Ortíz Quezada
Benito Gerardo Guillén Niemeyer	Universidad Cristóbal Colón
Magaly Hernández Aragón •	• Pablo Gómez Jiménez
Marco Antonio Hernández Escampa Abarca •	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Tomás Jorge Camilo	• Héctor Magaña Vargas
Iván Israel Juárez López •	• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •	Universidad Nacional Autónoma de México
Jaime Martínez Luna •	
Cindy Deyanira Martínez Ramírez •	Diseño editorial y diseño de cubierta
José Israel Mayorga Hernández •	Alma Vargas García
Imelda Erendida Méndez Canseco •	
Vilma Méndez Barriga •	
Martha Elba Paz López •	
Diego Rigoberto Pérez Llaguno	
María Isabel Ocampo Tallavas •	
Pedro Ojeda Garrido	
Abraham Jair Ortiz Nahón •	
David Pérez Arenas •	
María Anaid Rangel Condado •	
Francisco José Ruíz Cervantes •	
Juan Carlos Sánchez Antonio •	
Fidel Torres González •	
Alejandro Velasco Sosa •	
Citlalli Zenteno Castillo •	
Docentes del Instituto de Ciencias •	
de la Educación de la Universidad	
Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca	

LA REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, AÑO 22, No. 20, enero-junio 2022, 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. 68120, Tel. 951 516 3710/11, www.ice.uabjo.mx/revista-academicus, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, ISSN: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho 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 de Juárez, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 951 514 4511 / 951 514 4522. Este número se terminó de imprimir el 18 de agosto de 2022, 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 las autoras y 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 2021.



Créditos de portada

Título de la obra: Mediterranean Landscape a White House.

Técnica: Acuarela sobre grafito sobre papel tejido grueso.

Autor: Henri-Edmon Cross (Henri-Edmon Cross Delacroix) (French Doual 1856-1910 Saint Clair)

Año: 1900-1905.

Fotografías al interior: ICEUABJO

ÍNDICE

- 4 Editorial
-
- 6 Formación Inicial Docente en Chiloé. Análisis desde un Enfoque Inclusivo.
Iglesias Navarro Julio Fernando.
-
- 16 La Evaluación: Herramienta para la Profesionalización Docente del Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit.
Mendoza Rodríguez Eduardo y Rodríguez Lara Claudia.
-
- 26 Estrategias para el Proceso de Aprendizaje del Lenguaje y Emocionalidad con base en la Socialización de la Niñez con Pares y Adultos/as Significativos en Contexto de Pandemia COVID-19.
Navarro Leiva Javiera y Vilches Gordillo Paula.
-
- 34 El Proceso de Inclusión de los Indígenas en la Educación Superior.
González Girón José Manuel y Martínez García Adriana.
-
- 49 La Docencia Universitaria Trastocada: El Nuevo Papel del Profesorado.
Martínez Pardo José Arturo.
-
- 66 La Promoción de Habilidades Científicas en Alumnos de Preescolar en Zonas Rurales.
Ibarra Zapata Alma Lorena y Méndez Martínez Silvia Larissa.
-
- 77 Hacia una Nueva Producción Espacial en la Educación en el Capitalismo Informacional.
Hernández Mendoza Abdiel y Gutiérrez Gutiérrez Roberto Antonio.
-
- 88 Entre la Vocación y la Responsabilidad: Miradas de Docentes de Educación Básica sobre la Construcción de un Buen Maestro.
Martínez Bordón Arcelia y Reyes Juárez Alejandro.
-
- 103 El hombre sin sujeto.
Andrade López Teresa, Andrade López Bernabé y Arellanes Alvarado Elizabeth.
-
- 117 Criterios editoriales para publicar en *ACADEMICUS*
-

EDITORIAL



En el número 20 de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, proyecto editorial del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), se incluyen nueve interesantes artículos, que constituyen importantes aportes de académicas y académicos de distintas latitudes.

El primer artículo, titulado “Formación Inicial Docente en Chiloé. Análisis desde un Enfoque Inclusivo”, plantea algunas ideas relacionadas con la implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en una nueva sede universitaria chilena, escrito por Julio Fernando Iglesias Navarro, profesor de la Universidad de los Lagos, en la República de Chile. En el segundo artículo: “La Evaluación: Herramienta para la Profesionalización Docente del Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit”, de el y la académica de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Eduardo Mendoza Rodríguez y Claudia Rodríguez Lara, se analizan distintos elementos para evaluar al profesorado de educación media superior en la citada Institución de Educación Superior (IES).

“Estrategias para el Proceso de Aprendizaje del Lenguaje y Emocionalidad con base en la Socialización de la Niñez con Pares y Adultos/as Significativos en Contexto de Pandemia COVID-19”, es una contribución que propone estrategias y orientaciones sobre algunas intervenciones que promuevan la socialización, el desarrollo del lenguaje y la emocionalidad en la niñez, desde la visión del contexto chileno de pandemia COVID 19, escrito por Javiera Navarro Leiva; educadora de párvulos UMCE y Paula Vilches Gordillo; Trabajadora Social PUCV, en la República de Chile. A su vez, en el artículo “El Proceso de Inclusión de los Indígenas en la Educación Superior”, José Manuel González Girón y Adriana Martínez García, investigador e investigadora independiente de Oaxaca, se presenta un estudio documental sobre la inclusión y exclusión de estudiantes indígenas de México en las IES del país.

José Arturo Martínez Pardo, quien es docente en la Universidad de Guadalajara, realiza un análisis muy valioso sobre la docencia universitaria, su futuro, implicaciones, alcances, el papel de la pandemia COVID-19 y la reducción de presupuestos, en su artículo que tituló “La Docencia Universitaria Trastocada: El Nuevo Papel del Profesorado”. Mientras que, Alma Lorena Ibarra Zapata y Silvia Larissa Méndez Martínez, estudiante y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), presentaron el diseño de un proyecto socioformativo con actividades híbridas en estudiantes preescolares y padres de familia rurales, apoyadas de estrategias de la neurodidáctica, las cuales se detallan en su artículo “La Promoción de Habilidades Científicas en Alumnos de Preescolar en Zonas Rurales”.

En la séptima contribución, se presenta un análisis sobre la manera en que, desde la apropiación de lo cotidiano, se comenzaron a normalizar las prácticas del capitalismo informacional-cognitivo, en la interacción de estudiantes y docentes y en la dinámica de los propios espacios educativos, esto se profundizó por Abdiel Hernández Mendoza y Roberto Antonio Gutiérrez

Gutiérrez, adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudiante de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), respectivamente, autores del escrito “Hacia una Nueva Producción Espacial en la Educación en el Capitalismo Informacional”. En el octavo artículo, “Entre la Vocación y la Responsabilidad: Miradas de Docentes de Educación Básica sobre la Construcción de un Buen Maestro”, la académica de la Universidad Iberoamericana; Arcelia Martínez Bordón y el Subdirector de Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Telesecundaria en MEJOREDU; Alejandro Reyes Juárez, describen los resultados de un estudio que identificó los rasgos que integran el perfil de quien se considera un “buen docente”, a partir de la visión de los mismos docentes de educación básica que participaron en treinta y dos grupos focales en diez entidades de México.

El último artículo, fue escrito por Teresa Andrade López, Bernabé Andrade López y Elizabeth Arellanes Alvarado, la primera docente del Telebachillerato Comunitario del Estado de Oaxaca y el segundo y la tercera, docentes del Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca, con la denominación “El hombre sin sujeto”, en donde las autoras y el autor enuncian que la educación es el proceso que permite al hombre (visto como un ser y una categoría de análisis), constituirse como un sujeto, con conciencia social y derivar en una potente transformación de la sociedad.

Para concluir con esta editorial, se agradece a las autoras y autores de los diversos artículos del número 20 de esta Revista, por sus importantes propuestas, reflexiones, estudios y análisis que contribuyen a las Ciencias de la Educación, en los ámbitos locales, regionales, estatales, de la República Mexicana y a nivel internacional.

Atentamente

“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Mtro. Carlos Alberto Martínez Ramírez

Editor Responsable de la

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

Formación Inicial Docente en Chiloé. Análisis desde un Enfoque Inclusivo

Iglesias Navarro Julio Fernando*

RESUMEN

El presente artículo tiene por objeto plantear algunas ideas acerca de la implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la nueva sede de la Universidad de Los Lagos que se levanta en Castro, capital de la provincia de Chiloé. Analizar desde la mirada epistemológica de la Educación Inclusiva su pertinencia en el territorio, que permita aportar ideas para la construcción de un nuevo enfoque en la formación inicial docente. Reflexionar acerca de cómo los conceptos de Inclusión, Exclusión y Diversidad impactan en el desarrollo educativo del archipiélago.

PALABRAS CLAVE

Educación Básica. Epistemología. Educación Inclusiva. Formación Docente. Inclusión. Exclusión. Diversidad. Chiloé-Chile.

ABSTRACT

The present article aims to raise some ideas about the implementation of the Pedagogy in General Basic Education career in the new headquarters of the University of Los Lagos that rises in Castro, capital of the province of Chiloé. Analyze from the epistemological point of view of Inclusive Education its relevance in the territory, which allows to contribute ideas for the construction of a new approach in initial teacher training. Reflect on how the concepts of Inclusion, Exclusion and Diversity impact the educational development of the archipelago.

KEYWORDS

Basic Education, Epistemology, Inclusive Education, Teacher Training, Inclusion, Exclusion, Diversity, Chiloé-Chile.

INTRODUCCIÓN

La implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en la sede Chiloé de la Universidad de Los Lagos, se da en un momento bastante particular e inesperado. Un convulsionado escenario político y social

que se venía desarrollando desde el 18 de octubre de 2019 a la fecha condiciona toda la agenda nacional, considerando además, un proceso constituyente en desarrollo y la posterior situación de Pandemia.

Es en este contexto, que se produce la entrega por parte de la empresa constructora, de las instalaciones y dependencias del nuevo edificio que albergará a la Universidad Estatal y Regional en la ciudad de Castro, capital Provincial de Chiloé en la décima región de Los Lagos, Chile.

El jueves 11 de Junio de 2020, en una sencilla y restringida ceremonia, se dan a conocer tres carreras profesionales para el año 2021. En esa oportunidad se realiza el anuncio por parte de la Universidad acerca de la apuesta académica para el territorio insular. El rector de esta casa de estudios, Óscar Garrido Álvarez, (2020, S/F.) dijo en esos días:

“Llevamos un período de dos años trabajando en estudios de recogida de información primaria, donde se han levantado muchos antecedentes respecto a la percepción de los estudiantes en cuanto a una eventual oferta de carreras de la universidad, se han desarrollado focus group con actores relevantes de la provincia de Chiloé. Se actualizó un estudio que habíamos hecho como universidad... Estamos presentando un plan a un trienio, vamos a aperturar carreras el 2021, 2022 y 2023 esperando tener al término 8 carreras vía PSU. En este minuto, estamos trabajando 3 equipos de especialistas pensando en aperturar las carreras de Pedagogía General en Educación Básica, Terapia Ocupacional e Ingeniería en Construcción... esperamos lograr la aprobación dentro de los próximos días y ya formalizar frente al Ministerio de Educación y serían las 3 primeras carreras profesionales comprometidas dentro de este plan”.

*Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación, Universidad de Los Lagos. Profesor de Educación Especial, Universidad de Antofagasta. Magister en Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales, Universidad Austral de Chile. Asesor en Educación Inclusiva Fundación “Inhoy” (www.inhoy.org) julio.iglesias@ulagos.cl

La metodología de investigación está planteada desde un enfoque hermenéutico, con revisión de bibliografía referente a la educación inclusiva por un lado, y por otro, de aquella relativa al territorio en cuestión. La idea es aportar a un cambio que va más allá del propio campo de la educación en cuanto a sistema nos referimos, sino también imbricarlo con un cambio (no inmediato, pero sí paulatino al menos) del sistema de relaciones sociales, económicas, políticas, etc. y que comunique los aspectos que implican, por una parte la presencia después de muchos años, de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en Chiloé, con enfoques que redefinan la formación inicial docente y la tradición normalista subyacente, con las nuevas epistemologías, por ejemplo; Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, Epistemología de la Educación Inclusiva de Aldo Ocampo González, surgidas para avanzar hacia pensamientos y construcciones descolonizadas e inclusivas.

BREVE RESEÑA GEOGRÁFICA DE CHILOÉ

Primeramente, y para situar al lector, diremos que el Archipiélago de Chiloé se ubica entre los paralelos 41° y 43° de Latitud Sur, posee una superficie de 9181 kms² compuesta por la Isla Grande de Chiloé y las más de cuarenta islas menores, de las cuales la mayoría se encuentra habitada, llegando a una población total del archipiélago de 180.185 habitantes aproximadamente (INE, 2017).

Cuenta con diez comunas de las cuales siete se encuentran en lo que se conoce como Isla Grande, (Ancud, Quemchi, Dalcahue, Castro, Chonchi, Queilén y Quellón) y tres en las islas menores del Archipiélago (Curaco de Vélez, Quinchao y Puqueldón). En el caso de la provincia de Chiloé, actualmente la capital político-administrativa provincial se encuentra situada en la ciudad de Castro.

En cuanto a la división político administrativa, la Provincia de Chiloé pertenece a la Décima Región de Los Lagos, siendo su capital regional la ciudad de Puerto Montt.

El territorio del Archipiélago de Chiloé posee características muy particulares en amplios aspectos relacionados principalmente, no sólo con lo geográfico. También con un mundo propio y con una construcción histórica, territorial y cultural muy definida y a la vez en constante movimiento. “Somos un archipiélago. Un conjunto de islas unidas por aquello que las separa. Un territorio histórico, laberíntico, de caudal intenso...” (Mondaca E., 2018).

Entonces Chiloé en particular, es un lugar definido no sólo como territorio sino además como maritorio (el mar como un espacio habitado y habitable). La relación que se establece entre ambos espacios o la simbiosis entre estos, requiere de la

reconstrucción del significado de archipiélago como lo hace el investigador del CESCH¹ Eduardo Mondaca Mansilla², siendo esto, una muestra clara de la importancia y pertinencia de la labor educativa en Chiloé.

La definición clásica de archipiélago, la que se enseña y aprende en las escuelas dice; “archipiélago es un conjunto de islas separadas por el mar”, entonces, una epistemología propiamente insular (y acá es dónde se resignifica no sólo el concepto o significado, sino todo lo que implica habitar y vivir en un espacio como Chiloé) debiera decir que; “archipiélago es un conjunto de islas unidas por aquello que las separa” (el mar) “entendiendo el lazo cultural que navega en estos laberínticos y recónditos lugares” (Mondaca E., 2018) en los cuáles la pedagogía y la labor educativa tienen y cobran una relevancia distinta al resto del país.

Chiloé posee un clima templado marítimo lluvioso, con precipitaciones que van desde los 2000 mm. a 4000 mm. anuales y temperaturas medias de 11°C. El factor climático condiciona también la vida y las características propias de sus habitantes, en relación al entorno y a las formas de vida propias de la zona. Así lo expresa el ya desaparecido escritor e insigne profesor chilote Mario Uribe Velásquez³; “la lluvia rige toda la vida del isleño, amarrándola al terruño y crea una idiosincrasia singular” [...] continúa diciendo; “Chiloé es la única tierra en el mundo donde llueve trece meses al año”. Además, reflexiona sobre la existencia de una *Filosofía (mojada) o Filosofía de la lluvia*, entendiendo esta particularidad climática, característica de la zona sur-austral del hemisferio como algo que determina el sentir de los habitantes del archipiélago. La lluvia rige toda la vida de los habitantes isleños y, desde pequeños los niños ya la practican (la filosofía mojada). Sobre todo, en los sectores rurales, es donde se convive más simbióticamente con la lluvia, como parte del acervo y de lo cotidiano. Todo gira, en torno a la lluvia. Desde antaño condiciona los usos, costumbres, relaciones, espacios y tiempos, epistemes que van configurando la relación con el entorno del habitante

¹ Centro de Estudios Sociales de Chiloé.

² Investigador del Centro de Estudios Sociales de Chiloé (CESCH), Dr. en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Posgrado en Ecología Política (CLACSO).

³ Profesor titulado Escuela Normal José Abelardo Núñez. ejerce desde 1951 como educador en la Escuela de Hombres Número 1, hoy Luis Uribe Díaz. corresponsal del Mercurio, Últimas noticias, la Segunda, Prensa de Osorno, Revista en Viaje. socio fundador Club Estudiantes de Castro. Dirigió el museo Regional Municipal de Castro, también participación museo de las tradiciones de Chonchi. Creó el parque municipal de Castro.



insular. La educación no escapa a ello. Así, el propio Uribe lo plasmaría en su libro “Crónicas de Chiloé” donde en un artículo publicado en el diario El Mercurio en el año 1977, retratará la visión de los niños de una escuela de Castro que expresan en sus composiciones: “Me gusta la lluvia porque uno se moja mucho”, “La lluvia es bonita y cantarina”, “Me gusta jugar cuando llueve” (1982: 37-39).

BREVE RESEÑA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

En muchas de las escuelas y establecimientos educacionales de las diez comunas del archipiélago de Chiloé se entona cada lunes en la mañana este himno. Casi siempre luego del Himno Nacional, como también en muchas de las actividades oficiales que se realizan en distintos niveles de la vida cotidiana en estas latitudes. A continuación, se presenta el Himno de Chiloé, para ilustrar el contexto institucional, histórico y pedagógico.

Himno de Chiloé

Chiloé es mi tierra querida
con sus campos y playas sin fin
pues tus naves te cruzan muy aguidas
augurando un futuro feliz.

Los robles gigantes y altivos
de esta tierra chilota insular
en vaivén por el viento se alcanzan
en su eterno besar y besar.

Tu flora y tu fauna son muy ricas
tus montes con su eterno verdor
/:abarcando mis leguas agrestes
las bendijo cien veces mi Dios:/

Tus hermanas del norte te admiran
por tu clima tu cielo y tu sol
por valiente heroica y guerrera
que el último reducto español.

Tus hijos te labran contentos
empuñando el arado el timón
pues siempre abren el surco fecundo
entonando una alegre canción.

Tu flora y tu fauna son muy ricas
tus montes con su eterno verdor
/:abarcando mis leguas agrestes
las bendijo cien veces mi Dios:/

Autores; Manuel Jesús Andrade Bórquez y Porfirio Díaz Parra

El desarrollo histórico de la educación en Chiloé, como también ocurre en el resto del país, está íntimamente ligado al desarrollo de las primeras escuelas de Preceptores hacia 1843 en Santiago de Chile. Su posterior expansión al resto del país, principalmente a partir de 1860 con la Ley de Educación Primaria Obligatoria, hasta 1920 con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En este contexto, surgen con fuerza las Escuelas Normales durante este período de la historia conocido como: “Construcción del Estado Docente”.

Al remontarnos algunas décadas atrás, veremos que las otras Escuelas Normales jugaron un rol preponderante en los territorios en que se erigieron. Además de asirse

⁴ La construcción del Estado Docente se inició con la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria en 1860. Esta ley estableció la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. El desarrollo del país y las demandas de nuevos grupos sociales mostraron las carencias y debilidades de la normativa, exigiendo nuevos compromisos y una mayor supervisión por parte del Estado. A inicios del siglo XX, el escenario educacional fue centro del análisis. En el siglo anterior la planificación del sistema educativo se manejó en círculos liberales, los que fueron desplazados por congresos educativos. En ellos los profesores discutieron y propusieron cambios sustanciales para el sistema educacional. La promulgación de la Ley N° 3.654 de Educación Primaria Obligatoria el 26 de agosto de 1920, fue un segundo hito en la configuración del Estado Docente. En ella se estableció que el Estado garantizaría a cada niño y niña el acceso a los establecimientos de educación primaria; y velaría para que se cumplieran las condiciones necesarias para la formación del alumnado: construcción de escuelas y preparación de docentes. Con este compromiso del Estado emergieron nuevas demandas de los educadores y otros sectores sociales, lo que exigió reestructurar el funcionamiento estatal de la educación. Esto derivó en la creación de entidades coordinadoras y fiscalizadoras de los planteles como el Consejo de Educación Primaria (1912), la Caja de Ahorro Escolar (1915) y la Junta de Auxilio Escolar (1929), entre otras

de las herramientas tecnológicas de su época, ponían en cada territorio un fuerte acento en la pertinencia cultural, económica y social del lugar en que se asentaban. Respondieron también a la necesidad de llevar hasta los más recónditos lugares la instrucción primaria obligatoria y la convicción de que la educación era el motor del progreso (no sólo económico, sino también cultural y patrimonial), un progreso basado, en mucho más de lo que hoy simplemente conocemos como “desarrollo aspiracional”. Así lo plasman muy ilustrativamente los relatos del historiador y profesor Dante Montiel Vera⁵ quien junto al escritor y también docente Nelson Torres Muñoz⁶ expresan; “Los profesores normalistas descollaban por sus enseñanzas y espíritu de cuerpo, aportando un sentimiento de estimación y pertenencia que aún marca fuertemente. Tantos maestros que rememorar vieron crecer a múltiples generaciones de chilotes, enseñándoles a leer y a escribir, como se decía; siempre traen a la memoria gratos momentos de la infancia, eran los 'maestros' y cuánto involucraba esta palabra. Los maestros de las escuelas insulares eran 'pequeños dioses de nuestras almas de niños' que llenaron de luz y trazaron el camino, su *labore pedagógica* es un homenaje al profesor normalista por su entrega y el compartir comunitariamente, a la incompreensión económica de su actividad, y a esa alma de niño que adquiere con los años producto del tiempo socializando con sus alumnos” (2010 S/F.).

Chiloé ha sido tierra y cuna de grandes e insignes docentes. Se puede encontrar en diversos estudios, publicaciones y relatos esta constatación de su vocación. Por ejemplo, que entre el siglo XIX y XX, doña Eulogia Bórquez Pérez, doña Isabel Vidal Miranda entre muchos otros, marcaron una impronta y señalaron el rumbo de varias generaciones de chilotas y chilotes, que optaron por las Escuelas Normales fuera del territorio, como también dentro de éste a partir del año 1931 (año de fundación de la Escuela Normal de Ancud) para la consecución de estudios y obtener el título de educador/a.

⁵ Profesor de Estado en Historia y Geografía de la Universidad Austral de Chile, Investigador, escritor y referente cultural chilote

⁶ Profesor, escritor y poeta chileno vinculado al movimiento cultural Aumen de Chiloé, y uno de los fundadores del Grupo Índice de Valdivia. Es Profesor de Estado en Castellano y Bachiller en Letras mención Castellano de la Universidad Austral de Chile.

⁷ Este término etimológicamente, se compone del sustantivo «preceptor» y del sufijo «ado» que indica cargo, empleo o dignidad. Esta palabra en la actualidad se encuentra en desuso. Se entiende por preceptorado a la dignidad, empleo, cargo, ocupación o puesto del preceptor la persona que alecciona, enseña, adiestra o forma en cualquier especialidad, curso o formación académica.

Una anécdota reveladora que cuenta el profesor Julio Muñoz Oyarzún, en su Tesis de Titulación en el año 1965, donde se refiere a la mismísima educadora Eulogia Bórquez Pérez (testimonio de entrevista realizada) dice así; “La señorita Eulogia Bórquez se inició en la escuela mencionada [N°34 de Quellón Viejo] justamente el año de fundación del establecimiento en 1905. Ella tenía entonces sólo 18 años y su natural timidez de maestra joven, le hizo derramar lágrimas frente a la realidad de tener que hacerse cargo de su nueva responsabilidad a pesar de que su escuela quedaba próxima al pueblo. Sólo la energía de su señora madre le hizo reflexionar y decidirse a atender su cargo de maestra” (Bahamonde J., 2012: 14,6). No eran tiempos fáciles para desarrollar labores educativas en Chiloé, a pesar de las características propias de su gente y la impronta de estos señores educadores y educadoras, las dificultades propias impuestas por la geografía, el clima o la falta de caminos para trasladarse, entre otras, ponían un componente de estoicismo a quienes ejercían labores en estas latitudes. Aún así, y como lo relata Estela Socías Muñoz, en un artículo sobre los profesores normalistas chilotes dice; “Diversos autores del siglo XIX y siglo XX mencionan que la instrucción educacional en Chiloé estaba muy avanzada con respecto al resto del país, en cuanto a que los niveles de analfabetismo eran más bajos. La instrucción primaria, por lo menos, la tenían casi todos los habitantes del archipiélago. En el siglo XIX, muchos jóvenes chilotes buscaban perfeccionarse en una Escuela Normal (generalmente en Santiago), con la intención clara de regresar para difundir una buena educación en sus tierras” (Socías, 2015: 8). Y dentro del mismo artículo también la autora cita lo siguiente; “Un cronista en el siglo XIX relataba: Castro es una ciudad de pedagogos. Los jóvenes se dedican en su mayor parte al preceptorado⁷, no tienen más ambición que la de estudiar en alguna Escuela Normal del norte”. En la conversación familiar se puede notar cuál es su preocupación constante en verano, ya sobre que tales jóvenes van a estudiar a la Normal, y que tales otros vienen con sus títulos, y que aquellos o aquellas tendrán que abandonar sus Escuelas por no ser Normalistas, etc”.

En el libro “Ancud, testimonios de un siglo que se fue” del Servicio de Comunicaciones de Radio Estrella del Mar, se puede leer respecto a la educación chilota: “No hay provincia en Chile en la cual está extendida la instrucción primaria en el grado que lo está en Chiloé. Raro, rarísimo es el chilote que no sabe leer y escribir, siquiera medianamente. Desde que Don Manuel Montt tuvo la plausible idea de dar cabida a los hijos de Chiloé en la Escuela Normal de Santiago, y trabajó con decisión por conseguirlo, la instrucción ha tomado un desarrollo extraordinario. Todos los años, veinte o más jóvenes de ambos sexos se presentan a concurso en Ancud

para ingresar como alumnos a la Escuela Normal” (Ancud, 1896: 221).

Existió en Chiloé, al igual que en todo el país, una visión particular del profesor y la profesora normalista. Personas con un alto compromiso social, con atributos morales inquebrantables, ejemplos para sus estudiantes. Un rol del docente, que no sólo se ocupaba de entregar las enseñanzas de las primeras letras, también era parte importante en el desarrollo físico del estudiante, entregaba las indicaciones de aseo e higiene personal, la manipulación de alimentos, el aseo en el hogar, entre otros.

El profesor no sólo debía impartir los conocimientos teóricos y que estos fueran comprendidos por los educandos, sino además el perfeccionamiento moral y físico de sus estudiantes. Debería estar al tanto de conocimientos relacionados con el cuerpo humano y sobre todo, en la higiene que permitiese contrarrestar cualquier posible peligro en la salud de los jóvenes; el docente también debe dominar la didáctica de su quehacer con la finalidad de que su conocimiento puede ser entendido y comprendido. Este conocimiento es facilitado por la formación en Pedagogía y metodología que ayudan a comprender la psicología del niño en sus diversas etapas y quizás lo más resaltante, es la formación moral que el maestro primario entrega ya sea de manera teórica como por medio de su ejemplo en la vida diaria. (Hernández R., 2018: 50).

La Escuela Normal de Ancud abre sus puertas un 10 de abril de 1931, durante el primer gobierno dictatorial de Carlos Ibáñez del Campo, e inicia sus actividades formativas con un número pequeño de estudiantes. Desde entonces destacó por ser la más austral del país recibiendo a estudiantes desde Osorno a Magallanes (en aquella época se consideraba una sola provincia la vasta extensión entre los paralelos 40,5° y 52° de Latitud Sur), territorio conocido como Patagonia chilena. Entonces, en un territorio particular, donde ya sus habitantes se destacaban por la vocación docente, la Normal no hizo otra cosa que reafirmar aún más la predilección por la pedagogía con su apertura. Primeramente, ofreció formación sólo para mujeres hasta 1952, cuando comienza a recibir también a varones y pasa a ser mixta. Anteriormente a esa fecha, los varones que se formaban como Normalistas lo hacían en la ciudad de Valdivia.

Chiloé desde siempre ha mantenido una histórica vocación y relación con la Educación Primaria y la Pedagogía dicho está. Este sitio lamentablemente se vería bruscamente interrumpido después del Golpe Militar de 1973 y la Escuela Normal de Ancud cierra definitivamente sus puertas en 1974. Es durante este período trágico de nuestra historia (1973 a 1989), que las Escuelas Normales desaparecieron, la profesión docente cayó en un desprestigio abismante, debido

a las condiciones de precarización implementadas por las nuevas autoridades del país. La dictadura rompió con toda la concepción republicana de la educación que estaba presente desde la creación misma del Estado Nacional chileno (González, 2015). El gobierno de facto, vio la posibilidad de generar ciudadanos proclives al nuevo régimen, subordinados a las decisiones del momento, y para ello fue de vital importancia generar un nuevo paradigma, una nueva historia, una nueva verdad, un nuevo contexto construido para resignificar todo, de manera que:

“El hecho de que la verdad no exista más allá del acto constructor que la engendra pone énfasis en el carácter móvil, y por tanto, temporal de la verdad, en pocas palabras: la verdad tiene historia y contexto de surgimiento. El hecho de que la verdad se construya y no se descubra puede ser ejemplificado mediante cualquier fenómeno de cambio de paradigma” (Claros, Viañas, 2005: 11).

Estos cambios fueron llevados a un nivel extremo de paroxismo y megalomanía, lo que los impulsó por ejemplo, a implementar en las escuelas y liceos del país el cargo de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) para tratar de alguna forma controlar las prácticas de los docentes y así, advertir que se pudiese estar haciendo algo tan "subversivo" como enseñar a pensar. Luego, se proscriben y eliminan contenidos educativos, textos literarios, prácticas arraigadas dentro de las escuelas, etc. Estos hechos, son el comienzo de la pérdida de autonomía docente y profesional, junto al detrimento de sueldos, el temor a represalias, la cesantía e incluso a la persecución más descarnada, el asesinato o a la desaparición forzosa. De esta forma se instaló en muchos ámbitos, la idea de que los profesores sólo deben pasar contenidos, exacerbando valores patrios, atendiendo abnegadamente las acciones educativas orientadas por el nivel superior sin posibilidad de disenso. Desconectados absolutamente de la contingencia política y económica que los atraviesa también como parte integrante de la sociedad. Durante este período, se le da relevancia al rol del Inspector General claramente con fines más coercitivos que pedagógicos. La verdad del nuevo paradigma también es una construcción humana que probablemente también sufrirá crisis irremediables que darán lugar a la construcción de nuevas “verdades” (Claros y Viañas).

Durante la década de los noventa y con la consecutiva instalación de gobiernos democráticos, la apertura de la economía y la idea de que todo lo regula el mercado, generan que el momento fuese propicio para que muchas instituciones de educación superior vieran la posibilidad de implementar carreras de bajo costo (sillas, pizarras, plumones y un par de salas donde realizar clases de dudosa

calidad y nivel académico). Estos aspectos, ligados a temas de crecimiento económico, generarían un aumento en la matrícula y la creación de Instituciones de Educación Superior, junto al aumento exponencial de la oferta educativa. No obstante; un informe realizado por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) de la División de Educación Superior del MINEDUC en 2010 da cuenta de un aumento de casi un 30 % en la matrícula de Educación Superior a nivel nacional entre 1991 y 2009 considerando un ascenso significativo desde 1983. Este mismo informe da a conocer, que las carreras de Educación no fueron las que más crecieron en este período, a pesar de experimentar un aumento de matriculados en pregrado entre el período 1990-2009, este aumento se dio principalmente en las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media y Educación Diferencial. Educación Básica experimentó un alza desde 1990 hasta 2007, decreciendo luego a partir de 2008 y 2009.

En Chiloé esta situación se visualiza en diversos programas y proyectos (transitorios) de Formación Inicial Docente, existió durante algunos años en la década de los ochenta, un programa de regularización de la Universidad Austral en Ancud. Más tarde, la llegada en los años noventa de la carrera de Pedagogía Básica, nuevamente de la mano de la Universidad Austral de Chile (1990-1999) a la misma ciudad norte de la Isla Grande de Chiloé. Posteriormente, fue muy relevante el rol que tuvo la ya desaparecida Universidad Arcis Patagonia en la ciudad de Castro, con la formación de algunas generaciones de docentes que en su mayoría eran “hijos de esta tierra chilota insular”. Finalmente, la Universidad Arturo Prat implementa un Programa Especial de Titulación de Pedagogía Básica entre los años 2003 a 2013, nuevamente en la ciudad de Ancud.

BREVE RELATO HISTÓRICO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

La Universidad de Los Lagos es una institución de educación superior que debe su nombre a la región en donde se encuentra su sede central en la ciudad de Osorno, Xa. Región. Nace como tal en el año 1993 y desde esa fecha ha extendido sus sedes, principalmente a las ciudades de Puerto Montt (capital regional) y a las ciudades de Ancud y Castro en la provincia de Chiloé en la misma región. Además, cuenta desde hace algunos años (2003) con una sede en la ciudad de Santiago de Chile (capital nacional) en la Región Metropolitana.

La trayectoria de la Universidad en la región, se remonta al año 1964 cuando en la ciudad de Osorno existía una sede de la Universidad de Chile y en Puerto Montt una sede regional de la desaparecida Universidad Técnica del Estado (actualmente Universidad de Santiago). Es entre los años 1964 y 1981 cuando a pesar de los bruscos cambios sufridos a partir de 1973, se va consolidando en el territorio sur, este

imaginario y legado de la universidad estatal, pública y laica, con vinculación con su entorno más inmediato.

Posteriormente, en el año 1981 se crea el Instituto Profesional de Osorno (IPO) y comienza el tránsito, para convertirse a partir del año 1993 en una universidad regional rescatando aspectos esenciales de un centro con un sello bastante reconocido en el sur de Chile. Surge entonces la actual Universidad de Los Lagos.

La Universidad de Los Lagos posee al año 2020, una matrícula aproximada de 10 mil estudiantes, en 32 Carreras Profesionales, 10 Carreras Técnicas; 6 Programas de Magíster y 3 Programas de Doctorado. El 94% de los estudiantes cursan actualmente carreras y programas localizados en los Campus y Sedes de la Región de Los Lagos.

La Universidad está desarrollando dos importantes proyectos de inversión entre los años 2019-2021 en Chiloé y Puerto Montt. En Chiloé, en la ciudad de Castro, se inauguró el año 2020 un edificio que cubre 5.700 m². Para el Campus Puerto Montt, se proyecta la ampliación de la infraestructura disponible en el sector de Chiquihue a las afueras de la ciudad.

A las acciones recién mencionadas se suma el despliegue territorial de las políticas de Vinculación con el Medio e Investigación. Ambos casos reflejan la decisión de fortalecer las relaciones de la Universidad con su territorio, generando estructuras y redes de colaboración significativas con actores relevantes de la región, reforzando así la convicción institucional de contribuir al desarrollo regional y un fuerte compromiso con las problemáticas y desafíos del entorno. La filosofía institucional, se presenta a continuación.

Misión: La Universidad de Los Lagos es una institución pública y regional del Estado de Chile, cuya misión es la formación integral de profesionales, técnicos/as y postgraduados/as, y la generación y transmisión de conocimiento, con énfasis en investigación. La Universidad contribuye al desarrollo sostenible, a la inclusión y la equidad, se vincula con el medio y fomenta el reconocimiento y promoción de la cosmovisión de los pueblos originarios, y la creación, cultivo y difusión de las ciencias, las humanidades y las artes, desde la Región de Los Lagos.

Visión: Al año 2030 la Universidad de Los Lagos será distinguida por la contribución de sus profesionales, técnicos/as y postgraduados/as a la región y el país, valorada en su quehacer investigativo, reconocida en el país por su equidad en el acceso y la promoción de la igualdad de género, conectada globalmente y apreciada por su contribución significativa al desarrollo sostenible del territorio (Universidad de Los Lagos, 2020).

La Universidad se despliega en puntos estratégicos de Osorno, Puerto Montt, Chiloé y Santiago, y ofrece un

atractivo abanico de carreras profesionales y técnicas de pertinencia local y regional, así como también una oferta de postgrado que se ha ido fortaleciendo y diversificando en los últimos años.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE DIVERSIDADES, INCLUSIONES, EXCLUSIONES Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Al reflexionar acerca de lo que es la Educación Inclusiva, tomando distancia e incluso apartándonos de la recurrente asociación del término a la Educación Especial, es que nos hace sentido el siguiente planteamiento; “Sospecho del término “diversidad”. Sobre todo por su aroma a reforma y por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos igualmente reformistas. “Diversidad” siempre me ha parecido “bio-diversidad”, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros, sin que se curve en nada la omnipotencia de la mismidad “normal” (Skliar, 2005).

Analizando además lo que plantea Meil Ascown, una de las voces autorizadas a la hora de hablar sobre educación inclusiva y que expresa categóricamente; “la escuela inclusiva NO existe”, es que me hace sentido el hecho de que; “la inclusión no puede ser un estado al cual se aspire o se llegue después de transitar hacia éste. Siempre debemos revisar los grados y formas en que se está produciendo la inclusión”.

Las sociedades son dinámicas y cambiantes, los hegemonismos a los cuales nos sometieron durante mucho tiempo han ido dando paso a una diferenciación que nos hace únicos, pero también puede llevarnos al “diferencialismo” que en definitiva pone una carga negativa de no alteridad, sino más bien - como dice Skliar - de sospecha del otro.

Se volvió un lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo. Es un hecho paradójal que esa supuesta diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural (Tadeu da Silva, 1999). Y porqué se produce aquello. Como dice el citado autor, existe, y en esto volvemos a coincidir con lo que expresa Skliar, la tentación de la sospecha por el “otro” que no comparte todos los atributos de tal o cual grupo, estamento, institución, etc. al reconocerse como otro “válido” dentro de una gama de otros en el colectivo social (otredades), pasando rápidamente de querer e incluso apelar por la inclusión y su validación, a una situación de exclusión en nombre de lo mismo que demanda para sí.

En eso debemos ser cuidadosos. No podemos caer en procesos excluyentes por el sentido de la diferencia que,

aunque legítimamente nos represente, pueda negar o presuponga que por el sólo hecho de ser distintos entre nosotros, debemos alimentar sólo ideas a partir de nuestras propias creencias o identidades. En ese sentido es que la escuela de hoy debe estar más que nunca alerta a procesos que surjan en defensa, por ejemplo, de un proyecto educativo que niegue o ponga condiciones a otros que quieran integrarlo, seleccionando según algunas características específicas. Por lo mismo hace un tiempo existe una Ley de Inclusión⁸ que (a pesar de los temas puntuales en cuanto a las postulaciones o matrículas a un determinado establecimiento) nos debe hacer pensar en cómo avanzar en procesos inclusivos, más que en retrotraernos a las antiguas prácticas, que aunque más operativas, planteaban claras discriminaciones, exclusiones en nombre de la inclusión y la libertad de los proyectos educativos. Ya que, al seleccionar a aquellos que sí concuerdan con su proyecto, no se hacen (ni educativa ni socialmente) cargo de quienes bajo sus criterios, no califican. Entonces, el sentido de una verdadera Educación Inclusiva debe ser; entender la educación como tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia (Maturana, 1991).

Una construcción verdaderamente inclusiva para la educación y la sociedad del siglo XXI (sobre todo considerando los escenarios post pandemia) debe tener una base epistemológica que tensiona y cuestiona las estructuras en todo ámbito. No sólo desde las prácticas que identifiquemos como discriminatorias, sino también lo que hagamos para erradicarlas y para ello es fundamental lo que podamos hacer hoy, sobretodo en educación y en formación inicial docente. La tarea no es sólo la diferenciación superficial o el sincretismo cultural con respecto a lo tradicional como valoración “sine qua non”. Entonces es muy importante poder; determinar los contenidos intelectuales sobre los que se organiza la historia política e intelectual de la educación inclusiva, a fin de promover otro tipo de comprensiones al interior de la formación de los educadores, con orientación hacia el indisciplina del campo” (Ocampo, 2017: 1901). Esta propuesta de Ocampo es desafiante y a la vez convocante.

Cómo podemos observar, en virtud de relevar la inclusión en la malla curricular de la carrera, atender por una parte los aspectos característicos, centrales y relevantes de la cultura insular, sin dejar de incluir y revisar las diversidades que hoy se encuentran participando, tensionando y aportando a la vida social y cultural, o como dice Mondaca (2018) de

⁸ Ley 20.845, tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales.

un “Archipiélago de Chiloé, [y sus] nuevas lecturas para un territorio en movimiento”. Es decir; cómo estamos leyendo, y desde dónde estamos habitando la insularidad y sus movimientos, pero a la vez desde dónde nos abrimos a la diversidad y a la inclusión.

Esto es, por ejemplo, cómo nos relacionamos con la cultura y la sabiduría de los “antiguos” que es necesaria y pertinente valorar, preservar, enseñar y transmitir, junto a la memoria y la tradición material e inmaterial de Chiloé, pero que a su vez también esta misma cultura dialógica, se vea imbricada y enriquecida con las nuevas tecnologías y usos emergentes, con las personas que no necesariamente han nacido en Chiloé, pero están arraigados a esta tierra por múltiples motivos. También con la aportación de las poblaciones migrantes y todo ese contingente de saberes que está, inexorablemente permeando los nuevos constructos que, por ejemplo nuestros estudiantes, hacen al convivir con otros estudiantes de países tan diversos como desconocidos en sus formas hasta ahora. Cómo el sistema educativo se hará cargo de las diversidades o singularidades en un futuro no muy lejano. No sólo con una subvención producto de un diagnóstico por discapacidad y/o necesidad educativa desde el paradigma médico con que se “justifica” la inclusión y el derecho a la educación de los niños y niñas. Acaso un estudiante haitiano no requiere de adecuaciones al currículum para poder desarrollarse en un país tan desconocido para él como Chile. Acaso un estudiante transgénero, para sentirse pleno/a y no discriminado/a, no requiere de un cambio y de respeto que no sólo sea declarado en un reglamento o manual de convivencia, sino que sea ontológicamente la forma en la que se establecen las relaciones al interior de la escuela. Como también un estudiante de alguna etnia en particular, que por alguna razón se debió apartar de su territorio ancestral, no requiere de apoyos y adecuaciones para desarrollarse sin perder su propia identidad.

Gran desafío es entonces, la formación que se entregue a los futuros docentes, pensando en que hay un patrimonio inmenso que legar a las generaciones futuras y Chiloé destaca en ello. Entonces y apelando a la tesis de Carlos Skliar y sus “sospechas”..., dónde estará el límite entre por ejemplo, lo que *Los Prisioneros* cantaran alguna vez; “en el colegio se enseña que cultura es cualquier cosa rara, menos lo que hagas tú”, sin tampoco ensimismarse en una transversalidad que se apegue a lo estrictamente local, perdiendo no sólo el foco de ir de lo particular a lo general, no conectando lo local con lo global, sino que en nombre de la legítima defensa de lo auténtico, se puedan generar espacios de exclusión en nombre de la inclusión y la diferencia.

⁹ Grupo de Rock icónico en Chile. Surgen en los años '80 en plena dictadura cívico-militar.

PERTINENCIA Y PERTENENCIA

La implementación de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, es tan necesaria y urgente hoy, como lo fue en su tiempo la creación de la Escuela Normal Rural de Ancud. La pertinencia en la propuesta educativa, tiene que ver con lo siguiente; Una educación pertinente debe considerar un universo más rico, que trascienda lo utilitario. Un universo que incluya las artes, las ciencias, la historia, la filosofía, como elementos que potencian el desarrollo de la imaginación, la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico (Definiciones de Oxford Languages, 2015).

Siempre se habla de la pertinencia de un modo muy acotado, creyendo que su única relación con la educación es con aquellas áreas productivas e industriales, donde lo cultural va quedando relegado a una simple caricatura atemporal. En Chiloé esto tendría relación con la industria del salmón y de la mitilicultura, en relación a la producción de manera industrial de “choritos” o “mejillones”. Para poder comprender aquello, de que el mundo acuícola no es para Chiloé la única oferta con pertinencia, es que la académica Cecilia Planas de la Universidad de Los Lagos expresa que otro caso es el de Acuicultura, que está dentro de las carreras que más ha descendido sus matrículas. En la Universidad de Los Lagos quedan apenas cinco matriculados, explica que, como industria, la acuicultura no es buena proveedora de empleos porque requiere de pocos ingenieros, los técnicos son mal pagados, las empresas son en su mayoría extranjeras y traen a sus propios expertos. “Por eso, si uno quiere ser responsable, las universidades e instituciones no podemos venderles ilusiones a los chicos en áreas o carreras que no tienen ningún soporte laboral” (Jaque y Sánchez, 2018).

Lamentablemente, la educación en el marco de una economía neoliberal, tiende a tratar de reproducir y perpetuar sus lógicas mercantiles, de esta manera el Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales en 2014, expresa: “La educación formal reproduce el modelo económico impuesto, no sólo en sus contenidos sino en los valores que promueve: nos forma desde la desvinculación con el entorno, en competencia, despreciando la cultura local y la relación que establece con la naturaleza, lo que la convierte en un eficaz instrumento para imponer el mal desarrollo [...] trasciende a los espacios formales de la educación y penetra de forma significativa en los espacios informales de enseñanza como las casas, las dinámicas comunitarias, las iglesias, los talleres, etc.”

Teniendo en cuenta además, que el sentido de pertenencia a un territorio es un vínculo que no es tan sólo declarativo, no podemos hablar de una identidad Chilota clara, definida y homogénea, como en mucho tiempo se pensó que eran las identidades, “estáticas e inamovibles” (Arellano y Cerpa,

2004). Volviendo a la pertenencia, claramente en Chiloé los procesos educativos, quizás por su situación de insularidad, toman formas más sincréticas en lo cultural que en otras zonas del país.

CONCLUSIÓN

Las necesidades de un territorio no se agotan en lo presente. La investigación, según Ocampo (2017) sobre epistemología de la Educación Inclusiva, se concibe como una tarea analítica de apertura, en la búsqueda de otros sistemas de razonamientos, alternativos y heterológicos, que permitan superar la estrechez cognitiva sobre la que opera en la actualidad este enfoque, especialmente, a partir del reconocimiento de una racionalidad cognitiva, así como, de un programa político y científico inexistente, del cual, emergen múltiples interrogantes, más que respuestas consolidadas, en torno, a sus ejes de constitución, producción de sentidos, relevancia y legitimidad de sus cuerpos de saberes, entre otras.

Esta implementación es sin duda una oportunidad para generar aportes recíprocos de los distintos actores involucrados. Generar la discusión crítica no sólo del proyecto universitario que queremos, sino también del sentido de territorialidad que se pretende construir y resignificar, a través de la educación, observando las fronteras entre diferenciación, diversidades presentes y convergentes, inclusiones y exclusiones que producen y reproducen hasta ahora los sistemas educativos. Discutir, sobre todo, el proyecto país que necesitamos construir de cara a la Convención Constitucional que comienza a redactar una Nueva Constitución para Chile (2021-2022). Hacernos cargo como actores dinámicos de la inclusión y la diversidad en el más amplio de los sentidos, para involucrarnos en los nuevos escenarios presentes con particularidades e identidades diversas.

Contar en Chiloé con generaciones de docentes formados “insularmente”, provenientes de las mismas localidades, como también desde otras zonas del territorio, con un sello y mirada puesta en la tradición y la pertinencia-pertenencia, pero incorporando a aquello todo el contingente de nuevas identidades y discursos provenientes desde distintos espacios dialógicos. Posibilitar el desarrollo de un andamiaje epistémico y de procesos educativos y sociales que avancen hacia la escuela inclusiva del futuro en su más amplia comprensión cognitiva, con presencia y participación de los diversos sectores de la población; chilotes y chilotas, chilenos radicados desde otras ciudades, pueblos originarios, migrantes de diferentes países de la región y del mundo, diversas organizaciones sociales de base y territoriales del archipiélago, minorías y sensibilidades emergentes.

Esto último también, como un elemento heurístico a considerar en la pedagogía o la escuela inclusiva, y que debe estar presente en la formación inicial docente; esto como lo expresa Hernández L. y Mariano-Viloria M. en el artículo “Pedagogía, sensibilidad y ciudadanía emergentes, las alternativas descolonizadoras en una sociedad hiperrealista” (2020: 101) en qué; frente a las constantes renovaciones de los discursos de la colonización para seguir manteniendo los individuos atrapados en sociedades signadas por la espectacularidad y el consecuente extravío por los laberintos hiperrealistas. Planteamos la pedagogía de la sensibilidad y las ciudadanía emergentes como alternativas descolonizadoras/liberadoras de las nuevas formas de colonización a partir de la concienciación del sujeto que asume posicionalidades críticas para desafiar lo establecido desde postulados democrático-humanistas que conduzcan a la resignificación de sí mismo y sus espacios en función de sus necesidades subjetivas diversificadas en necesidades sociales, capaces de transformar eventos y circunstancialidades.

FUENTES DE CONSULTA

- Aliaga M., Rolando R., Salamanca (2014). *Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990-2009 Junio 2010, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES)*. Santiago: División de Educación Superior Mineduc. Disponible en: <http://www.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2014/03/5Estudio-Evolucion-Matricula-Historica-1990-2009.pdf>
- Arellano C. y Cerpa C. (2004). "La Chiloteidad: Una Mirada a sus Discursos Identitarios". En *V Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G.*
- Bahamonde J. (2012). *Historia de Quellón*. Concepción: Editorial Okeldan.
- Claros L. y Viañas J. (2005). *Aprendizaje y Relaciones de Subordinación*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rii/rii/v2n2/n02a06.pdf>
- Elige Educar (2019). *Análisis y Proyección de la Dotación Docente en Chile*. Santiago: Elige Educar. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2019/05/Resumen-Ejecutivo-An%C3%A1lisis-y-proyecci%C3%B3n-dotaci%C3%B3n-docente-en-Chile-EE2019.pdf>
- Garrido O. (11/06/2020) *Entregan Nueva Sede Universitaria en Chiloé*. Disponible en: <https://www.ulagos.cl/2020/06/entregan-nueva-sede-universitaria-en-chiloe/>
- González, L. (2015). *Arriba Profes de Chile. De la Precarización Neoliberal a la Reorganización Docente*. Santiago: Editorial América en Movimiento.
- González J., Narea C., Tapia M. (1986). *Los Prisioneros*, Tema; "Independencia Cultural", Disco Pateando Piedras, EMI, Santiago.
- Hernández R. (2018). "La Escuela Nueva: Chiloé, una mirada insular 1919-1925". En *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 15, No. 1, p.p. 47-60.
- Hernández Carmona, L. J., y Mariano-Viloria, M. (2020). "Pedagogía, Sensibilidad y Ciudadanías Emergentes, las Alternativas Descolonizadoras en una Sociedad Hiperrealista". En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 25, No. 91, p.p. 101-116. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34089>
- Iglesias, J. (2020). "Reflexiones acerca de Diversidades, Inclusiones, Exclusiones y Formación Inicial Docente". En *Reflexión Inclusión*, Vol. 1, No. 3. Disponible en: https://www.academia.edu/44944482/Reflexiones_acerca_de_Diversidades_Inclusiones_Exclusiones_y_Formaci%C3%B3n_Inicial_Docente
- Jaque J. M. y Sánchez J. "¿Carreras en Extinción?". Artículo Periodístico *La Tercera*, 28/09/2018. Disponible en: <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/carrera-en-extincion/333983/>
- Maturana, H. (1991). "El Sentido de lo Humano". Santiago: Dolmen.
- Ministerio de Educación (2004). *La Formación Docente Inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.
- Mondaca E., Uribe E., Henríquez S., Torres V. (2018). *Archipiélago de Chiloé: Nuevas Lecturas de un Territorio en Movimiento*. Santiago: Centro de Estudios Sociales de Chiloé. Disponible en: www.territoriosesch.com
- Montiel D. y Torres N. (2010). *Profesores Normalistas de Chiloé. Maestros Legendarios de la Educación*. Chiloé: Dimar Ediciones. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Construcción del Estado Docente. Disponible en: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Colecciones-digitales/25828:Construccion-del-Estado-Docente-en-Chile-1860-1920>
- Ocampo A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva; un Estudio sobre sus Condiciones de Producción y Fabricación del Conocimiento*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Radio Estrella del Mar © Servicios de Comunicaciones, 17 de enero de 1999 "Mil Voces y un Pueblo. Ancud, Testimonios de un siglo que se fue". Imprenta Wesaldi, Temuco.
- Skliar C. (2009). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/277232449>
- Socías, E. (2015). "La Labor de los Profesores Normalistas en Chiloé, Chile". En *Revista HISTEDBR On-Line*, Vol. 15, No. 66, p.p. 4-14. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643698>
- Tadeu da Silva T. (1999). *Documentos de Identidad. Una Introducción a las Teorías del Currículo*. Editorial Belo Horizonte.
- Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile (2016). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago: CPEIP, MINEDUC, CIAE y CEPPE. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/librobasicaokdos.pdf>
- Universidad de Los Lagos (2020). *Reseña Oficial de la Universidad de los Lagos*. Disponible en: www.ulagos.cl
- Uribe, M. (2003). *Crónicas de Chiloé*. Chiloé: Ediciones Aumen.

La Evaluación: Herramienta para la Profesionalización Docente del Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Nayarit

Mendoza Rodríguez Eduardo*

Rodríguez Lara Claudia**

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la identificación de los elementos para evaluar a los profesores de nivel Medio Superior que la Universidad Autónoma de Nayarit, de acuerdo a las necesidades de los contextos actuales, revisando el estado que guarda la profesionalización docente dentro del Nivel Medio Superior de la Universidad, para con ello diseñar estrategias de mejora y perfeccionamiento de la tarea del docente.

La evaluación y profesionalización docente son las piedras angulares para reducir los contrastes educativos. El profesor sigue siendo el medio para generar conocimiento, no obstante, el uso de la tecnología, la transformación en sus alumnos y en la sociedad depende en gran medida de las acciones que y las decisiones que toma. Investigar y trabajar en este rubro nos podrá adentrar en el problema y encontrar las soluciones, de lo contrario estaremos condenados a transformar individuos de manera estéril, sin un sentido profundo, nos encontraremos forzados a sólo reproducir la desigualdad social existente.

La información que se contrasta es producto de la revisión bibliográfica de los últimos hallazgos y modelos que atienden a las necesidades profesionales de las Reformas Educativas tanto de carácter internacional como local. Con ello se descubren entonces los parámetros, estándares de trabajo y perspectivas que la profesionalización docente debe mantener y la relevancia de su buena ejecución.

PALABRAS CLAVE

Evaluación. Profesionalización. Docente. Educación.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the identification of the elements to evaluate the teachers of the Upper Middle level that the Autonomous University of Nayarit, according to the needs of the current contexts, reviewing the state of the teaching professionalization within the Middle Level Superior of the University, in order to design strategies for improvement and improvement of the teacher's task.

Teacher evaluation and professionalization are the cornerstones to reduce educational contrasts. The teacher continues to be the means to generate knowledge, however, the use of technology, the transformation in their students and in society largely depends on the actions they take and the decisions they make. Investigating and working in this area will be able to get us into the problem and find the solutions, otherwise we will be condemned to transform individuals in a sterile way, without a deep meaning, we will find ourselves forced to only reproduce the existing social inequality.

The information that is contrasted is the product of the bibliographic review of the latest findings and models that meet the professional needs of both international and local Educational Reforms. With this, the

* Maestrante en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit México. Área disciplinar: Ciencias de la Educación. Línea de investigación: Diagnóstico y evaluación docente. Correo electrónico: mendozardz@gmail.com

** Doctora en Gerencia y Política Educativa por la Universidad de Baja California. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit México. Área disciplinar: Ciencias de la Educación. Línea de investigación: Neuro educación. Correo electrónico: claudia.rodriguez@uan.edu.mx

parameters, work standards and perspectives that teacher professionalization must maintain and the relevance of its good execution are discovered.

KEYWORDS

Evaluation. Professionalization. Teacher. Education.

INTRODUCCIÓN

La realidad de la educación en el México actual enfrenta problemas cada vez más complejos si visualizamos el proceso educativo desde un punto de vista integral. El escenario de nuestro país hoy, está inmerso en un atraso tecnológico, un fuerte rezago cultural, una débil participación ciudadana, una baja capacidad individual y social, con ambientes sociales conflictivos e intolerantes, la corrupción alcanza límites cada vez más destructivos; en general existe un deterioro progresivo de las condiciones de vida; ello impacta directamente a corto plazo en un Sistema Educativo desarticulado y a largo plazo en las limitadas habilidades para el desempeño laboral así como baja capacidad individual y social para generar riquezas económicas y humanas. Es el docente uno de los protagonistas en este escenario, la evaluación de éste y profesionalización son las herramientas que equilibrarán la balanza, son los medios para poder desarrollar seres humanos capaces de enfrentar la realidad social a la que pertenecen y lograr trascender.

La práctica docente sigue representando el elemento principal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el fenómeno de interacción entre un maestro y un estudiante. Las condiciones sociales, científicas y tecnológicas del siglo XXI, tienden a la innovación de la era digital, al acceso de acervos incuantificables de datos, a procesadores de información sumamente veloces; y todo ello es una herramienta imprescindible hoy en día; pero el nexo entre un humano tratando de transmitir a otro, ningún ordenador lo podrá realizar. Es por esto que estoy cierta de que el docente es la piedra angular en el desarrollo del alumno, los elementos contextuales como su entorno social son importantes, pero determinante es, el profesor que al alumno lo “forma”, que lo instruye, que le transmite, que lo supera en sí mismo.

Esta investigación surge de la carencia de un instrumento estandarizado y validado para los maestros del nivel medio superior en la Universidad Autónoma de Nayarit –UAN–, puesto que no existe lineamiento ni parámetro que establezca cuáles son las características que un docente debe cubrir. Existen patrones pro-

fesionales como los que establece la Dirección General de Bachilleratos, pero es una dirección a la cual la UAN no se encuentra incorporada ni adscrita. El referente inmediato con el que se cuenta es el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior derivado del Programa de Formación Docente –PROFORDEMS– que tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior –RIEMS–. Programa que es generalizado y no cuenta con las particularidades y necesidades contextuales de cada Unidad Académica como la UAN lo requiere.

Dentro del presente trabajo se hace una revisión a los antecedentes teóricos y contextuales, posteriormente se aborda el aspecto epistemológico enfatizando en la profesionalización docente, las herramientas de mejora, la calidad educativa y los niveles de logro. A continuación, se elabora una contrastación sobre las particularidades locales para así poder establecer la base de discusión que repercutirá en una postura pertinente y relevante sobre la profesionalización docente, para con ello concluir y aportar al crecimiento profesional del docente de Media Superior en la UAN.

La presente investigación se lleva a cabo en la Unidad Académica Preparatoria No. 13 de la Universidad Autónoma de Nayarit, suscrita al Nivel Medio Superior, la cual cuenta con una planta docente de 70 maestros basificados y 8 de contrato, de los cuales el 10% no cuenta con un título de nivel superior 70% ostentan un grado de educación superior, el 18% de maestría y el 2% de doctorado, según lo establece la matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) elaborada por la Dirección de la escuela y actualizada en enero de 2020.

PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

Para continuar con el tema de investigación es importante abordar la responsabilidad que el sector público debe tener ante la educación. Es un punto importante, a favor del nuevo programa para la educación. En la actualidad y dadas las condiciones en las que se encuentra nuestro país, es necesario que el pueblo mexicano en general tome conciencia de que lo que el estado administra, no pertenece a quienes trabajan en las instituciones del estado, sino que nos pertenecen a todos los mexicanos, solo por el hecho de haber nacido en este territorio. Todos los mexicanos tenemos el derecho de exigir cuentas sobre los recursos que el

estado administra y máximo en el rubro educativo. La universidad pública en México más que nunca manifiesta carencias económicas importantes, que de no haber cambios estructurales tangibles y concretos, veremos escenarios carentes de recursos.

Por otra parte, las tendencias económicas y políticas mundiales impactan directamente en las formas y normas sociales. Las políticas públicas en México tienden cada vez más a insertarnos al mundo globalizado. Desde los años ochenta, la política neoliberal propuesta por Miguel de la Madrid Hurtado y reforzada por Carlos Salinas de Gortari forjaron un futuro para poder implementar lo que hoy conocemos como Reformas estructurales, que posteriormente se desdibujaron en lo que hoy conocemos como la nueva escuela mexicana, que no deja de ser, una solución para un sexenio, a corto plazo. Hace falta pues, lo que Tedesco (2005) llamaría la urgencia del largo plazo.

Los enfoques que se presentan los toma desde un término administrativo, basado en un modelo de eficiencia económica; establece metodologías que posteriormente y muy difícilmente son trasladables a sectores sociales, como el tema que nos atañe, que es la educación; por ejemplo: el maestro vendría a ser en términos administrativos un obrero de línea; el sistema educativo, un paquete instruccional; los alumnos, en el material prefabricado; pero es por el simple hecho de ser un sistema social, que los alumnos no son números y los docentes no son máquinas, y la calidad no puede ser medible por hechos aislados, es decir, la calidad administrativamente se convierte en eficiencia y eficiencia en términos educativos se traduce como rendimiento escolar.

Por otra parte, es importante señalar que, el alumno que se siente reconocido y aceptado atiende y entiende mejor las condiciones que le rodean. Este sentido de pertenencia es un factor olvidado, siendo la capacidad del maestro de inspirar y motivar a sus alumnos, para que logren aprendizaje, se sientan interesados, y puedan continuar y concluir su preparación académica. La seguridad que le tiene que dar un maestro a un alumno es fundamental, pero así también los maestros necesitan reconocimiento y valoración, que muchas veces no encuentran y tienden por esta y otras razones a desertar en su misión. Los alumnos de hoy tienen todo el contexto para explotar todas las herramientas para competir en el mundo, existe el internet, la conectividad, las herramientas de la tecnología etc. y aun así no se garantiza el éxito del aprendizaje en los estudiantes; porque el mundo afuera está cambiando a veloci-

dades impresionantes; exige competitividad, enlazar el conocimiento con cadenas y factores productivos; es decir que lo que aprendan se traduzca en significado. La preparación que los maestros requieren en México está por debajo de las necesidades reales con las que nos encontramos.

Así entonces, los propósitos de este artículo son el poder conocer dónde se encuentra la profesionalización de los docentes que pertenecen al Nivel Medio Superior, de la Universidad Autónoma de Nayarit, para con ello establecer un diseño que le permita primeramente autoevaluarse, heteroevaluarse y coevaluarse para ser responsable de sus debilidades y fortalezas; atendiendo a los lineamientos que marca la Dirección General de Bachilleratos, esto permitirá un crecimiento profesional a mediano y largo plazo.

El objetivo general de la investigación es diseñar un modelo de evaluación que permita conocer el nivel de profesionalización docente de los profesores del nivel Medio Superior de la UAN. Para ello se establecen tres objetivos específicos los cuales se describe de la siguiente manera: Específico A: Indagar a acerca de los criterios que evalúan el desempeño del profesor universitario. Específico B: Conocer los elementos que evalúan el desempeño docente y propician la calidad educativa en la UAN. Específico C: Elaborar rúbricas para medir las competencias profesoraes y de desempeño laborar para el docente del nivel medio superior de la UAN.

Para el presente trabajo se desahoga el primer objetivo específico: Indagar a acerca de los criterios que evalúan el desempeño del profesor universitario al 100%. Mientras que el segundo objetivo específico: Conocer los elementos que evalúan el desempeño docente y propician la calidad educativa en la UAN. se resuelve en un 100%. Dejando el tercer objetivo específico: Elaborar rúbricas para medir las competencias profesoraes y de desempeño laborar para el docente del nivel medio superior de la UAN., como un rubro pendiente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica sistemática de la evidencia utilizando textos físicos y bases de datos electrónicas. Para esta primera fase la investigación se asume el método fenomenológico, que puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creador a través de la interacción (LeCompte y Schensul, 1999).

Se utilizó la técnica de análisis con la finalidad de

obtener un conocimiento detallado de cada uno de los elementos que deben integrar un modelo de evaluación, empleando para ello estadísticas descriptivas. La técnica estadística se aplicó a la información obtenida.

Este, por su naturaleza introspectiva, favorece la búsqueda y comprensión de características del docente desde las diversas competencias y roles en la institución, desde la realidad personal, de algunos teóricos y la perspectiva académica administrativa del contexto. Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta. Se aplicó la técnica del conversatorio por medio de grupos focales en diversas sesiones con pares expertos y coordinadores de cada área como fue docencia, bienestar, informática e idiomas para lograr la caracterización de los docentes según perfil. Se mantuvo esta estrategia de diálogo, dado a que existe una fuerte relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, dado que, en esa construcción, intervienen, no solo las capacidades cognoscitivas, sino también las afectivas en las interacciones con los demás; de ahí la pertinencia de asumir esta perspectiva.

Para esta investigación el primer paso que se consideró fue decidir cuáles eran los criterios que evalúan el desempeño del profesor universitario que debería tener un profesor para ejecutar con éxito su tarea docente. Para hacer esta selección se vinculó el nuevo contexto mundial, el cual atribuye al profesorado como formador de futuros profesionales por competencias, en pro de la calidad educativa; para ello se hace una revisión bibliográfica de los autores con mayor relevancia y pertinencia que tocan el tema, mismos que se abordan y explicitan en el apartado posterior denominado la discusión epistemológica.

Por otra parte la determinación de los elementos que evalúan el desempeño docente y propician la calidad educativa en la UAN., así como de las competencias que el profesorado debía asumir para el ejercicio de su función docente, partió de la búsqueda bibliográfica, de la revisión de documentos institucionales, del intercambio de información y opiniones entre docentes y cuerpo directivo de la universidad en todos sus campus, siendo invitados especiales expertos en formación inicial y continua en docencia y educación superior para corroborar tanto la selección de las competencias como su definición. Se hace una revisión al interior de la Universidad Autónoma de Nayarit, en torno a los lineamientos normativos y legales que la rigen, revisando documentos como el Estatuto de gobierno, el Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior

y Superior de Universidad Autónoma de Nayarit, el Reglamento del personal académico, la Ley General de responsabilidades administrativas el Acuerdo que reforma, adiciona y deroga diversos artículos del Reglamento general de becas de la Universidad Autónoma de Nayarit, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit Decreto 8500, el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit y el Reglamento general de becas.

Cada una de las competencias seleccionadas y criterios, se describieron mediante una rúbrica que contenía: el nombre de la competencia, su definición, elementos que la componen denominados criterios, acciones a valorar y la medición según nivel de desempeño en cada una de las acciones ejecutadas por el docente en su ejercicio profesoral.

DISCUSIÓN EPISTEMOLÓGICA

Una mirada a la historia de la educación muestra cuáles fueron los valores predominantes: Los griegos educaron para el logos. Los romanos para el orden. La edad media para la santidad. El renacimiento para la individualidad, la edad moderna para la productividad (Donoso, 1999). Y en la posmodernidad se está educando para el consumo alejados de los principios sostenibles para con el entorno y la sociedad.

El trabajo del profesor medianamente ha cumplido su misión formadora, pero reconocemos que no ha sido la mejor, ni la más pertinente a las condiciones escolares y sociales con las que nos enfrentamos, ya que la relación que se da entre los actores del proceso (docente-estudiante) advierte abundantes rezagos teóricos y metodológicos respecto a las funciones de aprender y enseñar.

La educación es el eje central de la sociedad, la calidad de ésta va a estar vinculada al buen ejercicio profesional de los encargados de impartirla, los docentes; y si estos no cuentan con una capacitación y actualización pertinente a los tiempos y cambios sociales, encontraremos rezagos intelectuales, culturales, laborales, económicos, cada vez más graves y significativos. Generaremos una brecha más amplia de poder adquisitivo entre la sociedad.

Es por ello que, la formación y actualización docente es la piedra angular para combatir los márgenes educativos. El profesor sigue siendo el medio para generar conocimiento, transformación en sus alumnos, en la sociedad. Investigar y trabajar en el rubro de la formación y capacitación nos podrá adentrar en el problema y encontrar las soluciones

para poder repercutir el daño; de lo contrario estaremos condenados a no transformar individuos, nos encontraremos forzados a sólo reproducir la desigualdad social que ya existe.

La praxis docente puede llegar a ser muy extensa y en ocasiones confusa ya que en esta participan elementos históricos, culturales, psicosociales, anímicos, afectivos, etc. y en repetidas ocasiones se extravía su significado esencial que es el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente (Gimeno y Pérez, 2000).

En otro aspecto hablar de la calidad de la educación en México es un ejercicio reflexivo ya que conlleva a pensar en los componentes que participan dentro de este fenómeno, tales como económico, político, laboral, social, etc. Por ello su impacto es de absoluta relevancia y total pertinencia para poder descubrir qué significa y cómo es posible lograrla.

La práctica docente sigue representando el elemento principal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en el fenómeno de interacción entre un maestro y un estudiante. Las condiciones sociales, científicas y tecnológicas del siglo XXI, tienden a la innovación de la era digital, al acceso de acervos incuantificables de datos, a procesadores de información sumamente veloces; y todo ello es una herramienta imprescindible hoy en día; pero el nexo entre un humano tratando de transmitir a otro, ningún ordenador lo podrá realizar. Es por esto que estoy cierta de que el docente es la piedra angular en el desarrollo del alumno, los elementos contextuales como su entorno social son importantes, pero determinante es, el profesor que al alumno lo “forma”, que lo instruye, que le transmite, que lo supera en sí mismo.

Por otro lado, Fernández Enguita (1999) señala que la profesión docente carece de reconocimiento social, y se tiene la idea de que cualquier persona está en condiciones de interferir en su labor, al grado de considerarla una “semiprofesión”, si bien una forma de aprender a enseñar es por medio del contacto con colegas.

Así pues, hoy en días las condiciones que un maestro debe reconocer son diversas y están determinadas por distintos factores como el contexto social en donde

se desenvuelve, los programas académicos (que él no elabora, por cierto), las condiciones del ambiente escolar, los horarios de trabajo, las condiciones sindicales, el clima universitario, el entorno político. Pero de la misma manera y en correspondencia existe una relación con la trayectoria personal de los maestros, es decir sus vivencias como tales y su formación personal tanto en su disciplina científica que debiera ser propia de la asignatura que imparte, como en aspectos pedagógicos y didácticos.

De hecho, se reconoce, como dice Sánchez Vázquez (1980) que en algunos momentos y en determinadas situaciones, la práctica tiende a burocratizarse y logra hacerlo cuando la forma se sobrepone al contenido, al hacer burocrática la actividad, las formas y procedimientos del exterior terminan imponiéndose al interior, generando con ello un desequilibrio entre el adentro y el afuera. La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar.

Carrizales por otra parte dice, respecto a la dependencia de la práctica, que: La práctica docente está inmersa en diversas relaciones de poder, ya sean sociales, políticas e ideológicas. Las cuales se expresan en instituciones y lugares concretos como el Estado, la comunidad, el sindicato, la escuela y el aula. y dice también que la alternativa de transformación se encuentra en las relaciones de poder. (Carrizales, 1986: 54). Una de las tendencias más importante sobre la profesionalización docente es la asesoría y la inspección de la misma. Sin embargo, algunas de estas prácticas no concuerdan con el concepto de asesoramiento; por ejemplo, la inspección, puesto que depende de las autoridades administrativas, mientras que el asesoramiento implica la independencia de la institución (asesorado) y, a la vez, el asesor debe lograr que su presencia resulte prescindible (Guarro Pallás, 2005).

La formación docente llega a vislumbrarse en el mismo sentido que el aprendizaje de oficios o profesiones por parte de aprendices, es decir, se aprende por medio del contacto con maestros experimentados a los cuales se imita hasta conseguir el dominio del oficio (Rodríguez, 2002). En la actualidad, el rol que desempeñan los asesores educativos todavía no ha sido bien delimitado, pues se ha construido a partir de la expe-

riencia de prácticas más conocidas y con mayor tradición, como la orientación, la inspección, la formación permanente y la innovación educativa (Rodríguez Romero, 1996). Pérez Almaguer (2006) indica que la elevación del nivel de preparación de los docentes es una necesidad para satisfacer las demandas de la educación. Esta idea es corroborada por Sánchez Ocegüera (2006), quien establece que las políticas públicas en materia educativa deben orientarse hacia la preparación profesional y actualización docente. Con todo lo anterior, puede identificarse la formación docente como uno de los puntos que requiere atención dentro de la práctica educativa, para mejorar su calidad.

El término de calidad educativa debemos de definirla como un concepto multidimensional, así lo refiere la autora Aguerrondo (2002) abarcando la calidad en el docente, la calidad de los aprendizajes, la calidad de la infraestructura y la calidad de los procesos. En este sentido sería pertinente hablar hacer énfasis en el que para la autora es la piedra angular, la base toral sobre la cual se teje el proceso de la educación en México.

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto. La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que, al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad.

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar.

En este mismo punto, es importante reconocer que el intercambio entre experiencias de maestros pertenecientes a generaciones distintas es muy enriquecedor. Child y Merrill (2003, cit. Por Price & Willett, 2006) indican que trabajar con profesores “aprendices” puede dar oportunidad a los profesores “veteranos” de analizar su propia práctica. Esta relación funciona también a la inversa, ya que un profesor “veterano” se beneficia al trabajar con profesores “aprendices”, debido a que es un poderoso recordatorio de su responsabilidad por el futuro de la educación y de su necesidad de modelar una buena práctica.

Existe un debate en torno de los conocimientos y habilidades necesarias en un docente para cubrir exitosamente su misión. Dean (1993) considera que los conocimientos que necesita tener un maestro son: el autoconocimiento, una filosofía explícita, conocimiento sobre el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, capacidad para manejar los grupos, conocimiento del contenido curricular.

Siguiendo las pautas de Dean (1993) hace énfasis también en lo referente a las habilidades que el profesor debe de tener: observación e interpretación de la conducta del estudiante, organización y control, comunicación, planificación, resolución de problemas y de evaluación. Con ello se integran de manera eficiente cada una de las competencias que el docente de Media Superior debe poseer al estar frente a grupo.

Por otra parte. La reflexión de la práctica docente y el intercambio de experiencias constituyen muy buena opción para la formación docente en activo, pues debe impulsarse tanto de manera individual como en colectivo, con el fin de promover el aprendizaje colaborativo (Hopkins, Ainscow y West, 1994, cit. por Giné, 2005).

Es importante señalar también que, la cuestión evaluativa de los docentes puede tener lugar a muchas subjetividades y se debe tener especial cuidado en ello. Aunque es más conocido el efecto de las expectativas del profesor sobre el alumno, se sabe que las expectativas de los alumnos también pueden influir sobre su propio comportamiento y sobre el del profesor. Feld-



man y Prohaska (1979), realizaron dos experimentos:

En el primero de ellos, un profesor dio una clase a un grupo de universitarios. A la mitad de ellos se les dijo que el profesor era muy competente y a la otra mitad, lo contrario. Se encontraron diferencias significativas en las actitudes, rendimiento y conducta no verbal entre los grupos. Los alumnos que esperaban un profesor competente: calificaron la lección como fácil e interesante, evaluaron al profesor como más competente, inteligente y entusiasta; obtuvieron puntuaciones superiores en un test de rendimiento y mostraron una conducta verbal diferente, caracterizada por inclinarse más hacia el profesor y mirarle con más frecuencia.

La propuesta de Aguerrondo (2002), mencionada por Zorrilla (2002), habla mejoras desde un modelo sistémico desde tres perspectivas:

Ejecutiva: que tendrá que desarrollarse a niveles jerárquicos, incluyendo las instancias de gobierno, profesional y administrativa.

Asistencia técnica: significa que se tendrán producir los insumos que requieren las escuelas para mejorar sus resultados o innovar sus prácticas.

Control: será una la responsabilidad de la instancia central de la educación, y otra la responsabilidad de rendición de cuentas que involucrará a las escuelas, los profesores y los alumnos (Zorrilla, 2000: 65).

Tyler define la evaluación como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Años más tarde, el mismo autor empezó a prestar interés por la eficacia y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aparece un cierto desencanto con la educación pública y crece la presión por la rendición de cuentas (Whitford y Jones, 1998).

- a. El enfoque de diagnóstico-prescriptivo, que se orienta a evaluar los requisitos mínimos que debe poseer una institución para lograr su autonomía.
- b. El enfoque para la autorregulación y mejora, que busca estudiar los planes y desarrollos, donde los sistemas de control son esencialmente internos y participativos. En tal sentido, las conclusiones esbozadas permitirán, probablemente, proporcionar reflexiones apropiadas para la toma de decisiones en a) la formación inicial y b) permanente de profesores (Whitford y Jones, 1998: 328).

De acuerdo con Marsh (1984), las expectativas pueden afectar a las valoraciones, pero para la mayoría de estudiantes las valoraciones reflejan sus juicios sobre la calidad de la enseñanza. Peterson y Cooper (1980), indican que algunos estudios han encontrado una relación positiva entre la calificación esperada o recibida por un estudiante y las valoraciones del profesor que califica. Existe la creencia de que los alumnos premian a los profesores que les han calificado positivamente y castigan a los que les han calificado negativamente. Estos autores realizaron un estudio con dos grupos de profesores, uno que calificaba a los alumnos y otro que les daba o no créditos y, comparando las valoraciones de los dos grupos, llegaron a la conclusión de que eran similares.

En un estudio de Goebel y Cashen (1979) se comprobó que los alumnos tienden a evaluar peor a los profesores de más edad y los menos atractivos. El efecto sexo no llegó a ser estadísticamente significativo. El análisis de las interacciones mostró que las mujeres no atractivas de mediana edad y los hombres no atractivos de mayor edad tendían a ser peor evaluados.

Por último, es importante destacar que los maestros somos una circunstancia, derivada de una persona, de todo ese conglomerado de saberes, valores, inteligencias personales, son transmisibles al personaje del docente. Por ello es fundamental cuestionarnos ¿cómo practicamos y cuáles son los valores que rigen mi actuación profesional?, ¿realmente estoy convencida de la labor que desempeño? Tendrán que revisarse en varios sentidos: formación personal, teórica, disciplinar, investigadora y valorativa. Y es un hecho pues que el título profesional de una licenciatura no me acredita para ser docente, no es una moneda de cambio para poder instruir y formar en el proceso enseñanza, aprendizaje.

En el sistema educativo de México, profesionalización docente es un asunto de equidad partiendo del hecho de que no en todas las instituciones educativas, los procesos de educación se lleven con los mismos parámetros de calidad. Lo anterior quiere decir que no en todas las escuelas que hay en el territorio mexicano, se cuenta con una calidad educativa que hará que los educandos tengan mejores oportunidades de empleos, y en general de vida.

Canadá, Cuba, Finlandia y república de Corea, son cuatro de los países con mejores resultados educativos en pruebas internacionales. ¿Qué es lo que los vuelve tan exitosos? Según UNESCO este éxito descansa en los siguientes factores:

- Una alta estima a la profesión docente, altos requisitos para el ingreso a ella y apoyo financiero para su formación, que redundan en un cuerpo de maestros altamente motivado y convencido de su tarea;
- Una visión sólida y explícita sobre los objetivos de la educación y una política educativa sostenida a largo plazo;
- Un esfuerzo por ampliar el acceso a la educación, a la vez que se procura la adquisición de los aprendizajes” UNESCO (2005: 16).

RESULTADOS

Teniendo en cuenta el logro de los objetivos específicos alcanzados, como se describe anteriormente en el apartado de problematización y objetivos, se llevó a cabo la selección de la información sobre cuáles son los criterios que evalúan el desempeño del profesor universitario, encontrando que existen áreas imprescindibles como lo son: la construcción del conocimiento, el diálogo de saberes, la mediación del proceso de enseñanza -aprendizaje, los propósitos de la enseñanza, la reflexión de la práctica pedagógica, la actualización pedagógica y la valoración de la práctica docente.

Figura 1. Criterios que evalúan el desempeño del profesor universitario.



Fuente: Elaboración Propia.

Así, entonces se entiende la trascendente importancia sobre la construcción del conocimiento, preponderando sobre las otras áreas en las que el docente debiera desempeñarse, posteriormente, la reflexión

de la práctica pedagógica junto con la mediación del proceso de enseñanza aprendizaje; para dejar por último a los aspectos como el diálogo de saberes, los propósitos de la enseñanza y la actualización pedagógica.

En ese sentido para continuar mostrando los resultados de los objetivos específicos de la investigación, teniendo en cuenta la particularidad del objetivo específico B: conocer los elementos que evalúan el desempeño docente y propician la calidad educativa en la UAN se puede señalar que:

Figura 2. Elementos que evalúan el desempeño docente y propician la calidad educativa en la Universidad Autónoma de Nayarit.



Fuente: UAN, 2017. Acuerdo que reforma, adiciona y deroga diversos artículos del Reglamento general de becas de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Se establece, entonces que la permanencia pondera un valor de 15%, la dedicación, 25%, la docencia un 18%, la investigación un 15%, las tutorías un 15%, mientras que los cuerpos colegiados un 12%.

Resulta imprescindible pensar en profesionalizar a los docentes, desde la urgente necesidad de educar en la vida para la vida, con el propósito de reflejar el dinamismo social y cultural (Imbernón en García, 2001) de la escuela básica en nuestro país. Entonces pues la escuela debe ser un centro donde se promueva el crecimiento de la comunidad, del entorno, es imprescindible repensar y reorientar la educación desde todos los niveles y todas las esferas de gobierno, tenemos que visualizar los problemas para poder plantear los escenarios futuros, si seguimos en el mismo rumbo solo reproduciremos la desigualdad social que ya existe. Es imperante el involucrar a la comunidad y partir desde ellos, confrontando sus necesidades al contexto

social en el que participan. La educación tiene que ser tomada desde una visión holística e integral, tenemos que mejorar la toma de decisiones partiendo desde los individuos alumnos y docentes hacia los directivos, posteriormente supervisores, Jefes de Departamentos, de Secretarías Estatales, Nacionales y nivel Federal; así como el involucramiento de Sindicatos siempre con la consigna de trabajar y mejorar.

Para lograr que la educación sea de calidad, será necesario que ésta sea integral, y que abarque todas las áreas de conocimiento que favorezcan al desarrollo de cada uno de los individuos que intervienen en los procesos educativos. Áreas que van desde las ciencias exactas a las humanas, desde la biológicas hasta las artísticas.

Los resultados encontrados arrojan, por una parte, los elementos técnicos y que la evaluación docente debiera poseer, mismos que repercuten de manera directa en la práctica docente; y por otra parte los lineamientos laborales que debieran ir en concordancia con los primeros para que encaminara a la calidad de la práctica docente de manera directa, y también en ese perfeccionamiento docente buscar la mejora de la institución, de la propia Universidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es crucial para los modelos de educación desarrollándose en México, que los profesores estén capacitados y actualizados. El avance y desarrollo tecnológico ha sido una avalancha en la transformación de transmisión y adquisición del conocimiento. Hace 20 años el profesor era el transmisor del conocimiento hoy los alumnos pueden tener más información que el profesor gracias al internet, los celulares, la banda ancha, pero ojo, la información no significa conocimiento.

El precio social que estamos pagando por la falta de educación de calidad y con equidad es muy alto. La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle. Considero que no podemos estar culpando al Sistema Educativo Mexicano, ni a las Reformas Educativas, ni a los presupuestos, ni a los estímulos, creo que cada sujeto que participa en el proceso enseñanza – aprendizaje está obligado desde su postura a capacitarse, a tener entrega por lo que hace, a ser un sujeto de cambio, estamos obligados como profesores a pensar que lo que hoy estamos formando es la sociedad en la que vamos a estar inmersos el día de mañana.

La falta de evaluación académica de los docentes de las escuelas en México, contemplando todos los sis-

temas y niveles, repercuten significativamente en los procesos, de enseñanza – aprendizaje de los alumnos de la institución; mismo que se ven detractados, poco estimulados y mal encausados debido a que no existe una correcta y concreta formación pedagógica de los docentes.

La educación es el eje central de la sociedad, la calidad de ésta va a estar vinculada al buen ejercicio profesional de los encargados de impartirla, los docentes; y si estos no cuentan con una capacitación y actualización pertinente a los tiempos y cambios sociales, encontraremos rezagos intelectuales, culturales, laborales, económicos, cada vez más graves y significativos. Generaremos una brecha más amplia de poder adquisitivo entre la sociedad.

Es por ello que la evaluación y profesionalización docente se convierten en las herramientas que van a poder modificar las dinámicas educativas actuales, que se pueden traducir en la transparencia y en el impacto directo a la calidad educativa en beneficio directo a los propios docentes, a sus docentes pares, a los estudiantes y de manera indirecta en un beneficio social conjunto.

FUENTES DE CONSULTA

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizaje y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Carrizales Retamoza, César (1986). *La Experiencia Docente*. México: Editorial Línea.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, Investigación y Enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas.
- Dean, J. (1993). *La Organización del Aprendizaje en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Donoso, U. (1999). *La Transversalidad y el Currículo desde una Mirada Herética*. Conferencia dictada en la ULA Táchira. Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.
- Elliot, J. (1997). *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Feldman, K.A. (1979). “The Significance of Circumstances for College Students’ Ratings of their Teachers and Courses: a Review and Analysis”. En *Research in Higher Education*, No. 10, p.p. 149-172.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*. Madrid: Morata.
- Gimeno J. y Pérez A. (2000). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (2005). “El Asesoramiento desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva”. En *Journal of Educational Psychology*, No. 71, p.p. 646-653.
- Guarro Pallás, A. (2005). “La Estrategia del Proceso de Asesoramiento desde la Colaboración: Una (Re)Visión desde la Práctica”. En J. Domingo Segovia (Coord.). *Asesoramiento al Centro Educativo. Colaboración y Cambio en la Institución*. Barcelona: Octaedro.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias. Como Analizarlas, como Evaluarlas, como Desarrollarlas*. Barcelona: Gestión.
- Luhmann, N. (1993). *El Sistema Educativo. Problemas de Reflexión*. México: Universidad de Guadalajara, UJA, ITESO.
- Marsh, H.W. (1984). “Student’s Evaluations of University Teaching: Imensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility”. En *Journal of Educational Psychology*, No. 76, p.p. 707-754.
- Monereo y J. Pozo. *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: GRAO
- Monroy, M. y Díaz, M. (2011). “Las Teorías y Creencias Docentes, una Alternativa para la Evaluación Docente”. En Rueda, B. y Díaz – Barriga, F., (Coords.). *La Evaluación de la Docencia en la Universidad. Perspectivas desde la Investigación y la Intervención Profesional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, ISSUE, p.p. 136 – 154.
- Price, A. y J. Willett (2006). “Primary Teachers, Perceptions of the Impact of Initial Teacher Training Upon Primary Schools. En *Journal of In-service Education*. Vol. 32, No. 1, p.p. 33-45.
- Rodríguez Gómez, R. (2002). “Continuidad y Cambio de las Políticas de Educación Superior”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, No. 14, p.p. 133-154.
- Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo Profesional del Docente en un Modelo Colaborativo de Evaluación*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto.
- Sánchez Ocegüera, J.I. (2006). “Profesionalización de la Práctica Docente”. En *Educare. Nueva Época*, Año 2, No. 6, p.p. 46-47.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1980). *Filosofía de la Praxis*. México: Enlace-Grijalbo.
- Semprini, A. (2007). *La Marca Universitaria*. Buenos Aires: Dunken.
- UNESCO (2016). Políticas de Ciencia, Tecnología, e Innovación Sustentable e Inclusiva en América Latina. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5034> Consultado el 16 de diciembre de 2020.
- UAN (2004). Estatuto de Gobierno. Tepic: UAN.
- UAN (2006). *Reglamento de Estudios de Tipo Medio Superior y Superior de Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic: UAN.
- UAN (2013). *Reglamento del Personal Académico*. Tepic: UAN.
- UAN (2016). *Ley General de Responsabilidades Administrativas*. Tepic: UAN.
- UAN (2017). *Acuerdo que Reforma, Adiciona y deroga diversos artículos del Reglamento General de Becas de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic: UAN
- UAN (2017). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit, Decreto 8500*. Tepic: UAN.
- UAN (2017). *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Tepic: UAN.
- UAN (s/f). *Reglamento General de Becas*. Tepic: UAN.
- Withford, B.; Jones, K. (1998). “Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning”. En Hargreaves, A. (Edit.) *Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers*, p.p. 1163-1178.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesores (as) y Profesión Docente. Entre el Ser y el Estar*. Madrid: Narcea.

Estrategias para el Proceso de Aprendizaje del Lenguaje y Emocionalidad con base en la Socialización de la Niñez con Pares y Adultos/as Significativos en Contexto de Pandemia covid-19.

Navarro Leiva Javiera*
Vilches Gordillo Paula**

RESUMEN

El presente artículo abordará cómo se desarrolla el lenguaje y la emocionalidad en el proceso de socialización en la niñez, en el actual contexto de pandemia COVID, el cual podría generar a largo plazo dificultades en el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales en los niños y las niñas. Esta etapa es crucial para la enseñanza y aplicación práctica de estas dos grandes ramas de la formación integral en los primeros años de vida, las que debido al distanciamiento físico, confinamiento y al uso de mascarilla, podrían tener una repercusión en el desarrollo de la comunicación, expresión de las emociones y las interacciones sociales. Por tanto, dentro de la metodología, se considera primeramente una reflexión en torno a la problemática expuesta, para luego entregar estrategias y orientaciones sobre posibles intervenciones que permitan promover la socialización, el desarrollo del lenguaje y la emocionalidad en la niñez en contexto de pandemia COVID.

PALABRAS CLAVE

Emocionalidad. Lenguaje. Socialización. Pandemia. Niñez.

ABSTRACT

This article will address how language and emotionality develop in the socialization process in childhood, in the current context of the COVID pandemic, which could generate long-term difficulties in learning social and emotional skills in children. This stage is crucial for the teaching and practical application of these two major branches of comprehensive training in the first years of life, which due to physical distancing, confinement, and the use of a mask, could have an impact on the development of communication, expression of emotions and social interactions. The-

refore, within the methodology, a reflection on the exposed problem is considered first, and then deliver strategies and guidelines on possible interventions that allow promoting socialization, language development, and emotionality in childhood in the context of a COVID pandemic.

KEYWORDS

Emotionality. Language. Socialization. Pandemic. Childhood.

INTRODUCCIÓN

La comunicación, como base de la construcción de sociedades, trae consigo el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que involucran tanto al lenguaje verbal como no verbal. Esta complejidad cobra relevancia a la hora de analizar los procesos de socialización que se están gestando en la infancia en el contexto actual, donde la expresión gestual del rostro y la comunicación oral son un determinante de la comprensión de la intencionalidad comunicativa en las interacciones sociales y por ende, en la construcción de mundo que están llevando a cabo niños y niñas.

En este sentido, la pandemia originada por el COVID19, ha conllevado restricciones en el contacto presencial como el distanciamiento físico, uso de mascarillas y escudos faciales como medidas sanitarias; lo cual transforma las formas de comunicación y comprensión del lenguaje y la emocionalidad. Lo anterior, pone en el jaque la socialización de la manera que la

*Magister en Educación, UChile. Educadora de Párvulos UMCE. Línea de investigación: currículo, políticas públicas e infancia, correo electrónico: javitafran.leiva@gmail.com

**Magister en Educación UChile. Trabajadora Social PUCV. Línea de investigación: inclusión, diversidad sexual y de género, correo electrónico: vilches.gordillo.pau@gmail.com

conocemos e invita a la innovación sobre nuevas formas de socializar y comunicarse, tanto en el entorno sociofamiliar como educacional.

Desde sus inicios, la socialización ha sido uno de los componentes esenciales en toda civilización, el cual se desarrolla de manera progresiva, mediante hitos en el aprendizaje de las habilidades sociales, el lenguaje y la emocionalidad, gestándose de forma inicial en la niñez, en palabras de Jaimes (2017):

COVID Se conoce que la primera infancia es una etapa sensible para el desarrollo del lenguaje. En cortos periodos de tiempo se observan progresos significativos que van desde el uso de llanto y balbuceo como medios de comunicación hasta la adquisición lingüística (2017: 30).

En esta etapa, el niño y la niña comienzan el proceso de exploración e interacción con su entorno, desarrollando el lenguaje verbal y no verbal, mediante el cual se expresan y comunican con sus pares y adultos/os significativos. Estos diversos contextos, pueden perpetuar o cambiar los imaginarios sociales que representan a los grupos que interactúan entre sí, permitiendo co-construir nuevos significados lingüísticos y sociales estrechamente vinculados al reconocimiento emocional. Del mismo modo, el desarrollo del reconocimiento emocional se nutre y retroalimenta a partir de las interacciones con el entorno y con otras/os significativos, la toma de conciencia de la emocionalidad propia; así como también la empatía de las mismas. Al respecto, Elizalde (2017) plantea:

Las habilidades sociales tienen una relación directa con el desarrollo integral, porque para que el aprendizaje llegue a ser suficientemente significativo, requiere en el niño y la niña una actitud autónoma, de confianza en sí mismo y de interés por el entorno que le rodea; es decir, que posea una competencia social adecuada (2017: 21).

Desde esta lógica, para que el aprendizaje de las habilidades sociales sea integral, debe estar cargado de significatividad y fortalecimiento de la autoestima positiva, el autocuidado emocional y empatía con su entorno. Así, en la niñez se construyen nexos e interacciones con distintas intencionalidades comunicativas, mensajes que también cuentan con un componente emocional en cada interacción social. En ese sentido:

El estudio de conciencia emocional fue realizado a través del reconocimiento de las emociones en tres aspectos: identificar y descripción de los rasgos. Cabe la connotación de que las emociones más trabajadas dentro del aula y fuera de ella son el enojo y la alegría, debido a su nivel de aciertos dentro de su identificación (Pinta, Pozo, *et. al.*, 2019: 12).

En este sentido, el rol del aula educativa aparejado al rol familiar, cobra vital importancia, ya que es desde ahí donde el trabajo pedagógico en el reconocimiento emocional requiere un mayor énfasis en base a la etapa vital de los y las niñas que en ella se congregan. Por ende, desde la perspectiva institucional,

Resulta fundamental generar ambientes de aprendizaje en los cuales los adultos se relacionen con niños y niñas en forma estable, atenta, sensible, enfatizando en la cercanía física y emocional, el respeto, el buen trato; validando claramente las potencialidades de los párvulos en su singularidad (Mineduc, 2018: 47).

Estos ambientes de aprendizajes, deben estar cargados de una acogida positiva y vínculos de apego seguro que permitan a niños y niñas poder expresarse emocionalmente de forma fluida con su entorno y en paralelo, de estrategias de socialización que den cuenta de las necesidades y requerimientos que va presentando el contexto y que influyen en los modos de ser en el mundo, ser para sí y ser para los otros/as.

LA SOCIALIZACIÓN EN LA NIÑEZ

La acción de socializar, es concebida como la interacción e interrelación de individuos/as que comparten mensajes en común, de carácter verbal y no verbal. Estableciendo códigos lingüísticos e intencionalidad comunicativa, los cuales en su conjunto, constituyen la co-construcción de imaginarios y significados sociales, los que tienen como punto de partida las interacciones que se desarrollan desde la primera infancia en el entorno cercano del niño y la niña, promoviendo habilidades sociales como un hito de aprendizaje y desarrollo. Entre las definiciones de la socialización, se considera la acción de socializar, es decir, comunicarse e internalizar conductas sociales que son aceptadas y socializadas. Sin embargo, de forma posterior se inicia un cambio en la conceptualización de la socialización en la que “a partir de la década del ‘60 se registra una revisión del concepto que abarca no sólo a la “internalización” sino que también se

ocupa de las relaciones bidireccionales en la socialización y la dinámica de cambio social” (Vanderstraeten, 2000b). En palabras de Berger y Luckmann (1967), comprendida como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 1967: 164).

A partir de este período se relaciona la socialización con las interacciones que se desarrollan al interior de grupos y entornos sociales, haciendo énfasis en tipo de interacción y de vínculo que existe entre quienes son parte de ese proceso, intercambiando diversos mensajes con una intencionalidad comunicativa definida, la cual pone su acento en el cómo se constituyen las interacciones sociales y los significados que se desprenden como códigos lingüísticos de un mensaje.

En su etapa inicial o socialización primaria, estos mensajes sólo transmiten una intencionalidad comunicativa, pero al momento de ser internalizados y objetivados pasan a convertirse en códigos lingüísticos aceptados y validados socialmente. Este proceso, forma parte del aprendizaje que tiene la niñez, que durante los primeros años de vida, en el cual, inicia un proceso de socialización de forma continua y progresiva, teniendo hitos en su desarrollo, asociados a la adquisición del lenguaje verbal (balbuceos) y no verbal (gestos, miradas) y que a su vez, estos se sustentan en la interacción que tiene el niño y la niña con su entorno cercano (la familia) y luego con otros espacios y grupos sociales. Para Berger y Luckmann (1967), la niñez se lleva a cabo en una “realidad objetiva y subjetiva” (1967: 162), en el cual los cuales el niño y la niña irán incorporando sus significados desde la lectura del contexto sociocultural y familiar particular en el cual se sitúan y, desde la “mediación” que los y las adultas significativas hagan del mismo.

La importancia de la socialización, radica en el cómo se desarrollan las habilidades sociales y comunicativas que permiten a los niños y niñas desarrollarse en diversos contextos sociales incorporando conductas, roles, relaciones y significados a través de interacciones espontáneas que surgen a partir de situaciones en común y/o juegos grupales.

Todo lo anterior permite el desarrollo del lenguaje como uno de los componentes que promueve y potencia la interacción del niño y la niña entre pares y con adultos/as. Al respecto el referente curricular chileno, plantea que:

“El lenguaje guarda estrecha relación con la interacción social. No hay lenguaje sin interacción social. Para el

desarrollo del niño y la niña, especialmente en su etapa inicial, lo que reviste importancia primordial son las interacciones con sus adultos significativos” (Mineduc, 2018: 67).

Lo cual refuerza la idea de que la socialización y el lenguaje se encuentran estrechamente ligados en un proceso recursivo. Es decir, que durante los primeros años de vida, los niños y niñas desarrollan un lenguaje de forma progresiva que permite y potencia la socialización, en otras palabras, “durante el proceso de adquisición del lenguaje los niños aprenden a recortar y distinguir los fonemas, los cuales son sonidos simples de su propia lengua, también aprenden que solamente algunas combinaciones específicas tienen significado” (Jaimes, 2017: 30). Cabe señalar, que en una primera etapa el lenguaje de los niños y niñas comienza con la identificación y diferenciación de los fonemas que contiene cada palabra, de modo que puedan ir asociando palabras y reconociendo la intencionalidad comunicativa de cada interacción que tiene cada mensaje lingüístico. Estos procesos de aprendizaje ocurren de forma innata y progresiva; que es potenciado tanto en los centros educativos de Educación Parvularia¹ y de las familias, los primeros elaborando experiencias educativas focalizadas que favorezcan dichos procesos.

Por consiguiente, en la formación de la niñez en los centros de educación parvularia, se intencionan pedagógicamente los aprendizajes en relación a la socialización, para así dar continuidad al proceso de aprendizaje, en este sentido, se desarrolla diversos escenarios educativos mediante interacciones positivas entre pares como por ejemplo en juegos grupales o experiencias educativas, los cuales permiten ir ampliando su campo de socialización, independencia y autonomía. Es decir,

Estas interacciones positivas y enriquecedoras, los niños y niñas deben sentirse libres de explorar, expresar, sentir y comunicar, desarrollando sentimientos de seguridad aprendiendo a aceptar la contención y protección de los adulto así como también desarrollando progresivamente habilidades y actitudes que les permiten entregar apoyo a sus pares (Mineduc 2018: 48).

Se entiende educación Parvularia como el primer nivel educativo del sistema de educación en Chile, abarcando desde los 6 meses de edad hasta los 5 años de edad de niños y niñas.

En esto último, son las interacciones positivas, las que permiten no sólo desarrollar la autonomía e independencia, sino que, además promueven la socialización con sus pares y sus adultos/as significativos, estableciendo vínculos de apego que permitan la contención emocional en situaciones complejas, mediante palabras y acciones que les entregue calma como por ejemplo: interacciones positivas con una mediación pertinente y adecuada para la socialización, demostraciones de afecto como un abrazo, etc., lo que en definitiva genera confianza en niños y niñas.

LA CONSTRUCCIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA EMOCIONALIDAD EN LA NIÑEZ

Las emociones, se construyen a partir de los primeros años de vida, teniendo como eje las interacciones personales que el niño y la niña con su entorno. Estas interacciones, inicialmente, son una reacción involuntaria frente a los diversos mensajes comunicativos y la intencionalidad que reciben de los adultos/as u otros niños y niñas con los que se relacionan. Considerando que:

El sostén emocional se da en el marco de un vínculo estable, un vínculo de apego, con los cuidadores primarios. Este vínculo se establece desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo con ellos. Por estable entendemos un vínculo cotidiano y previsible, y en los primeros tiempos, con la presencia central de una o más personas que se ocupen de la crianza del bebé (UNICEF, 2012: 11).

De tal modo, durante los primeros años de vida se forman lazos emocionales fuertes y sólidos con sus adultos/as significativos, los cuales pueden producir efectos positivos, tales como la confianza y estabilidad emocional. Estos lazos son conceptualizados como vínculos de apego, definidos como:

“El apego es el lazo afectivo que se establece entre el niño y una figura específica, que une a ambos en el espacio, perdura en el tiempo, se expresa en la tendencia estable a mantener la proximidad y cuya vertiente subjetiva es la sensación de seguridad” (Ortiz y Yarnoz, 1993).

Los vínculos de apego se construyen de forma sistemática y progresiva considerando tres etapas que le permiten a la niñez poder constituir dichos vínculos, las cuales son posibles de definir como:

- a. Conductas de apego: Es el resultado de las comunicaciones de demanda de cuidados. El bebé no es alguien pasivo y protagoniza gritos, sonrisas, agitación motriz, seguimiento visual y auditivo (...) Permite y busca que la madre o cuidador/a principal se acerque y permanezca con él.
- b. Sentimientos de apego: Es la experiencia afectiva que implica sentimientos referidos tanto a uno mismo como a la figura de apego. Introduce expectativas sobre cómo el otro se relacionará con nosotros. Una buena relación de apego comporta sentimientos de afirmación y seguridad.
- c. Representación mental: Es la representación interna que hace el niño de la relación de apego: los recuerdos de la relación, los “modelos operativos internos”. Son una construcción de un conjunto de representaciones interactivas que tienen cierto grado de estabilidad (Gago, J., 2014).

Esta secuencia permite que la emocionalidad se desarrolle como una de las vertientes dentro del aprendizaje de la socialización y de la comunicación en torno a las emociones como un proceso progresivo, que comienza con el reconocimiento de la emoción, la comunicación de la emoción y la empatía frente a las emociones de otros/as. Este proceso es complejo y progresivo, se construye y deconstruye sobre sus propios significados frente a las emociones que experimenta, resultantes del cómo se relaciona e interactúa tanto con sus pares como con las adultas y adultos significativos. En palabras de Berger y Luckmann (1967) “La socialización primaria comporta (...) se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” (Berger y Luckmann, 1967: 165) y por ende, solo cuando hay identificación, se logra internalización.

Cuando este lazo surge a partir de interacciones positivas y un componente emocional que permite la vinculación de un niño y niña con su adulta/o significativo, le transmite seguridad, potenciando confianza en la niñez y la construcción de significados sobre las emociones y sus diversas formas de expresión; por tanto, “la construcción del yo es un proceso dialéctico que conlleva “la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que se es subjetivamente asumida” (Berger y Luckmann, 1967: 165).

En relación a los vínculos de apego Ainsworth Bowlby (1977), señala que es posible identificar tres tipos de apego:

1. Apego Seguro: Es cuando los niños y niñas se sienten seguros y confianza ante la presencia de un adulto significativo.
2. Apego Evitativo: En este apego no se evidencia como una muestra de ansiedad al momento de reencontrarse con su adulto significativo.
3. Apego Resistente/Ambivalente: Los niños y niñas presentan ansiedad tanto al momento de separarse o bien estando junto a su adulto significativo. No logran calmar su ansiedad de forma concreta.

Estos tipos de apego, se construyen durante los primeros cinco años de vida de los niños y niñas; por tanto, desarrollar vínculos de apego seguro que promueven confianza en la niñez es fundamental y pertinente para la estabilidad emocional y bienestar; considerando que una emocionalidad saludable se construye mediante ambientes bien tratantes e interacciones positivas.

En el caso de la educación parvularia, esta promueve desde los primeros años de vida la alfabetización emocional, que hace alusión a la identificación y reconocimiento de la emoción, la cual es direccionada e intencionada pedagógicamente, a través de experiencias educativas de aprendizaje con un objetivo específico, asociados al reconocimiento, expresión, comunicación de la emocionalidad y empatía de las emociones de sus pares y de sus adultos/as significativos. Es por lo anterior, que en función de su alfabetización emocional, crear diversas oportunidades en que los párvulos identifiquen sus emociones y las de los demás (Mineduc 2018:48). En los centros educativos de primera infancia, se busca de forma constante poder generar experiencias de aprendizajes y oportunidades que permitan al niño y la niña poder desarrollar de forma progresiva la conciencia y autorregulación emocional.

La autorregulación emocional es una de las principales complejidades en cuanto a su aprendizaje a las que se enfrenta el niño y la niña, entre las que se encuentran el reconocimiento de las emociones, su expresión y la autorregulación emocional. De ahí que, se pueda definir de la siguiente forma:

El concepto autorregulación puede ser considerado de manera amplia involucrando dos formas, una automática y otra controlada. La automática es la que está basada en comportamientos anteriores ejecutados de manera eficiente y no consciente mientras que la controlada implica la habilidad para modificar respuestas para alcanzar un estado o resultado deseado (Canet-Juric *et al.*, 2016).

La autorregulación como se menciona, evoca esquemas mentales y comportamientos anteriores, a los cuales recurre para desarrollar la habilidad de respuesta inmediata sobre un acontecimiento cotidiano que provoca una emoción. A pesar de la trascendencia de estos aprendizajes sobre educación emocional, su formación corresponde a un proceso natural de toda y todo individuo, el cual es potenciado de forma pedagógica, pero que se encuentra lleno de devenires y dificultades, visualizando que:

En la primera infancia, el niño carece de la capacidad de regular por sí mismo sus estados emocionales y queda a merced de reacciones emocionales intensas. La regulación afectiva sólo puede tener lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional -acunar, hablar, abrazar, tranquilizar- permite al niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones (unicef, 2012: 12).

Las interacciones sociales y los vínculos permiten que niños y niñas, puedan identificar y reconocer las emociones propias y de otros pares, adultos significativos; visualizando este proceso de autorregulación emocional, que sólo puede ocurrir cuando el niño y la niña socializa con su entorno, mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal. Por tanto, el distanciamiento físico y el uso de la mascarilla podrían generar dificultades asociadas a la comprensión del lenguaje, intencionalidad comunicativa y la expresión de las emociones de sus pares y adultos/as significativos.

SOCIALIZACIÓN EN CONTEXTO DE PANDEMIA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

En el contexto de pandemia, las interacciones sociales se han visto restringidas debido a las medidas sanitarias imperantes, tales como: distanciamiento físico, confinamiento y el uso de mascarilla; lo cual ha limitado las relaciones que se han llevado a cabo los niños y las niñas con sus pares y con adultos/as; lo cual conlleva una reconfiguración de los procesos de socialización que se estaban llevando a cabo, una reconceptualización del lenguaje y un proceso de adaptación a una realidad diferente a la que hace un año estaban viviendo. Las interacciones sociales se han delimitado al contexto familiar próximo y en otros casos, trasladándose a las plataformas digitales de comunicación.

Aparejado al virus, las disminuciones de ingresos y/o la pérdida de los empleos en los grupos familiares han

sido otra de las dificultades que se han presentado a lo largo de la pandemia, situaciones que impactan no tan solo en las formas de relacionarse dentro de la familia, sino también en la visualización o intensificación de emociones como estrés, ansiedad y tristeza; todo aquello identificado, decodificado y significado por los niños y las niñas, en palabras de Berger y Luckmann (1967) “el mundo de la infancia, con su luminosa realidad, conduce, por tanto, a la confianza, no solo en las personas de los “otros” significantes, sino también en sus definiciones de la situación” (1967: 170).

Por tanto, en este apartado es importante dar cuenta de algunas estrategias que nos permitan repensar los contextos de socialización de los niños y las niñas al alero de la nueva realidad sanitaria que se está viviendo.

En este sentido, reforzar la comunicación, de forma fluida y permanente entre adultos/as, niños y niñas, es decir, explicando y respondiendo a sus interrogantes de forma clara, concisa y calmada lo que sucede en el presente escenario. En la misma línea, es importante tener presente y trabajar la validación emocional en base a los sentimientos y emociones que tanto los niños como las niñas y sus familias están experimentando. Como así, también el desarrollo y fortalecimiento de vínculos de apego seguro que promuevan una autoestima positiva en niños y niñas. Considerando aspectos, tales como: la empatía e interacciones positivas de parte de la adulta/o significativo al momento de relacionarse con la niñez. De ser necesario, se recomienda buscar apoyo en las redes psicosociales más cercanas, públicas o privadas, para recibir apoyo, orientación y contención de ser necesario.

Desde el área de la *educación formal*, los y las Educadoras de Párvulos en Chile han desplegado tantas herramientas virtuales de comunicación con el fin de entregar la enseñanza del referente curricular nacional de educación parvularia, de modo que los niños y niñas en conjunto con sus familias, puedan continuar con su proceso de formación educativa. En paralelo al trabajo en terreno, acercándose a las casas y, por disposición del estado chileno, las redes públicas de jardines infantiles han entregaron canastas de alimentos y materiales para que niños y niñas puedan

continuar con el proceso educativo (lápices, block de dibujo, pintura, planificaciones sintetizadas). No obstante, el distanciamiento físico, confinamiento y uso de mascarilla pueden ir en desmedro de la educación emocional de la niñez.

Todo lo anterior, debe formar parte de una contextualización, que además, debe contar con graduación de aprendizaje teniendo como punto de partida los objetivos de aprendizaje del referente curricular chileno de educación del el ámbito de formación personal y social en los núcleos de aprendizaje: identidad-autonomía-convivencia, las cuales permitan generar y potenciar habilidades sociales y emocionales en la niñez; aspecto que permita avanzar hacia una educación emocional, que les permita a niños y niñas poder reconocer sus emociones, expresarlas y autogestionarlas; así como también desarrollar la empatía con el otro/a frente a su emocionalidad.

De forma didáctica, se plantean orientaciones para implementar los núcleos de identidad- autonomía-convivencia de las bases curriculares de educación parvularia chilena con ejemplificaciones y directrices que permitiría a Educadores/as de Párvulos, en conjunto con sus familias, potenciar aprendizajes en educación emocional, a través de estrategias diversificadas de la enseñanza y una mediación contextualizada, que incorpore el uso de recursos pedagógicos que motiven a los niños y niñas a aprender.

1. Uso de imágenes: Las imágenes como recurso permiten poder visualizar, recrear y establecer secuenciaciones lógicas acerca de acciones que se espera comunicar. Como por ejemplo los periodos del día (alimentación, juego, baño). También para acercar a la asociación imagen y palabra, ejemplo: las emociones.
2. Uso de cápsulas vídeos: Las cápsulas de vídeo de corta duración podrían ser útiles, para dramatizar y narrar cuentos con sentido valórico y formativo. De forma paralela se puede utilizar para especificar el contenido de experiencias educativas en las cuales los equipos pedagógicos orientan en la puesta en práctica de un objetivo de aprendizaje, que podría ser útil para las familias.
3. Uso del juego lúdico: Juegos que pueden desarro-



llar en las familias que promuevan la autonomía e independencia como circuitos motrices, supervisados por un adulto responsable.

4. Uso de canciones infantiles y cuentos narrados: Esta estrategia permite que los niños y niñas puedan ir adquiriendo el lenguaje y ampliar su campo de palabras. Este recurso siempre debe responder al interés de la niñez. Por ejemplo: canciones infantiles que les gusten y que tengan alguna temática. Por ejemplo: los colores.
5. Uso de problemáticas focalizadas al pensamiento divergente: Esta estrategia permitiría que los niños y niñas planteen soluciones a problemas cotidianos. Por ejemplo: Si teníamos 3 pelotas y guardé 2, ahora veo que tú también querías una, pero tu hermano/a tampoco ha jugado, entonces podríamos preguntar al niño o niña: ¿Qué podríamos hacer? Como eventuales respuestas: compartir, buscar más pelotas, etc.
6. Utilización de lenguaje, material y actividades accesibles a la diversidad de niños y niñas: Incorporación de audiodescripción en los videos e imágenes que se utilicen; descripción escrita de señas o subtítulo de videos o conversaciones presentes en los videos (en caso de requerir asistencia presencial, preferir uso de mascarilla transparente o que permita ver la boca); material impreso en 3D para actividades en braille; evaluación de los colores de los materiales de apoyo, los cuales tengan alto contraste para su mejor visualización; uso de lenguaje inclusivo y con perspectiva de género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La emergencia sanitaria COVID-19 ha restringido la expresión y comunicación de la emocionalidad, así como también el desarrollo del lenguaje de la niñez, debido al distanciamiento físico, confinamiento y uso de mascarillas. Lo anterior, podría tener impacto a corto y largo plazo en el proceso natural de crecimiento y desarrollo, principalmente en las habilidades sociales y emocionales. El desafío que surge a partir de esta pandemia, es de índole educativo y social, que tiene como finalidad el poder contrarrestar estas consecuencias, haciendo uso de estrategias diversificadas y pertinentes, de modo que los niños y niñas puedan continuar con sus aprendizajes en torno a la socialización, desarrollo de lenguaje y las emociones; considerando que éstas son fundamentales para su desarrollo integral.

Por consiguiente, la visualización del proceso natural de aprendizaje de la socialización, lenguaje y emociones, permite poder abordar estrategias pedagógicas de intervención focalizadas, las que en conjunto con la familia pueden ser implementadas; considerando el contexto de crisis sanitaria, distanciamiento físico, confinamiento y uso de mascarillas se prolongará por al menos un año más. Es preciso poder prepararse de modo que el niño y niña puedan continuar con estos aprendizajes a pesar de las adversidades, subsanando presencialidades con estrategias diversas que involucren a quienes comparten día a día con los niños y las niñas, relevando el rol formador de las adultas/os significativos.

Cabe señalar que, si bien la adquisición de habilidades sociales, emocionales y el lenguaje ocurren de forma natural, pero que, además requieren de una potenciación y seguimiento de los equipos educativos y las familias; considerando que uno de los principales cimientos para que esos aprendizajes se desarrollen, son los vínculos de apego dentro de los primeros cinco años de vida, los cuales, en definitiva, promueven la autonomía y confianza en la niñez.

Debemos considerar, que la educación remota de emergencia se ha tomado la forma de entregar educación en la actualidad, por tanto, el generar estrategias innovadoras y que permitan acercar lo más posible a los niños y niñas a la realidad social, les permitirá poder habituarse en relación a la socialización y emocionalidad, visualizando que se deben plantear nuevas formas de comunicarse debido al uso de la mascarilla, el cual podría prolongarse al menos en un año más. Por tanto, la importancia de generar estrategias de intervención integrada; no sólo promueven los aprendizajes en las áreas de socialización y emocionalidad, sino que además permite a las familias involucrarse desde los primeros de vida en el aprendizaje de sus niños y niñas, mediante estrategias contextualizadas y vinculantes, que apunten a potenciar los aprendizajes que la infancia aprende en los centros de educación parvularia y de la potenciación de parte de la familia en el hogar. Y por tanto, que todos aquellos aprendizajes se generen de la exploración del contexto junto con las interacciones sociales que se gestan en el mismo, puedan ir visualizando desde una perspectiva sociocultural situada, respondiendo a las particulares características de los niños y las niñas, a sus necesidades y a las de su entorno, de forma tal, puedan ir acortando las brechas de acceso a una educación de calidad en este contexto extraordinario.

FUENTES DE CONSULTA

Berger, P; Luckmann, T. (1967). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bowlby J. (1998). *El Apego y la Pérdida 1. El Apego*. Barcelona: Paidós.

Canet-Juric, L., Introzzi, I., Andrés, M.L., y Stelzer, F. (2016). “La Contribución de las Funciones Ejecutivas a la autorregulación”. En *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, No. 10, p.p. 15-29.

Elizalde (2017). “Las Habilidades Sociales en el Aprendizaje Infantil de 2 a 4 Años”. En *Espirales, Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, Universidad de Oriente y Global University. Disponible en: <http://revistaespirales.com/index.php/es/article/view/7/7> Consultado el 27 de enero de 2020.

Gago, J. (2014). *Teoría del Apego. El Vínculo*. Agintzari S. Coop. de Iniciativa Social. Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar. Disponible en: <https://docplayer.es/66136569-Teoria-del-apego-el-vinculo-josu-gago-agintzari-s-coop-de-iniciativa-social-escuela-vasco-navarra-de-terapia-familiar-1.html> Consultado el 28 de enero de 2020.

Jaimes (2017). “El Lenguaje Infantil y Competencias Socioemocionales en Niños”. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *Repositorio de Revistas Institucional, Molina- Perú*, No. 13, p. 30. Disponible en <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/tematicapsicologica/article/view/1303> Consultado el 22 de enero de 2021.

MINEDUC (2018). *Ámbito de Formación Personal y Social: Núcleo identidad y autonomía, Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Ortiz Barón M.J. y Yarnoz Yaben S. (1993). *Teoría del Apego y Relaciones Afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Schönhaut, L., Maggiolo, M., Herrera, M. E., Acevedo, K., y García, M. (2008). Lenguaje e Inteligencia de Preescolares: Análisis de su Relación y Factores Asociados. En *Revista Chilena de Pediatría*, Vol. 79, No. 6, p.p. 600-606. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000600004> Consultado el 24 de enero de 2021.

Sandra Pinta, Margiorie Pozo, Emerson Yépez, Katherine Cabascango y Angie Pillajo (2019). “Primera Infancia: Un Estudio Relacional de Estilos de Crianza y Desarrollo de Competencias Emocionales”. Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. En *CienciAmérica*, Vol. 8,

No. 2. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7351626> Consultado el 22 de enero de 2021.

UNICEF (2012). *Desarrollo Emocional. Clave para la Primera Infancia*. Buenos Aires: UNICEF.

Vanderstraeten, R. (2000b). “Luhmann on Socialization and Education”. En *Educational Theory*, Vol. 50, No. 1, p.p. 1-25.

El Proceso de Inclusión de los Indígenas en la Educación Superior

González Girón José Manuel*
Martínez García Adriana**

RESUMEN

La presente revisión documental tiene como objetivo analizar los avances en el proceso de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en México. La gravedad del problema radica en que históricamente los pueblos indígenas han sido excluidos y marginados en el ámbito nacional e internacional desde su cultura, su lengua, sus saberes ancestrales, sus condiciones demográficas como vivienda, salud y educación a nivel superior que ha sido un privilegio inaccesible para los indígenas. Se utiliza la técnica de investigación documental que permite consultar y recopilar la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), Banco Mundial (BM), autores como Daniel Mato, Sylvia Schmelkes, Benjamín Maldonado y Gunther Dietz. Los resultados reflejan que las razones principales de la exclusión son la ausencia de estudios de factibilidad, la falta de docentes con perfiles lingüísticos, la discriminación, la marginalización socioeconómica, y la distribución geográfica de las universidades que están ubicadas en las urbes, bastante lejos de las diversas comunidades rurales, lo que muestra que la educación indígena no es prioridad para la sociedad mexicana.

PALABRAS CLAVE

Multicultural. Intercultural. Modelo Educativo. México.

ABSTRACT

The present documentary review aims to analyze the progress in the process of inclusion of indigenous students in higher education in Mexico. The seriousness of the problem lies in the fact that historically indigenous peoples have been excluded and marginalized at the national and international level from their cul-

ture, their language, their ancestral knowledge, their demographic conditions such as housing, health and education at a higher level, which has been a privilege inaccessible to indigenous people. The documentary research technique is used that allows consulting and collecting information from the National Institute of Statistics and Geography (INEGI), National Council for the Evaluation of Social Development Policy (CONEVAL), World Bank (WB), authors such as Daniel Mato, Sylvia Schmelkes, Benjamín Maldonado and Gunther Dietz. The results reflect that the main reasons for exclusion are the absence of feasibility studies, the lack of teachers with linguistic profiles, discrimination, socioeconomic marginalization, and the geographic distribution of universities that are located in cities, quite far from the various rural communities, which shows that indigenous education is not a priority for Mexican society.

KEYWORDS

Multicultural. Intercultural. Educational Model. Mexico.

INTRODUCCIÓN

México tiene 105 millones de habitantes, de los cuales 13 millones son personas indígenas y de esta última cifra el 1% representa a los jóvenes indígenas que

* Maestro en Educación con enfoque de formación docente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca. Adscripción: investigador independiente. Área disciplinar: educación. Línea de investigación: diseño curricular.

** Maestra en Educación Superior por la Universidad Mesoamericana, Oaxaca. Adscripción: investigadora independiente. Área disciplinar: educación. Línea de investigación: psicología educativa.

logran acceder a la educación superior. Con la finalidad de aumentar esta baja estadística el país ha implementado algunas estrategias como son apoyo académico, apoyo tutorial, vinculación, programas enfocados a disminuir la pobreza, creación de Instituciones de Educación Superior (IES) y gestión de becas. Toda vez que se considera a la educación como la mejor vía para lograr más altos niveles de vida y bienestar, se retomó lo que establece la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en los objetivos del desarrollo sostenible en su agenda 2030 de acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (PNUD, 2017).

De acuerdo con Didriksson, Arteaga y Campos (2004), a inicios del siglo XXI había 8,756 instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe, de las cuales 1,917 son universidades de carácter privado, y 1,023 de carácter público, así como 5,816 institutos de enseñanza superior de todo tipo y nivel. El 60% de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe, se concentra en tres países: 28% Brasil, 17% México y 14 % Argentina.

Alcántara (2013) manifiesta que la educación superior en el mundo contemporáneo cobra cada vez mayor relevancia por las contribuciones en diversas esferas del desarrollo económico de los países. Sin embargo, pese a su rápida expansión y diversificación institucional durante las últimas décadas, tanto en América Latina, como en México, aún persisten graves deficiencias en el acceso de los grupos sociales de menores ingresos y los grupos indígenas. Esto se reafirma porque el 1% de los indígenas acceden a la educación superior pues a menudo se ven forzados a emigrar del campo a la ciudad para continuar sus estudios, lo cual indica que hay un gravísimo problema de cobertura: la juventud indígena sigue excluida de la educación universitaria (Schmelkes, 2009: citado por Mateos y Dietz, 2016).

Ante este escenario el análisis del problema de la exclusión de los jóvenes indígenas en el acceso a la educación superior es un hecho educativo que requiere examinar al sistema educativo en su conjunto para poder determinar una intervención educativa o pedagógica oportuna. Los objetivos de investigación son: analizar los avances en el proceso de inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior en México, identificar los modelos educativos enfocados a la educación superior de los indígenas de México y explicar los factores que dificultan el acceso de los indígenas a la educación superior.

LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL MUNDO

Según estimaciones de Hall y Gandolfo (2016), actualmente existen en el mundo unos 370 millones de indígenas. Esta cifra representa alrededor del 5% de la población mundial que vive en más de 90 países, al menos el 15% de la población se encuentra en situación de extrema pobreza, es decir, 55,500,000 indígenas y un 30% que equivale a 111,000,000 corresponde a los pobres rurales. Ellos habitan la cuarta parte de las tierras y las aguas de todo el mundo, que corresponde al 80% de la biodiversidad del planeta.

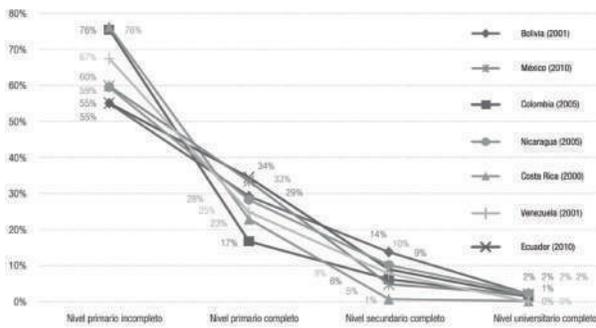
Ahora bien, el 8%, es decir, 29,600,000 de la población indígena del mundo vive en América Latina, el 1% que es igual a 3,700,000 radica en Canadá y Estados Unidos, el 5% que equivale a 18,500,000 en Arabia, el 7% que es semejante a 25,900,000 en África, el 10% o 37,000,000 en Asia oriental, el 32% que es igual a 118,400,000 radica en Asia meridional y el 36% que equivale a 133,200,000 habita en China. De esta forma, más del 75% de los indígenas residen en China, Asia meridional y Asia sudoriental.

LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA

El Banco Mundial (2015), eligió los cálculos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en donde registró 826 pueblos indígenas. Sin embargo, el análisis de los censos que realizó el Banco Mundial arrojó que América Latina tiene cerca de 780 pueblos indígenas y 560 idiomas. Brasil tiene 241 pueblos indígenas y 186 idiomas, le sigue Bolivia con 114 y 33 idiomas, Colombia con 83 y 65 idiomas y México con 67 y 67 idiomas. Mientras que en Belice, El Salvador, Surinam y Uruguay no se reconocen legalmente los idiomas indígenas.

El nivel educativo guarda una relación inversa con la conservación del idioma indígena, esto significa que, los indígenas que no concluyen la primaria tienden a conservar el uso de su idioma nativo hasta en un 76% en Colombia y Costa Rica, 67% en Venezuela, 59%-60% en México y Nicaragua y 55% en Ecuador y Bolivia. En contraparte, se tiene que menos del 34% de los indígenas que viven en Bolivia, México, Colombia, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela y Ecuador hablan su lengua materna al culminar su educación primaria, menos del 14% hablan su lengua al terminar la secundaria y solo 2% de los indígenas que terminan una carrera universitaria continúa la práctica de su lengua materna (véase Figura 1).

Figura 1. Población indígena que conserva su lengua por nivel educativo.



Fuente: Banco Mundial, 2015: 85.

POBLACIÓN INDÍGENA A NIVEL NACIONAL

En México habitan 119,530,753 personas, de las cuales 12,025,947 son indígenas distribuidos por entidad federativa, esto corresponde al 10.1% del total de la población del país (INPI, 2015).

Las entidades donde vive el 75% de la población indígena a nivel nacional son: Oaxaca con 1,734,658 personas, equivalente al 14.4%; Chiapas con 1,706,017 habitantes, correspondiente al 14.2%; Veracruz con 1,101,306 personas, equivalente al 9.2%; México con 1,097,666 habitantes, correspondiente al 9.1%; Puebla con 1,093,923 personas, equivalente al 9.1%; Yucatán con 1,052,438 habitantes, correspondiente al 8.8%; Guerrero con 681,615 personas, equivalente al 5.7% e Hidalgo con 606,045 habitantes, correspondiente al 5%. Por el contrario, los estados en los que la concentración es menor al 2% son: 63,673 indígenas en Tamaulipas, 63,265 en Querétaro, 29,863 en Guanajuato, 23,456 en Baja California Sur, 13,249 habitan en Coahuila, 10,122 en Colima, 9,306 en Aguascalientes y 7,852 radican en Zacatecas (INEGI, 2015).

LENGUAS INDÍGENAS

A nivel nacional, Oaxaca encabeza la lista con 32.15% hablantes de lengua indígena, en donde se registran 1,205,886 indígenas que hablan alguna de las 34 lenguas maternas que registró el INEGI (2015), después le sigue Yucatán con 28.89%, Chiapas con 27.94%, Quintana Roo con 16.62%, Guerrero con 15.32% e Hidalgo con 14.22%, mientras que las cifras más bajas las tienen Colima con 0.63%, Zacatecas con 0.25%, Aguascalientes con 0.25%, Guanajuato con 0.23% y Coahuila con 0.20%.

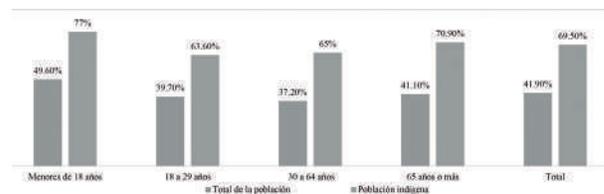
Las lenguas indígenas en Oaxaca que tienen el mayor número de hablantes son: zapoteco con 404,308, mixteco con 264,367, mazateco con 179,292, mixe con 114,833, chinanteco con 107,838, chatino con 50,826, huave con 18,350, triqui con 10,183, náhuatl con 12,670, cuicateco con 11,449, amuzgo 5,778, chontal con 5,012, zoque con 3,489 y tacuate con 2,005.

NIVEL DE MARGINACIÓN

El CONEVAL (2019) indica que el 55.5% de los indígenas habitan municipios de alta y muy alta marginalidad, asimismo el 87.5% de los municipios indígenas se encuentran en condiciones de alto grado y muy alto grado de marginalidad. Las brechas más grandes entre población indígena y no indígena en situación de pobreza se presentaron en Durango, Nayarit, Veracruz, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Sonora, San Luis Potosí, Chihuahua, Yucatán, Chiapas e Hidalgo. Al contrario, las brechas más pequeñas y con índices más bajos de pobreza se encuentran en Coahuila y Nuevo León.

En el año 2018, la incidencia de pobreza en México se duplicó en los pueblos indígenas, en donde 8 de cada 10 indígenas menores de 18 años vivían en situación de pobreza extrema, lo que es equivalente al 77%; entre 18 y 29 años alcanza un porcentaje del 63.6%, entre 30 y 64 años es igual al 65% y en edades a partir de los 65 años corresponde al 70.9%. En promedio los indígenas en situación de pobreza son el 69.5%, mientras que el promedio de la población total es del 41.9%, siendo una diferencia del 27.6%. Esto indica que las brechas de pobreza y pobreza extrema mantienen una constante en los últimos años (véase Figura 2).

Figura 2. Población mexicana en situación de pobreza por grupo de edad.



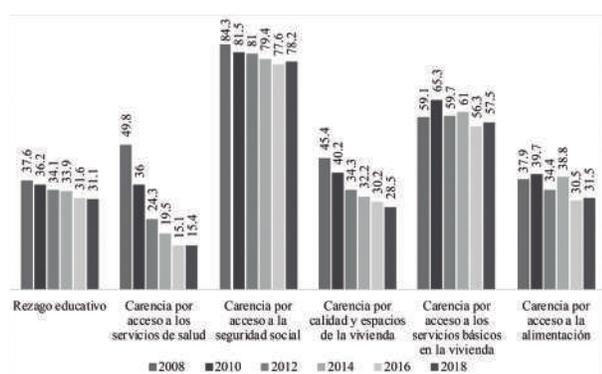
Fuente: CONEVAL, 2019: 42.

VIVIENDA

Las carencias en cuanto a los servicios de las viviendas de los indígenas indican que el 12.8% carecen de agua entubada, 26.9% están sin servicios de saneamiento,

4.4% no dispone de luz eléctrica, 13.9% tienen piso de tierra y 58.8% cocinan con leña o carbón. En el periodo 2008-2018 los indicadores del CONEVAL (2019) muestran que el rezago educativo pasó del 37.6% al 31.1%, la carencia en el acceso a los servicios de salud del 49.8% al 15.4%, la población sin acceso a la seguridad social del 84.3% al 78.2%, la carencia por calidad y espacios de la vivienda de 45.4% al 28.5%, la carencia de acceso a los servicios básicos en la vivienda del 59.1% al 31.5% y la carencia por acceso a la alimentación de 37.9% al 31.5% (véase Figura 3). Estas cifras revelan que en diez años se han dado mejorías insuficientes en las condiciones de vida de los indígenas.

Figura 3. Indicadores de carencia social en los indígenas.



Fuente: CONEVAL, 2019: 26.

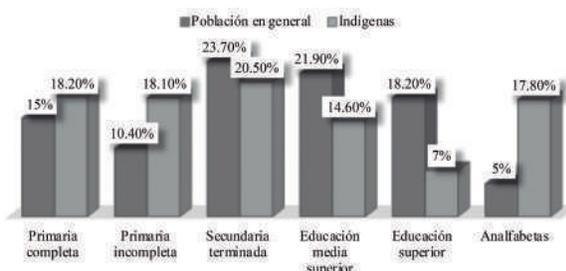
EDUCACIÓN

Los datos del INEGI citados por el INPI (2015) muestran que el 18.2% de los indígenas concluyó la primaria y el 18.1% la tiene incompleta, mientras que el 16.6% de los jóvenes mayores de 15 años no han asistido a un nivel educativo. Dichos resultados contrastan con los nacionales en donde el 6% de la población nacional mayor de 15 años no tiene instrucción escolar, el 10.4% tiene estudios incompletos de primaria y el 15% finalizó la primaria. Los indígenas con secundaria terminada equivalen al 20.5%, cifra menor en 3 puntos porcentuales al que se registra a nivel nacional que es de 23.7%. Las mayores brechas de rezago educativo entre la población indígena y la nacional se observan en lo referente a personas con estudios de educación media superior y superior que son 14.6% y 7% para los indígenas y de 21.9% y 18.2% a nivel nacional.

Se recuperó información que plantea que el 17.8% de los indígenas de 15 años o más son analfabetas,

porcentaje tres veces mayor al que se registra a nivel nacional que es de 5.5%, por otra parte, el 94.4% de niños indígenas entre 6 a 14 años asiste a la escuela, proporción menor en 1.2 puntos respecto al valor nacional de 96.2%. Estas cifras sustentan la prevalencia del rezago educativo en todos los niveles a nivel nacional y de forma severa en lo que respecta a la población indígena (véase Figura 4).

Figura 4. Población en general e indígenas que asisten a la escuela.



Fuente: Elaboración Propia, con datos del INEGI, 2015: 18.

LA INCLUSIÓN DE LOS INDÍGENAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Para Giné, Durán, Font y Miquel (2009) la inclusión como educación para todos tiene que promover más y mejores oportunidades para aquellos que por diversas razones como inmigración, cultura, situación social, de género o discapacidad están en mayor riesgo de exclusión, fracaso y marginación.

La inclusión implica un proceso continuo que afecta a la sociedad en su conjunto, está relacionada con la justicia para todos, la diversidad, el aprendizaje de profesores, estudiantes, personas de la administración, la participación en la vida académica, social y cultural de la comunidad, es una cuestión política, por ello controvertida. En esta misma línea, Suárez (2017) externa que la inclusión tiene por objeto lograr la igualdad de acceso y oportunidades para los excluidos incorporándolos en las estructuras sociales, políticas e institucionales.

Aunque a nivel mundial cada vez más jóvenes tienen el privilegio de cursar la educación superior, en México el acceso de un bajo porcentaje de los que pertenecen a los grupos menos favorecidos al nivel superior es una realidad educativa que se ha dado en los últimos doce años con muchas deficiencias. Este fenómeno se debe al reconocimiento de las políticas internacionales que se han incorporado como objetivos dentro de los planes nacionales de desarrollo, las políticas públicas, las normas jurídicas en materia de inclusión y equidad

para el acceso a la educación en todos sus niveles. Sin embargo, los esfuerzos no han sido suficientes para que el incremento de la cobertura vaya acompañado con la reducción de la exclusión, puesto que el ingreso, la permanencia y el logro de la eficiencia terminal en este nivel no van a la par.

En relación con el caso específico de las y los jóvenes de 18 a 24 años de edad, la distribución de la población total fue de 14,209,797 entre 2010-2014, la distribución indígena correspondía a 1,536,173 en 2010 y 1,483,485 en 2014, mientras que los que solo hablan la lengua materna representaron a 861,092 individuos en 2010 y 766,829 en 2014.

En 2014, el 31.6% del total de la población nacional asistía al nivel superior y 68.4% no asistían. Los jóvenes indígenas que estudiaron la educación superior equivalen al 20.7% y el 79.3% no iban a la universidad. Los hablantes de lengua indígena muestran que el 13.6% asistía y el 86.4% no asistían. Ante este panorama, la población indígena enfrenta mayor rezago educativo con respecto a la población total y la situación es más crítica para los hablantes de lengua materna, las cifras denotan que los obstáculos en el acceso, la permanencia y el logro educativo para completar la educación obligatoria es mayor para los indígenas y los hablantes de lengua.

La situación se agudiza en el nivel educativo superior, en donde el 12.7% de la población total cuenta con este nivel de escolaridad, 4.9% de los indígenas y apenas 3.6% de los que hablan lengua (Toscano de la Torre, Ponce, Cruz, Zapién de la Torre, Contreras y Pérez, 2017).

CAUSAS DE LA EXCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Suárez (2017) señala diversas causas de exclusión de los indígenas en la educación superior, mismas que se mencionan a continuación agrupados en distintas áreas:

Las comunidades indígenas se encuentra la ideología familiar respecto a los beneficios que representa asistir a la escuela, la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de estas en las zonas indígenas; también la localización de los indígenas en zonas marginadas, deprimidas, muchas veces de alta conflictividad política y social, que dificultan el establecimiento de instituciones y el trabajo de los docentes; otro es la internalización de actitudes discriminatorias y prejuicios lingüísticos adquiridos y reforzados, particularmente a lo largo de

la educación secundaria y media superior así como los bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica, así como la media indígena que no favorecen el potencial de los jóvenes para acceder al siguiente nivel educativo; la pobreza extrema; las pésimas condiciones demográficas de vivienda, alimentación y salud además de los altos costos de sostenimiento para los hogares.

Las causas de exclusión relacionadas con la situación de las instituciones educativas se refieren a la ausencia de universidades de educación superior indígenas con pertinencia docente y estructuras de organización; luego que las instituciones tradicionales carecen de flexibilidad para aceptar y apoyar activamente a los estudiantes provenientes de otras etnias; después la alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio y la ausencia de estudios de factibilidad para la creación tanto de programas como planes educativos adecuados.

Entre los factores de exclusión relacionados con el currículo se tiene que los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades; asimismo la implementación de currículos con baja pertinencia para las comunidades indígenas porque no incluyen saberes ancestrales, las formas en que los pueblos se organizan, las estrategias para fomentar el uso de la lengua materna y las tradiciones o rituales culturales; un enfoque basado en una educación abstracta con conocimientos occidentales porque no forma en habilidades y destrezas específicas; el aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo; además de una adecuación curricular deficiente para los trabajos de las comunidades indígenas, en la cual las actividades de investigación no están vinculadas con la realidad de los indígenas.

Los motivos de exclusión relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje se refieren a la escasez de libros y material didáctico en lenguas originarias, sobre todo para materias disciplinarias que requieren de un lenguaje académico altamente especializado y/o técnico; otro es la alta diversidad lingüística que favorece la ausencia de docentes bilingües o especialistas en diversas lenguas; así como la escases de docentes que quieran trabajar en los pueblos indígenas y la falta de capacitación o formación de profesores desde el enfoque intercultural y/o comunal.

Entre las causas de exclusión relacionadas con el gobierno, la sociedad y las políticas públicas se tiene en primer lugar que la sociedad mexicana presenta actitudes de rechazo hacia los indígenas que remarca las diferencias culturales, asimismo, no considera como prioridad la atención al sector indígena ni denota conciencia suficiente de la gravedad del problema, tal vez por la falta de conocimiento o difusión de la situación actual de los pueblos indígenas; luego la discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas; después la ausencia de un gobierno proactivo que ejecute de forma congruente las políticas públicas para superar las barreras y restricciones de acceso como el insuficiente capital económico que aporta a la educación superior de los indígenas que se refleja en las becas, proyectos o programas de apoyo económico escasos y la inadecuada práctica del derecho concerniente a la autonomía de los pueblos indígenas; otra causa son las propuestas de las instituciones interculturales o comunales, las cuales emergen del Estado sin dialogar con las comunidades indígenas.

PROGRAMAS DE AYUDA ESTUDIANTIL PARA EL SECTOR INDÍGENA

Los principales programas de atención a estudiantes indígenas de educación superior en México en el periodo de 2000 a 2017 están clasificados en tres tipos de denominación que son: programas de becas para estudios completos, acciones de retención y las becas para estancias de capacitación (véase Tabla 1).

Tabla 1. Programas enfocados a los estudiantes indígenas.

Denominación del programa	Organismo patrocinador
a. Programas de becas para estudios completos	
Fortalecimiento académico para indígenas.	Conacyt (cobertura nacional).
Apoyos complementarios para mujeres indígenas becarias del Conacyt.	Conacyt (cobertura nacional por género).
Incorporación al posgrado de mujeres indígenas para el fortalecimiento regional.	Conacyt (cobertura nacional por género)
Educación superior y apoyo a titulación para estudiantes indígenas que cursen sus estudios de nivel superior.	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (cobertura nacional en educación superior).

Becas para estudiantes indígenas.	Gobiernos de las entidades de Chihuahua, México, Guerrero, Jalisco, Oaxaca o Sonora (cobertura por entidad federativa en educación superior y medio superior).
Sistema de becas para estudiantes indígenas.	UNAM (cobertura institucional en preparatoria y educación superior)
Programa Nacional de Becas de Educación Superior.	PRONABES.
Programa internacional de becas de posgrado para indígenas.	CIESAS- Conacyt (PRO-BEPI) – (cobertura nacional en posgrado).
Estímulos Económicos para Estudiantes de Comunidades Indígenas.	Universidad de Guadalajara (cobertura en preparatoria y educación superior)
International Fellowship Program (2001-2013).	CIESAS- Fundación Ford (cobertura nacional en posgrado).
b. Acciones de retención	
Pathways (2002-2012).	Fundación Ford/ANUIES (cobertura institucional múltiple en licenciatura).
Talleres de preparación para estudiar un posgrado en Estados Unidos.	COMEXIUS (cobertura nacional en posgrado).
Programa de Desarrollo de Comunidades Indígenas.	Instituto Tecnológico de Cajeme (cobertura local/estatal).
c. Becas para estancias de capacitación	
Título de Experto en “Pueblos Indígenas, derechos humanos y cooperación internacional”.	Universidad Indígena Intercultural (UII) y Universidad Carlos III (España)
Programa de becas para el liderazgo social en América Latina y El Caribe.	Fundación Kellogg.
tos formales de acceso a becas para la movilidad internacional, corta o larga.	Fundación Fulbright.

Fuente: Didou, 2018: 98.

MODELOS EDUCATIVOS ENFOCADOS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS INDÍGENAS DE MÉXICO

Modelo educativo multicultural.

Se fundamenta en el pluralismo cultural, es decir, diferentes subgrupos culturales marginados que forman una sociedad para conservar una identidad propia y obtener el respeto de los demás. Busca la eliminación de la escuela tradicional porque ésta ha favorecido la

exclusión de los marginados e indígenas. Propone que los indígenas tengan la enseñanza de aspectos macroculturales como son: clases de inglés en Estados Unidos, brindar conocimientos de las subculturas que coexisten en los países, ejerzan el derecho a aprender el capital cultural concerniente a la obtención del éxito sin renunciar a su lengua materna y cultura (Williamson y Montecinos, 2011).

Los objetivos que persigue la educación multicultural son: a) pluralismo cultural, implica que los contenidos educativos deben tener información de distintas perspectivas culturales; b) derechos humanos, en especial el respeto a la igualdad de oportunidades, lo cual requiere de habilidades, actitudes y conocimientos para fomentar la autoestima de los estudiantes; c) equidad del poder, que requiere del manejo adecuado del currículo formal como del currículo oculto; d) estilos de vida alternativos, significa eliminar los estereotipos mediante un currículo que respete la diversidad que existe en cada grupo social; e) justicia social, enseñar a los estudiantes cuáles son sus derechos y responsabilidades.

De esta manera, la educación multicultural, interviene en las dimensiones de la escolarización que son: clima organizacional, infraestructura, proceso enseñanza-aprendizaje, planes y programas de estudio, relaciones entre las jerarquías, políticas, metodología, rol asignado a los apoderados, técnicas e instrumentos de evaluación.

Las Universidades con enfoque educativo multicultural más grandes e importantes de todo el mundo son: Universidad de Sabiduría Ancestral (UDSA) en Colombia, Universidad Americana de Sharjah en Emiratos Árabes Unidos (AUS), Universidad de Europa Central (CEU) en Hungría, Escuela de Ciencias Económicas y Políticas de Londres (LSE) en Reino Unido, Colegio Real de Cirujanos de Irlanda (RCSI), Universidad de Luxemburgo en Luxemburgo, Universidad de Londres (SOAS) de Reino Unido; Escuela Politécnica Federal de Lausana (EPFL) en Suiza, y el Colegio Imperial de Londres, Reino Unido.

MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL.

En primer lugar, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, 2006) consideran que el enfoque intercultural tiene como objetivos: conjuntar las expresiones culturales, lingüísticas y conocimientos de los indígenas en las actividades tanto científicas como experienciales, formar la excelencia

para que los egresados coadyuven al desarrollo de las comunidades, enriquecer la retroalimentación comunicativa de las culturas mexicanas para compartir su filosofía, axiología y saberes con otros países a través de la divulgación científica, involucrar personas de la comunidad en la construcción de los conocimientos, los obstáculos y las alternativas de solución, así como crear espacios de expresión y difusión masiva en las diversas lenguas mexicanas desde las universidades para revitalizar la cosmovisión de los pueblos indígenas.

En segundo lugar, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que los principios en los que se debe basar la educación intercultural son: a) impartir una educación de calidad que respete la identidad cultural de cada estudiante; b) enseñar actitudes, conocimientos y competencias culturales que permitan la participación social activa; y c) enseñar conocimientos, actitudes y competencias culturales que favorezcan la solidaridad, el diálogo y el respeto entre seres humanos, grupos étnicos, culturales, religiosos, y entre naciones (Mato, 2012).

En tercer lugar, Muñoz (2011), señala que en el modelo de educación intercultural la lengua materna se valora como parte de la riqueza cultural de la sociedad y base crucial del proceso de aprendizaje. En los proyectos y programas educativos, el pluralismo como realidad social pretende que todos los estudiantes desarrollen el agrado y el trabajo en conjunto para construir una sociedad donde la interrelación o hibridación de la diversidad cultural sea un factor de inclusión, instaurar la igualdad de derechos, establecer relaciones armónicas entre las etnias y evitar la división, discriminación o exclusión. Los fundamentos pedagógicos deben orientarse a la interacción dinámica y dialógica entre la colectividad y la escuela para fortalecer valores como el respeto, la corresponsabilidad, reconocer las culturas, atender con calidad a cada estudiante como un ser único e identidad propia, gestión democrática, cooperación, evitación de estereotipos o racismo, retroalimentación en el proceso de la comunicación, activa participación tanto de los padres, la comunidad, el centro educativo, los docentes y el alumnado.

En cuarto lugar, Schmelkes (2015), manifiesta que las características del modelo intercultural son: forjar profesionistas que coadyuven en la mejora de sus comunidades de manera profesional, las universidades ofrezcan educación de calidad que les permita a los

egresados obtener empleo fácilmente y que en el mejor de los casos al término de la carrera, los jóvenes vuelvan a sus pueblos, las culturas y las lenguas maternas guíen la actividades de investigación, la oferta educativa esté basada en las necesidades y el desarrollo de la comunidad, el currículo sea flexible y permita el desarrollo de competencias tanto para el autoempleo como en el mercado laboral y reconocer que la educación que recibieron los indígenas en los niveles anteriores fue deficiente. Razón por la cual durante los primeros dos semestres de todas las carreras se debe hacer énfasis en la mejora de las habilidades superiores de pensamiento, lengua materna, matemáticas, español, inglés, computación, la competencia de aprender a aprender, así como favorecer lazos de comunicación con la región para la construcción de los proyectos.

La investigadora propone algunas estrategias para coadyuvar el proceso de interculturalizar, las cuales son: sensibilizar a todos los discentes acerca del respeto a la pluralidad cultural para la inclusión de los jóvenes indígenas, evitar la baja escolar de los jóvenes indígenas por situación socioeconómicas o académicas, el personal docente sea especializado en el enfoque intercultural y de preferencia que provenga de diversas etnias, flexibilizar los métodos de admisión, realizar la regularización académica pertinente que garantice la calidad educativa, generar material didáctico lingüístico, las líneas de investigación tengan tópicos de índole intercultural, los profesores fomenten la creación de trabajos enfocados en los saberes, creencias e identidad de los estudiantes de otras culturas, generar relaciones asertivas con las personas de la región y satisfacer las necesidades comunitarias mediante el desarrollo de la tecnología.

Didou (2018) expresa que las universidades con enfoque intercultural que existen en México aparecen en el año 2000 con la creación de tres normales superiores indígenas en Michoacán, Chiapas y Oaxaca, así como el Instituto Tecnológico Superior Purépecha en Michoacán, el Instituto Tecnológico Regional Mixe llamado Instituto Tecnológico del Valle de Etla desde 2014; después en 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa y la Universidad Indígena Latinoamericana en Tabasco; luego el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y la Universidad de la Tierra en Oaxaca en 2002; un año más tarde la Unidad de Estudios Superiores de Santa María Alotepec en Oaxaca y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero; para 2004 la Universidad Intercultural en el Estado

de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y la Universidad Veracruzana Intercultural en 2005; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural de Guerrero y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán para 2006; la Universidad Intercultural de San Luis Potosí en 2011; y por último la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en 2012.

MODELO EDUCATIVO COMUNAL.

Para Maldonado (2015), la comunalidad es considerada como la praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representa un modelo normativo de hacer comunidad, que fortalece y valora los recursos simbólicos endógenos políticos, pedagógicos, de organización ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores. La asamblea comunal es la base de la vida política de la localidad, en ella se discuten decisiones o asignan cargos, se realiza en la lengua originaria. Esos puestos incluyen tanto los administrativos establecidos por el Estado a lo largo del siglo xx, como los que derivan de la jerarquía social-religiosa ligada al culto del santo patrón local que implican considerables gastos personales. En México, la comunidad se encuentra sometida al municipio al no tener rango constitucional autónomo, sin embargo, en la asamblea los comuneros asignan los cargos, situación que provoca conflictos.

Desde 1994, en las regiones indígenas de Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán se inician acciones a través de medidas políticas concretas para presionar al gobierno a que reconozca el derecho de autonomía territorial como la primera oportunidad que los pueblos indios tendrían para poder ser verdaderos mexicanos. En este contexto de movilización étnico-política, la propuesta de una educación autónoma significa iniciativas locales de reinventar, implementar y modificar el currículo comunal desde las condiciones y necesidades locales. Estas iniciativas se caracterizan por su lejanía de las instituciones gubernamentales tanto federales como estatales de educación escolarizada y, por ende, por la ausencia de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical. El resultado del interculturalismo desde abajo se distingue del interculturalismo oficial no sólo por el procedimiento más inductivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino por excluir



una estandarización y homogeneización de procedimientos docentes, organizativos y evaluativos (Dietz y Mateos, 2011).

En este panorama, las nociones de comunalidad e interculturalidad son complementarios, dado que la interculturalidad es un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre los integrantes de distintas identidades culturales, mientras que los intelectuales oaxaqueños introducen la noción de comunalidad para manifestar la reincorporación de un modelo educativo diferente, basado en la organización de las comunidades indígenas y sus sistemas internos regidos por usos y costumbres; como modelos de una educación comunitaria pensada e implementada desde lo local. Para Floriberto Díaz la comunalidad expresa principios universales en lo que respecta a la sociedad indígena, es una forma de comprender el colectivismo indio, como algo diferente de la sociedad occidental y no como algo opuesto. Se estructura en la vida cotidiana en torno a ejes que organizan a la comunidad, los cuales son: la tierra como madre y territorio, el consenso en la asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo como acto de recreación, los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (Maldonado, 2015).

Las Universidades con enfoque educativo comunal en Oaxaca son: la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) y la Universidad Autónoma Comunal en Oaxaca.

LOGROS Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

La educación intercultural bilingüe es una parte central de los programas políticos a favor de los pueblos indígenas de América Latina. Pero en México constituye más bien un buen propósito político o un discurso globalizado que solo promueve el reconocimiento de las diferencias, sin poner énfasis en sus interacciones e hibridaciones. Además, el enfoque bilingüe bicultural fue desplazado en México por una fórmula degenerativa castellanizadora que produjo un rezago de la

política educativa mexicana respecto de la concepción intercultural bilingüe, asumida explícitamente por muchos países latinoamericanos, así pues, la educación indígena mexicana se ha estancado y ha perdido el liderazgo que llegó a tener.

En el 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la finalidad de instalar un subsistema de educación superior intercultural. Como consecuencia surgieron desde el año 2000 las universidades interculturales públicas antes descritas, las cuales controlan su propia red universitaria, denominada actualmente como Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI).

Las universidades impulsadas por la CGEIB son creadas a partir de los acuerdos federal-estatal como organismos públicos descentralizados estatales, en cuyos directivos tienen peso las decisiones del gobierno estatal o la política federal, los docentes, administrativos, la comunidad y los estudiantes, lo cual limita la ejecución de proyectos académicos y la autonomía de los pueblos indígenas. Esto favorece que no logren dar respuesta a las demandas del sector estudiantil indígena y tengan obstáculos administrativos, financieros, académicos, políticos, rivalidades y tensiones entre grupos de interés.

En 2003 se creó el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, este último tiene como responsabilidad el diseño e implementación de programas educativos para los pueblos indígenas. De acuerdo al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) hasta 2016 la matrícula de las universidades interculturales fue de 102,076 estudiantes (Ramos, 2018: citado por Dietz y Mateos, 2019).

Uno de los desafíos es la economía que padecen los jóvenes indígenas universitarios, ya que deben emigrar a otros territorios o recurrir a becas promovidas

por otros países, fundaciones, gobierno estatal, gobierno federal e instituciones nacionales. Las dificultades de los jóvenes indígenas son un tema pendiente, porque poco se ha hecho por procurar los medios que permitan su acceso y eviten su deserción escolar, pero sobre todo hacen falta propuestas que favorezcan la vinculación de las universidades con las comunidades indígenas.

Otras situaciones que agudizan el problema surgen por la carencia de materiales didácticos lingüísticos adecuados, la ejecución de métodos de pedagógicos alejados con la realidad de la comunidad, la aportación económica insuficiente del gobierno para crear instituciones dirigidas a los indígenas dentro de las poblaciones marginadas, los escasos programas de apoyo económico y becas, las pésimas condiciones de vivienda, salud, alimentación y servicios básicos, además que en los procesos de enseñanza no se practican las lenguas originarias, el desagrado y desinterés de los maestros por ir a trabajar en las comunidades, las actitudes de rechazo o discriminación de la población en general hacia los indígenas, la ausencia de estudios de pertinencia y factibilidad, los cuales son un elemento indispensable para diseñar programas académicos que estén adaptados al entorno local tanto en los procesos lingüísticos y culturales como en relación a la situación económica y de empleabilidad regional, la falta de docentes con los perfiles lingüísticos especializados y las competencias comunicativas necesarias.

Aunado al escenario anterior, se tiene que para muchos jóvenes indígenas estudiar en una universidad intercultural no es generalmente su primera opción, más bien ingresan por haber sido rechazados en la institución de su preferencia, por falta de recursos económicos o porque los que logran acceder a las universidades convencionales se encuentran con obstáculos lingüísticos o culturales que los hacen desertar. Sin embargo, es una realidad que las instituciones interculturales disminuyen los gastos familiares y acrecientan la idea utópica que terminar una carrera logra la movilidad social. Una vez insertos los indígenas en la dinámica universitaria se generan procesos de transformación positivos en su identidad, su política, su vida afectiva y su autoestima, como, por ejemplo: se reconocen orgullosos como hablantes de una lengua indígena; muestran su orientación sexual; se incorporan a un grupo cultural; valoran su cultura, saberes, derechos, autonomía y promueven la defensa de los recursos renovables. Respecto a los procesos

de transformación negativos se tiene que los jóvenes indígenas se ven envueltos en nuevos tipos de racismo interétnico y en crisis de identidad profesional porque se crean asimetrías educativas, culturales y económicas.

Los profesionistas que se formaron en instituciones interculturales son traductores, demuestran un fuerte compromiso social y son mediadores entre los ámbitos endógenos y exógenos. Son pocos los egresados que alcanzan un nivel económico alto, la mayoría logran un nuevo estatus dentro de sus regiones, porque son elegidos para cargos comunales y son denominados como nuevos intelectuales comunitarios u orgánicos o nuevos caciques culturales por su influencia en organismos gubernamentales o partidos políticos (Dietz y Mateos, 2019).

En México, las lenguas indígenas, son amenazadas por la homogeneidad que representa el español en todos los contextos de la vida nacional. Aun cuando se reconoce en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como una nación tanto pluricultural como multilingüe, y aunque se hacen esfuerzos por plantear una política idiomática nacional que coadyuve a la preservación y fortalecimiento de las lenguas a través del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) o la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el desplazamiento lingüístico está en aumento (Dietz, 2012). La educación formal está fuertemente asociada a la pérdida de idiomas nativos y conocimiento tradicional. Existen evidencias que fortalecen la idea que la educación intercultural bilingüe implementada de forma adecuada podría disminuir esta tendencia (Banco Mundial, 2015).

En el caso de las universidades interculturales, emplean la lengua materna para clasificar a los estudiantes en términos étnico-lingüísticos; en algunos casos utilizan la lengua mayoritaria de la región como materia u objeto de enseñanza-aprendizaje; para realizar tesis o tesis y como herramienta de comunicación en trabajos de vinculación con la región (Dietz y Mateos, 2019). Por tanto, es necesario efectuar investigación lingüística y diagnósticos sociolingüísticos con el objetivo que las lenguas se conviertan en medios de comunicación y canales de construcción de conocimientos. El reto se agudiza porque los jóvenes traen insuficiencias tanto en el español como en su lengua materna. Adquirir competencias de comprensión oral y escrita, así como de redacción académica en ambas lenguas constituye todo un desafío.

Ahora bien, en las normativas de CGEIB el docente

se caracteriza por ser un profesor-investigador que fomenta la docencia, la vinculación y la investigación. Es un mediador cultural que favorece la interrelación de los conocimientos científicos con las experiencias comunitarias. De modo que sería ideal que conociera y hablara la lengua de la comunidad. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se trata de profesionistas que llegan a conocer la interculturalidad y la lógica de la universidad intercultural a raíz de su contratación. No reciben capacitación para enfrentarse a los contextos de diversidad lingüística y cultural, se las ingenian para construir estrategias didácticas desde su práctica profesional. El problema se deriva de la constante fluctuación de la plantilla docente, lo anterior se debe a la falta de recursos económicos estatales, federales y los cambios de gobierno.

En respuesta a la demanda regional e indígena, las instituciones interculturales, han desarrollado licenciaturas híbridas que combinan un campo de profesionalización con un enfoque intercultural como derecho intercultural y salud intercultural. A pesar de que cada institución genera estrategias para lograr una adaptación académica exitosa para evitar su deserción y reprobación, no en todos los casos los estudiantes logran titularse. La redacción de la tesis, la rigidez de los trámites administrativos y las dinámicas familiares son los factores que inciden en los bajos índices de titulación. No obstante, la universidad les brinda a los indígenas la oportunidad de capitalizar saberes y experiencias para combinarlos con la pericia académica para construir procesos de resiliencia que les ayudan a empoderarse y reconocer tanto sus derechos como el de las comunidades.

Las discusiones sobre educación bilingüe y multiculturalidad han resultado menos influyentes que la doctrina de la modernización de la educación básica, también menos interesantes que la lucha por la hegemonía de ciertos paradigmas pedagógicos en las cúpulas de las instituciones educacionales, como ejemplos, se tiene a la didáctica crítica, el constructivismo cognitivo o la etnografía educativa. Hoy, preocupan más los cambios políticos, la crisis de la seguridad pública y el impacto económico de las poblaciones migrantes y las nuevas organizaciones indígenas, antes que las concepciones pedagógicas y lingüísticas que debieran sustentar un desarrollo educativo de los escolares indígenas.

Es necesario hacer una evaluación o imaginar creativamente una reforma de la educación indígena concreta, pero se requiere modificar las concepcio-

nes acerca de cómo opera un cambio en la educación mexicana. Hasta el momento, se han usado principalmente argumentos demográficos y descripciones psicológicas, lingüísticas y psicolingüísticas de contextos indígenas para enfatizar la necesidad de cambios, pero de esas descripciones no se derivan los posibles caminos por seguir (véase Tabla 2).

Tabla 2. Concepciones divergentes de la educación indígena.

Concepción	Aspectos que intervienen
Discurso centro y sudamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> • Bilingüismo aditivo. • Interculturalidad de doble vía. • Fomento escolar de la etnicidad e identidad étnica. • Metodologías comunicativas y bilingües. • Construcción social del currículo. • Reestructuración de las escuelas normales: formación de docentes bilingües.
Modernización educativa mexicana	<ul style="list-style-type: none"> • Programas compensatorios. • Flexibilidad curricular y normativa. • Metodologías funcionales y constructivas de la enseñanza de la lectura y escritura. • Federalización de los Centros de Actualización Docente. • Mayor infraestructura escolar.

Fuente: García, 2012: 77.

García (2012) utiliza el concepto de desarrollo educativo en regiones indígenas, que implica la convergencia de cuatro niveles de acciones educativas, los cuales operan bajo determinaciones provenientes de actores e instituciones distintas.

La transformación de la educación en comunidades indígenas vendrá tanto del nivel de las realidades sociales de los indígenas como de las prácticas escolares, en la medida que se democratice la gestión y los recursos de las políticas de educación pública mediante formas de control comunitario, y en cuanto hagan más eficientes y pertinentes los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el nivel de los modelos aca-

démicos o de formación permanecerá invisible, hasta que se restablezcan las condiciones profesionales y las conexiones con la investigación de la educación indígena. El sistema educativo sólo refleja las condiciones políticas imperantes. Por ejemplo, la didáctica actual en las escuelas indígenas desarrolla extensos procesos de enseñanza y aprendizaje de la investigación, pero los discentes no investigan; se enseña para una mejor redacción, pero los estudiantes no escriben ni desarrollan las capacidades oral y escrita en su lengua materna en su cotidianidad (véase Tabla 3).

Tabla 3. Factores del desarrollo de la educación en regiones indígenas.

Dimensiones	Factores
<ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas. • Proyectos de los sectores sociales. • Debates internacionales. 	Discusiones y consensos políticos y científicos en torno a los objetivos y categorías para definir la naturaleza social y el papel de la educación en el desarrollo de la sociedad indígena.
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educacional. 	Organización y estrategias del Gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales.
<ul style="list-style-type: none"> • Modelos académicos o de formación de la educación indígena. 	Diseños curriculares, propuestas metodológicas, técnicas didácticas, constitución de la enseñanza y del aprendizaje conforme a las características psicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena.
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas escolares. 	Acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares.

Fuente: García, 2012:79.

CONCLUSIONES

El Estado mexicano le ha brindado cierta visibilidad social al considerar que la inclusión de los pueblos indígenas es prioridad nacional, dentro de las modificaciones normativas se incluyen aspectos como que los indígenas tienen derecho a ejercer su autogobierno o autonomía, a ser tratados como seres humanos, preservar sus formas de organización política, social, cultural, derecho a no ser discriminados, recibir programas para combatir la pobreza extrema, la

deserción escolar, la marginación y las necesidades básicas. Asimismo, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación gratuita intercultural desde el nivel básico hasta el superior en su lengua materna; pero en la realidad no se perciben las acciones congruentes ni eficaces para lograr la inclusión educativa.

En cuanto a los modelos educativos a nivel superior, es relevante decir que son más bien enfoques porque no tienen una estructura definida, estos son el modelo multicultural, que se fundamenta en el reconocimiento del pluralismo cultural, busca eliminar la escuela tradicional, el currículo tiene como filosofía el respeto a la diversidad cultural y es utilizado en las universidades de países como Colombia, Hungría, Irlanda, Reino Unido, Luxemburgo, Suiza y los Emiratos Árabes Unidos; el modelo intercultural surge en oposición a la alternativa multicultural norteamericana, en donde además de constatar la existencia de la pluriculturalidad, se interesa por el proceso dinámico de interrelación, diálogo o hibridación entre las culturas con el objetivo de buscar las condiciones de igualdad a partir de las diferencias, el currículo es flexible y reconoce los saberes tradicionales ancestrales, los rituales, las ceremonias, la lengua materna, lo implementan en las universidades de países como Brasil, Nicaragua, México y Colombia; y el modelo comunal que se basa en la autonomía del pueblo, en el sistema de organización regidos por los usos y costumbres de la localidad, el currículo surge de las condiciones y necesidades locales, en donde la organización del pueblo queda a cargo del consejo de los ancianos y se ha puesto en práctica en Oaxaca.

Una de las alternativas que ha llevado a cabo el gobierno mexicano es la creación de 18 universidades interculturales desde el año 2000 en las entidades de Michoacán, Oaxaca, Sinaloa, Estado de México, Guerrero, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Quinta Roo, San Luis Potosí e Hidalgo; de las cuales 12 están avaladas y acreditadas por la Secretaría de Educación Pública, además la mayoría se encuentran localizadas en zonas urbanas, lo cual genera más gastos, situación por la que muchos jóvenes indígenas tienen que emigrar de sus comunidades y otros tienen que abandonar el sueño de estudiar el nivel superior; otra iniciativa es la existencia de una universidad comunal desde el 2012 en Oaxaca y el proyecto de una nueva institución comunal; diversas fundaciones e instituciones de países como Estados Unidos o España han generado algunos programas para disminuir la pobreza y becas

de apoyo estudiantil; el gobierno federal emplea proyectos de apoyo tutorial, académico y becario para un número considerable pero insuficiente de jóvenes indígenas. Es interesante indicar que las instituciones interculturales se fundaron desde los gobiernos estatales, en consecuencia, los planes y programas no tomaron en cuenta a las comunidades. Además, en la revisión documental no hay evidencias de la forma en cómo las universidades interpretan y ejecutan tanto la interculturalidad como la comunalidad.

Ante esto, los procesos de inclusión de los pueblos indígenas a la educación superior deben ser congruentes con la realidad en las instituciones tanto convencionales como aquellas que manejan un enfoque intercultural o comunal. Para lograrlo es indispensable que el sistema educativo se convierta en un agente de mediación cultural, en donde la prioridad sea el diálogo con las comunidades indígenas para en primer lugar reconocer, respetar y valorar sus lenguas, saberes, políticas y cultura como patrimonio nacional y en segundo lugar para que participen en el diseño del currículo y la cultura escolar, con el propósito de evitar las relaciones asimétricas en donde el gobierno determina y opera legislaciones y los indígenas solamente son receptores.

Respecto a los factores que dificultan el acceso de los indígenas al ámbito educativo superior se tiene la ausencia de IES en las localidades, altos costos de sostenimiento estudiantil, programas y becas insuficientes, condiciones deficientes de vivienda, alimentación o salud, marginación, pobreza extrema, ideología familiar con respecto a la educación, desigualdad, instituciones interculturales impuestas por el estado, actitudes de racismo, rechazo o discriminación, bajos niveles de cobertura y calidad de la educación básica y media que no favorecen el potencial de los discentes para continuar la educación superior y modelos universitarios convencionales están orientados a la individualidad y competencia.

Otras de las circunstancias que requieren atención son las actitudes, ignorancia e ideología mexicana que se manifiestan frente a este grupo de seres humanos, la falta de recursos financieros que otorga el gobierno, los trámites o criterios para conceder el reconocimiento de las universidades enfocadas a este sector, el desconocimiento del porcentaje exacto de indígenas que se encuentran en el nivel superior, el seguimiento de la permanencia o deserción, así como la cantidad de egresados; otro aspecto a tener en cuenta es la falta de estudios pertinencia y factibilidad para realizar adap-

taciones curriculares desde la comunidad, la carencia de material didáctico en lengua materna, la enseñanza de las asignaturas no se hace en la lengua materna, la incongruencia de las políticas con la realidad educativa, las dificultades de encontrar profesores especializados o lingüistas, las condiciones demográficas desfavorables, así como la insuficiencia tanto de instituciones de educación superior como de apoyos económicos.

NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como primera línea de investigación sería interesante utilizar la técnica de revisión documental con la finalidad de analizar el proceso de la inclusión educativa superior de otros grupos vulnerables como los inmigrantes, las personas con autismo, los individuos con discapacidades, jóvenes con necesidades educativas especiales; otra línea de investigación que se propone es de corte cuantitativo para encontrar cifras que puedan visualizar la cantidad de indígenas que ingresan al nivel superior, conocer el lugar de procedencia así como su lengua, cuántos desertan y egresan, cuántos se titulan, en cuánto tiempo y cómo se insertan en el campo laboral; en tercer lugar se hace necesaria una investigación de corte cualitativo con el objetivo de analizar la forma en que las universidades en Oaxaca implementan el enfoque educativo intercultural, para ello sería conveniente emplear entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y docentes; se prosigue con una investigación cualitativa empleando la técnica estudio de casos que permita comprender el proceso y vivencias de los profesionistas que estudiaron en una institución intercultural.

Igualmente, se propone que personal capacitado realice estudios de pertinencia y factibilidad educativa, porque estos permitirán tener las bases para generar un currículo en educación intercultural desde el aporte de las personas de la comunidad local, con la finalidad de evitar la imposición de planes o programas educativos absolutamente exógenos; sería ideal que los institutos de investigación con especialistas como filósofos, antropólogos, arqueólogos, sociólogos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, ciencias de la educación, maestros especializados en los enfoques intercultural y comunal, quienes en conjunto con las aportaciones de los indígenas desarrollen material didáctico y libros acordes a sus comunidades de origen, idea que podrían replicar otros países latinoamericanos; asimismo que las Escuelas

Normales actualicen y ubiquen los enfoques educativos tanto comunal como intercultural en su plan de estudios, con el propósito que se formen maestros con estos conocimientos para tener un eje transversal que coadyuve a una educación integral e inclusiva hacia y para los indígenas.

FUENTES DE CONSULTA

- Alcántara, A. (2013). "Educación Superior e Inclusión Social en México: Algunas Experiencias Recientes". En *Revista Universidades*, No. 57, p.p. 17-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246004.pdf>
- Banco Mundial (BM) (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23751/Latinoamerica00XXI000primeraodocada.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2019). *La Pobreza en la Población Indígena de México, 2008-2018*. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf
- Didou, S. (2018). "La Educación Superior Indígena e Intercultural en México en 2018: Incógnitas, Interrogantes y Resultados". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 47, No. 187, p.p. 93-109. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Didriksson, A., Arteaga, C. y Campos, G. (2004). *Retos y Paradigmas. El Futuro de la Educación Superior en México*. México: Plaza y Valdés, CESU UNAM.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <file:///C:/Users/ADDI%20MU%C3%81/Downloads/GUNTHER%20DIETZ%20interculturalidad%20y%20educacio%CC%81n%20intercultural%20en%20Me%CC%81xico.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, S. (2019). "Las Universidades Interculturales en México, Logros y Retos de un Nuevo Subsistema de Educación Superior". En *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* Época III, Vol. 25, No. 49, p.p. 163-190. Disponible en: file:///C:/Users/ADDI%20MU%C3%81/Downloads/08_Universidades_Interculturales.pdf
- García, J. (2012). *Evaluación de las Políticas hacia la Educación Superior en México. Ilusiones y Desencantos (1990-2010)*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (2009). *La Educación Inclusiva. De la Exclusión a la Plena Participación de todo el Alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Hall, G. y Gandolfo, A. (11, agosto, 2016). *Datos mundiales demuestran la pobreza y la exclusión que sufren los pueblos indígenas*. [Entrada de blog] Disponible en: <https://blogs.worldbank.org/es/voices/datos-mundiales-demuestran-la-pobreza-y-la-exclusion->

que-sufren-los-pueblos-indigenas

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Principales Resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2015). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México, 2015*. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128>

Maldonado, B. (2015). "Perspectivas de la Comunalidad en los Pueblos Indígenas de Oaxaca". En *Revista Bajo el Volcán*, Vol. 15, No. 23, p.p. 151-169. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/286/28643473009.pdf>

Mateos, S. y Dietz, G. (2016). "Universidades Interculturales en México: Balance Crítico de la Primera Década". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 70, p.p. 683-690. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00683.pdf>

Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, Políticas y Prácticas*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433>

Muñoz, A. (2011). *Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural*. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>

Orellana, V. (2014). *Panorama Actual y Desafíos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312027928_Panorama_actual_y_desafios_de_la_educacion_superior_en_America_Latina_y_el_Caribe

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2017). *Un Enfoque Multidimensional para abordar la Agenda 2030*. Disponible en: [https://www.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Poverty%20Reduction/UNDP-RBLAC-ESP%20RIA%20+Combo%20Training%20Manuals%20\(2\).pdf](https://www.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/Poverty%20Reduction/UNDP-RBLAC-ESP%20RIA%20+Combo%20Training%20Manuals%20(2).pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018). *Índices e Indicadores de Desarrollo Humano*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

Schmelkes, S. (2015). *Educación Superior Intercultural el Caso de México*. Disponible en: [https://www.ses.unam.](https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf)

[mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. Disponible en: https://uiim.edu.mx/assets/recursos/acceso_informacion/MODELOEDUCATIVOINTERCULTURAL.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Suárez, C. (2017). *La Permanencia de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en América Latina*. (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>

Toscano de la Torre, B., Ponce, J., Cruz, A., Zapién de la Torre, A., Contreras, G. y Pérez, J. (2017). "Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una Propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. Tecnología Educativa" En: *revista de CONAIC*, Vol. 4, No. 2, p.p. 35-51. Disponible en: https://www.conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf

Williamson, G. y Montecinos, C. (2011). *Educación Multicultural. Práctica de la Equidad y Diversidad para un Mundo que Demanda Esperanza*. Disponible en: <http://humanidades.ufro.cl/images/libros/libro-EDUCACION-MULTICULTURAL.pdf>

La Docencia Universitaria Trastocada: El Nuevo Papel del Profesorado

Martínez Pardo José Arturoh*

RESUMEN

El presente trabajo teórico versa sobre la docencia universitaria y su trastocamiento con el paso de los años a raíz de dos eventos: (1) la articulación de un escenario político vinculado a la calidad y evaluación en vías de mejorar la docencia universitaria dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo cual, entre otros aspectos, ha modelado las características de la actividad cotidiana del profesorado y; (2) los efectos observados a partir de la implementación del conjunto de intervenciones institucionales, a partir –en específico– del advenimiento de la pandemia por Covid-19. Este último escenario no significa que derroca al primero, al contrario, la co-presencia de ambos es determinante, de ahí que se desarrollen una serie de reflexiones en torno a la armonización de ambos escenarios. Finalmente se adjunta una serie de consideraciones entorno a la docencia universitaria y su futuro inmediato a nivel nacional.

PALABRAS CLAVE

Académicos. Calidad. Evaluación. Innovación Académica.

ABSTRACT

This theoretical work deals with university teaching and its reversal over the years as a result of two events: (1) the articulation of a political scenario linked to quality and evaluation in the process of improving university teaching within Institutions Higher Education (IES), which, among other aspects, has modeled the characteristics of the daily activity of teachers and; (2) the effects observed from the implementation of the set of institutional interventions, specifically from the advent of the Covid-19 pandemic. This last scenario does not mean that it overthrows the first, on the contrary, the co-presence of both is decisive,

hence a series of reflections are developed around the harmonization of both scenarios. Finally, a series of considerations regarding university teaching and its immediate future at the national level are attached.

KEYWORDS

Academics. Quality. Evaluation. Academic Innovation.

INTRODUCCIÓN

La crisis mundial por COVID-19 ha desatado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso de plataformas y recursos tecnológicos para la continuidad de la enseñanza es la prueba de ensayo y error en materia de tecnología educativa, aunque no planificado. Se debe partir de aprender mejor qué es lo que funciona y por qué, y utilizar las lecciones asimiladas para mejorar la docencia universitaria.

El tema central del presente artículo está asociado *al cambio observado en la docencia universitaria* con base en el contexto coyuntural reciente y actual que afronta la educación, en particular, la educación superior. Para ello, en una primera parte se desarrolla la temática básica, a saber, docencia universitaria (categoría de análisis). En seguida, se caracteriza al responsable de la enseñanza en la educación superior, el tipo de

*Asesor Educativo en Diseño Curricular de la Plataforma Abierta de Innovación y Desarrollo de Jalisco (PLAi), Organismo Público Descentralizado (OPD), sectorizado a la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología del Gobierno de Jalisco, México. Profesor de asignatura adscrito al Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en el Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara. Mtro. en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Líneas de Investigación: Formación docente universitaria. Contacto: arturopardo549@gmail.com y jarturo.martinez@academicos.udg.mx

actividades que efectúa de manera cotidiana y cómo está organizado a partir de la presencia (desde finales de los ochenta) de una estructura política vinculada al desarrollo profesional, formación docente, calidad y evaluación. En una segunda parte se desarrolla la presencia de acciones e intervenciones diseñadas a partir de la gestión institucional que permitieron ser el medio para que la docencia universitaria se adaptará a las características que el contexto impuso –a partir de finales del 2019–. Este escenario no se desvincula de la política expuesta en la primera sección. Por último, se plasman una serie de consideraciones finales sobre la docencia universitaria y su futuro inmediato, de ahí que se considere el escenario educativo post-Covid-19, así como la intervención del Estado, esto a partir de la presencia de recortes presupuestales.

¿QUIÉN ES EL DOCENTE UNIVERSITARIO?

Para hacer frente a la actualidad educativa, es necesario tener presente que esta misma ya no es similar a lo que fue hace veinte años y menos a partir de lo vivenciado a finales del 2019. Considérense las modificaciones y posiciones de las políticas relacionadas con la evaluación por rendición de cuentas con control externo, la evaluación de pago por mérito y la evaluación para el mejoramiento profesional docente, cada una de ellas correlacionadas con el objetivo de fortalecer y ajustar sobre la marcha los perfiles del profesorado universitario (independientemente de las políticas de austeridad), lo cual de manera paralela, ha generado una demanda a este grupo de sujetos con relación al cumplimiento de acciones permanentes en el contexto laboral donde se desempeñan, esto sin dejar de lado que lo más relevante es el aprendizaje de los estudiantes (Jara y Díaz-López, 2017). Con el anterior marco presentado, es donde la figura del docente¹ resalta y está posicionada, por un lado, en la búsqueda de la calidad o excelencia (depende de los discursos políticos del Gobierno Federal en curso), así como en su evaluación; y por otro, en un constante desarrollo profesional y la obtención de formación, actualización y capacitación con base en directrices –principalmente– institucionales.

Entrado en materia, existe consenso con relación a los dos siguientes puntos: (1) el docente cumple un rol fundamental en el desarrollo y éxito de políticas públicas centradas en mejorar los aprendizajes de los estudiantes dentro de la educación superior (Zorrilla, 2012) y (2) existe una demanda respecto a la formación de personal docente cualificado para la ense-

ñanza de las nuevas generaciones (Oviedo, Fiszbein y Sucre, 2015). Por ende, ¿Qué tan relevante es esta figura? ¿Cuál es su presencia y cómo ha cambiado con el paso del tiempo a nivel nacional? En el siguiente gráfico se representa este fenómeno.

Gráfico 1. Serie histórica de docentes a nivel superior en México.



Fuente: Elaboración con base en datos generados por INEGI (2018), ANUIES (2018), Secretaría de Educación Pública mediante la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (SEP, 2013; SEP-DGPPVEE, 2019), y por último, el trabajo de Olvera (2013). Nota: la recuperación de datos no es la misma respecto a lo presentado por otras instancias, por ejemplo, el INEGI Y LA ANUIES.

El dato más reciente sobre la población docente es el considerado para el ciclo 2019-2020, a saber, un total de 457,259 profesores, de los cuales 414,408 docentes trabajan en instituciones públicas (243,341) y privadas (171,067), además de considerar los capacitadores de profesores para el trabajo en ambos escenarios (22,468 público y 20,383 privado). El profesorado de asignatura es el que mayor presencia tiene (85% más que en el año 2000) y el que menos respaldo político, laboral y económico posee (SEP-DGPPVEE, 2019). Con base en este fenómeno de expansión del profesorado, surgen las siguientes interrogantes: ¿Quién es

¹ Como un elemento aclaratorio, en el presente documento se homologan las expresiones de profesorado, académico(a), plantilla “docente” y docente(s). Son el mismo sujeto, en el entendido que impartir clases dentro del aula y fuera de ella (enseñanza a distancia y/o en línea) es la característica que los iguala. A su vez, los términos son empleados como sustantivos masculinos en plural, lo cual designa seres de uno u otro sexo.

² Existe una discusión teórica sobre el tópico, la cual enfatiza Manuel Gil Antón. El autor señala que, es incorrecto afirmar que existe, en un sentido muy específico, una profesión académica, dado que los verdaderos profesionales de la docencia —que se han formado para ello— son los maestros del ciclo

el académico universitario? ¿Es diferente el docente y/o profesor universitario que el docente normalista? ¿Qué lo hace tan diverso?

En primer lugar, en este trabajo teórico se considera al docente universitario como el individuo que efectúa las siguientes acciones: tutoría, extensión, vinculación, investigación y docencia². Esto es análogo a lo que en los diálogos de pasillo se conoce como académico. Por su parte, el docente y el profesor, son los individuos que solo se dedican a la docencia. Lo anterior pareciera un sinsentido, no obstante, y para facilitar la explicación, los tres conceptos hacen alusión a un mismo individuo, solo que la categoría más amplia es docente universitario. Un segundo punto es que, existe una diferenciación con relación entre el profesorado universitario y el profesorado que no pertenece a este nivel educativo. Estos últimos son el personal docente involucrado en la educación básica, particularmente en educación preescolar, primaria y secundaria. Este grupo sí recibe una formación didáctica y pedagógica para el ejercicio de la docencia (Vélez de Medrano y Vaillant, 2012). Además, participan en políticas educativas de profesionalización del magisterio de naturaleza distinta, y en su mayoría son coordinados por la SEP (De Ibarrola y Silva, 2015).

Un tercer punto es que, el académico universitario se reconfiguró (no significa que previo a ese momento no existiera una configuración académica) a partir del surgimiento de las políticas de evaluación del trabajo académico promovidas por el *Programa para la Modernización Educativa del Gobierno Federal* a finales de los ochenta (Galaz, Gil, Padilla, Sevilla, Arcos y Martínez, 2012 y Laudadio, 2015) lo cual dio entrada a programas para el fortalecimiento del profesorado, y a su vez, generó un par de consecuencias: (1) Se perfeccionó la organización laboral y contratación del profesorado universitario mediante una tipología académica (nombramientos) que incluye: Profesores de tiempo completo (PTC), profesores de tiempo parcial

básico. Y los profesores universitarios son, básicamente, docentes. Esto ha sido un error conceptual que se ha extendido en la literatura especializada con el paso de los años, pero que todavía no ha dejado de ser una discusión.

³ El Profesor de Tiempo Completo incluye dos variables: Investigador y de Carrera.

⁴ *Ídem*, cita los siguientes acuerdos y programas vinculados al desarrollo profesional docente en educación básica implementado en esa periodo de tiempo: El Acuerdo para la Mejora del Sistema Educativo, el Programa Emergente de

(MT) y por horas o asignatura (AS) y se aplica a nivel nacional (CIEES, 2018³); (2) Además, la elección de participar en programas de evaluación y estímulos es una decisión libre por parte del docente, aunque al existir un marco de salario insuficiente, la participación en este tipo de acciones está condicionada y se ha vuelto algo común, lo cual concibió prácticas que, por un lado abonan al desarrollo profesional (no solo a la práctica dentro del aula), y al mismo tiempo, se observan conductas vinculadas a excesos de trabajo, competencia y simulaciones (Galaz *et al.*, 2012).

Un cuarto punto es que, la caracterización de la docencia universitario se ha estructurado a partir de reconocer la coexistencia y diversidad de los docentes en cuanto a su formación disciplinar. Es por eso que, se ha buscado que el docente universitario sea experto en su disciplina, que bien o mal, se convirtió en un educador con la obtención de experiencia, así como con la obtención de grados (diplomados, especialidades, maestrías, doctorados) de diferentes áreas del conocimiento, y en otros casos, a partir de igualar ejemplos del ejercicio de la docencia de profesores que marcaron trayectorias escolares. A esto se suma la diferenciación en cuanto a edades; la presencia de una coexistencia entre profesores de generaciones totalmente alejadas es también una variable que configura al profesorado (Monzoy, Acosta y Sánchez, 2011).

Un quinto punto –no menos relevante– es que a la práctica dentro del aula del profesorado universitario se le ha tratado de homologar con la intención de generar una figura de “sujeto ideal” (concepciones descritas en Modelos Educativos y Académicos de las diferentes instituciones del país). Lo anterior se ha construido mediante la fundamentación epistemológica de la enseñanza en la educación, la cual coloca al estudiante al centro de la enseñanza. Esta modificación situó la concepción del profesor como un experto disciplinar que efectúa prácticas de investigación para abonar al conocimiento científico y con base en una formación didáctico-pedagógica (Álvarez, Obando y Torres, 2010). De la misma manera, esto encaminó a la postura que generaliza el tipo de enseñanza: el modelo por competencias para la enseñanza. Sin embargo, es importante señalar que la concepción de las competencias conlleva un giro adecuacionista, lo

Actualización del Magisterio, el Programa de Actualización del Magisterio, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y el Sistema de estímulos Carrera Magisterial.

cual lo hace cuestionable en términos de investigación (Planas-Coll, 2013).

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Previo a profundizar en la docencia universitaria, es preciso esclarecer que esta se enmarca dentro del desarrollo profesional del académico. Este concepto es clave para el constante mantenimiento de una educación de calidad. Desde la OCDE (2012) se incita a reflexionar acerca de la contribución que puede tener un adecuado aparato de desarrollo profesional, independientemente del nivel educativo. En México este punto tuvo mayor presencia después del año de 1990. En la educación básica, el desarrollo profesional operó mediante cursos de capacitación generados por la SEP (Martínez-Olive, 2010).⁴

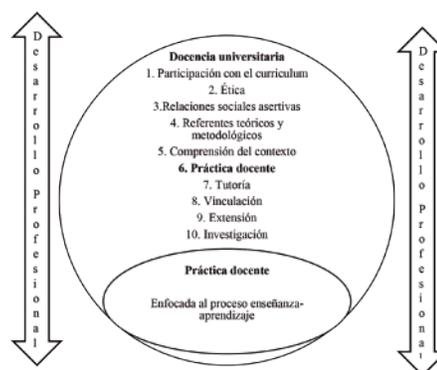
Schwill y Dembélé (2007) definen este concepto como: “Un proceso continuo de aprendizaje que comprende tanto la preparación formal de los docentes como otras influencias sobre qué y cómo aprenden las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente que abarca la formación inicial, la inducción o inserción laboral y la formación continua”. Por su parte, Mendoza y Roux (2015) consideran dos etapas que definen el concepto: (1) la formación inicial y (2) el desarrollo profesional. La formación inicial corresponde a la instrucción de futuros docentes, se trata del actor que va a egresar y estará preparado para la práctica real. El desarrollo profesional implica actividad continua; esto se asocia con los mecanismos y estrategias que permitan consolidar las habilidades docentes adquiridas en la primera etapa, pero conjuntamente, darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes.

DOCENCIA UNIVERSITARIA

El concepto de docencia, en términos sencillos, hace alusión a una experiencia social que se construye por los actores (estudiantes y docentes), es sistemática, propositiva y tiene como fin educar (López, 2000). Otra definición es la siguiente: la docencia es la actividad que se construye en espacios educativos, y es influenciada por la cultura académica universitaria, así como con lo que ocurre en el contexto de la academia, por ejemplo; las relaciones de poder, la generación de investigación, la vinculación y extensión universitaria, la tutoría, participación en el currículum, así como las demandas del entorno y, por supuesto, el impartir clases, independientemente de la modalidad (Francis y Cascante, 2010). A raíz de lo anterior, es necesario concebir el concepto de docencia univer-

sitario como una gran categoría, la cual involucra los rasgos que configuran la práctica docente. De no hacer mención tajante de este antecedente se disociaría el armazón conceptual en el que se sustenta el presente trabajo (Figura 1).

Figura 1. Docencia universitaria y su relación con la práctica docente.



Fuente: Elaboración Propia.

Esta categoría de análisis permite esclarecer que el docente debe cumplir con una serie de actividades fundamentales, unas dirigidas hacia los estudiantes y otras dirigidas hacia la institución. Ambas no pueden comprenderse separadas, de hecho, una nutre a la otra, de tal forma que se construye una dinámica que provoca un “ir y venir”, en efecto; el profesorado se adentra en un vínculo donde su participación institucional en acciones específicas lo acerca a ser “mejor”, esto inmediatamente lo transfiere –hipotéticamente– en su práctica investigativa, ética, colegial-académica, y por supuesto, en la atención (tutoría) y enseñanza del estudiantado.

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Las Instituciones de Educación Superior (IES) conciben a la formación docente como uno de los principales retos por enfrentar (UdeG, 2020). El propósito de esta se orienta en la adecuación de la práctica educativa y a su vez, a la docencia universitaria.

5 Respecto a esta dimensión, es fundamental no descartar que para la construcción de propuestas de acciones educativas el reconocimiento de la postura epistemológica será el referente, que a su vez, permita la selección de los postulados teóricos, así como de metodología y técnica a implementar.

La formación docente, articula la teoría con la práctica e involucra la transformación de las representaciones en el sujeto que se forma en los planos cognitivos, afectivos y sociales. Además, es un medio que suma y va a la par del desarrollo profesional, ya que otorga al profesional el nivel de calidad adecuado en cada contexto y en cada momento (Amber y Suárez, 2016). De la misma forma, la formación docente debe involucrar las siguientes dimensiones para cambiar la realidad educativa: dimensión epistemológica⁵ metodológica y técnica (Rosario, 1996). Por otro lado, implica la sistematización y organización de contenidos, esto con el propósito de alcanzar la transmisión de conocimientos vinculados con la formación pedagógica y disciplinar. Esto último encamina a comprender la presencia de acciones formativas, verbigracia, los programas de formación docente, concebidos como el conjunto de prácticas gestionadas a nivel institucional y que están destinadas a proporcionar apoyo a los profesores en su proceso continuo de mejora durante la formación (Sánchez-Mendiola y Martínez-Hernández, 2019; Stes y Van Petergem, 2015).

Por su parte, la organización de la formación docente se concibe como una actividad institucional sujeta a lo que las IES cristalizan con base a elementos políticos nacionales, así como a las sugerencias y/o recomendaciones de organismos internacionales. Esto es transferido y se observa en el diseño e implementación de la política institucional y la gestión consumada en cada universidad. Es por ello la existencia de demandas en cuanto al desarrollo profesional y la formación docente del profesorado universitario, lo cual supone, en conjunto, modificaciones relacionadas a la manera en cómo se concibe la docencia universitaria y la práctica docente (métodos de enseñanza, perfiles docentes y la evaluación).

MARCO DE POLÍTICAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

En las siguientes líneas se demarcan las políticas públicas con relación a la formación del profesorado universitario y su influjo en las prácticas docentes. Se realiza un análisis jerarquizado que incluye el contexto internacional y nacional.

El profesorado universitario cumple un rol fundamental en las sociedades actuales, ya que son los formadores de las nuevas generaciones (Bruns y Luque, 2014). Esto ha implicado que concurren exigencias, como lo es, continuar en la adquisición de competencias que aseguren la calidad, en específico, sobre la enseñanza que ofrece el profesorado, la cual tiene como colofón formar al estudiantado con las mejores

herramientas para el afrontamiento de la vida social y laboral (Figueroa y Gómez, 2015). Este conjunto de políticas tiene su sustento a través de participaciones diagnósticas y sugerentes por parte de organizaciones internacionales. Aunque la manera de operar de estos organismos no es igual, tienen en común ser un punto de referencia para la toma de decisiones de los gobiernos respecto a las políticas educativas que se implementan, sobre todo, a partir de principios de los años noventa (Moreno, 2016).

En un primer momento, el Banco Mundial (BM) ha reconfigurado (más recientemente) su criterio con base en el apoyo del docente desde la educación básica, de tal manera que, la figura de quien imparte clases debe apoyársele no solo con incentivos económicos, sino que el soporte del mismo modo considere el involucramiento con la familia, el entorno social, así como con la cultura y las nuevas tecnologías (Banco Mundial, 2018).

En el caso del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desde este organismo se han propuesto y consumado cinco estrategias que apoyan los siguientes rubros: (1) instituciones, incentivos y rendición de cuentas; (2) información cuantitativa, estadísticas del sistema, productos y resultados; (3) *docentes considerados como los actores que ponen en práctica las innovaciones en el aula, entre cuyos aspectos destaca el apoyo a la formación (se espera que, uno de cada cinco docentes, reciba una formación y capacitación financiada)*; (4) tecnología de la información y (5) financiamiento. Este organismo ha tratado de contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del apoyo económico a la formación docente como uno de los aspectos prioritarios (Banco Interamericano de Desarrollo, 2018).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo que ha enfatizado con mayor accionar al desarrollo de la educación en general. Con relación a los docentes en la universidad, su interés ha estado volcado a la enseñanza de conocimientos para toda la vida, como parte de lo anterior, la vida profesional de los profesores debe estar organizada para aprovechar su experiencia en las distintas esferas, como lo económico, lo social y lo cultural, además de tener como consigna perfeccionar la enseñanza mediante una continua actualización en sus conocimientos y

⁵ Entrecorrido debido a la falta de un acuerdo conceptual que oficialice la existencia –como tal– de un solo Sistema de Educación Superior.

competencias, lo cual refiere que las naciones deben de intentar diseñar, planear y ejecutar acciones en los sistemas educativos para dar respuestas a las nuevas problemáticas y retos que se presentan (PREAL, 2012; UNESCO, 2005).

MARCO NACIONAL DE ACCIONES ESTRATÉGICAS DE LA EVALUACIÓN ACADÉMICA

En las siguientes líneas se presentan las políticas educativas a nivel nacional que han influido directamente en términos de la evaluación académica.

Antes de entrar en materia, es primordial considerar cómo está conformado el “Sistema de Educación Superior” (SES⁶) a nivel nacional. Este sistema está integrado por 13 subsistemas, los cuales son distintos con relación al tipo de instituciones, programas, estructura de gobierno, acuerdos de financiamiento, dependencia gubernamental, número de estudiantes, calidad, así como en intensidad investigadora y personal docente. El SES incluye universidades federales, universidades públicas estatales, universidades públicas estatales con apoyo solidario, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, universidades interculturales, institutos tecnológicos federales, institutos tecnológicos descentralizados, universidad abierta y a distancia de México, otras IES públicas, Escuelas Normales Públicas, centros de investigación CONACYT y el escenario privado/particular. Queda en duda adjuntar las 100 universidades Benito Juárez construidas en el período presidencial 2019-2024 (Mendoza-Rojas, 2018).

El SES en México ha presentado transformaciones con el paso del tiempo, una de ellas es la ostentada a partir de la crisis y reforma del Estado en la década de los ochenta y noventa, donde coexistió el agotamiento de una economía que buscaba el desarrollo, o sea, la urgencia de pertenecer a un mundo guiado por los indicadores de la globalización y hasta lograr una especie de democracia política relacionada con las sociedades en desarrollo (Acosta, 2004). Lo anterior, es el antecedente a lo que el gobierno mexicano (y en América Latina) se comenzó a realizar respecto a la creación de políticas en una lógica de evaluar; políticas para evaluar la calidad del desempeño de las universidades e instituciones; políticas para la modificación de las relaciones entre las universidades y el Estado; políticas para la certificación y acreditación de programas; políticas para el perfil de profesores idóneos; políticas para el desarrollo profesional, entre otras (Acosta, 2010).

Un ejercicio teórico que explica la génesis y además describe el papel de la evaluación en la educación superior con el paso del tiempo fue el elaborado por Hernández (1998). Esta investigadora, describe la fórmula ya experimentada de la evaluación; donde en un primer momento se generan perfiles de desempeño a priori, los cuales se ajustan estándares por alcanzar y así como en la obtención de resultados deseables, los cuales deberán ser ajustados a posteriori con base en los resultados efectivamente alcanzados. Esta actividad permite distinguir eventualmente niveles de desempeño (bueno, regular, malo) para un mismo estándar, así como mantener actualizado la necesaria interacción entre el establecimiento de los estándares y la evaluación de los mismos con la finalidad de realizar modificaciones cuando así resulte conveniente.

Hernández presenta etapas diferenciadas de cómo se instauró la evaluación en el país: (1) Evaluación como automonitoreo sistemático de la acción educativa del gobierno (1970-1976); (2) Evaluación como fase terminal del proceso de planeación-programación-presupuestación (1976-1982); (3) Evaluación como instrumento para estimar el cumplimiento de la política educativa y para dar seguimiento al ejercicio presupuestal (1982-1988); (4) Evaluación como instrumento para promover el mejoramiento de la calidad de la educación (1988-1994), y por último, (5) realiza un análisis sobre la evaluación y su vínculo cercano a la acreditación (Hernández, 1998). De ahí que, en las universidades públicas del país se observaron presiones por reformar estructuras y prácticas institucionales. Esto último se reflejó en las innovaciones que germinaron en las universidades, particularmente en áreas como la organización, la administración, la gestión institucional y en subtemas como el financiamiento de origen federal, la evaluación y sus exigencias, además de la acreditación y certificación de programas, y otro tipo de acciones dirigidas a tratar de evidenciar y demostrar la calidad (Olaskoaga, Marúm y Partida, 2014). Cada uno de estas innovaciones traspasó la docencia universitaria.

En el caso de los académicos, es fundamental retomar el trabajo de Gil-Antón. Este autor hace un análisis que, para los fines de este trabajo, encaja de manera paralela con relación a la presencia de los académicos en las etapas de evaluación que se gestaron: (1) Expan-

⁷ Véanse las propuestas administrativas entre finales del siglo XIX y principios del XX, así como los trabajos de Frederick Taylor y Henry Ford.



sión moderada del sistema: 1960-1970; (2) Expansión acelerada 1970-1985, en esta etapa, se enfatiza que el profesorado universitario tuvo una representación masificada, aunque el profesorado era inexperto; (3) Un largo periodo 1991-2008, donde se implementan políticas directamente relacionadas al gremio académico y su desarrollo profesional; y (4) Ingresos adicionales si solicita evaluación, esta última etapa es la clave para vincular las políticas educativas en relación con las IES y los indicadores sobre los profesores por los que tiene su origen los programas de mejoramiento de profesorado (Gil-Antón, 2009). A raíz de lo anterior, es como se estructuró un escenario de política nacional el cual implica la necesidad prioritaria de generar acciones institucionales (de diferente índole) que permitieran fortalecer y asegurar una docencia universitaria de calidad.

MARCO NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE LA CALIDAD ACADÉMICA

Las políticas sobre la calidad tienen su origen en la concepción de la “buena calidad”, esto tiene relación al movimiento industrial y el desarrollo fabril del siglo XX⁷, sobre todo cuando este tipo de calidad es congruente con la generación de productos que se ofertaban en el mercado, y para eso, se debieron constituir parámetros con los que se observaran resultados. Con relación a su presencia en la educación superior, el discurso de la calidad se ha manifestado a través del diseño y el establecimiento de modelos adaptados a particularidades de las instituciones universitarias a nivel mundial y el sector educativo (Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez, 2013).

En México la política de calidad tuvo su mayor

expansión en los años ochenta (como ya se ha descrito), específicamente con el Plan de Desarrollo implementado, el cual proponía la modernización del país en todos los ámbitos de la educación. Si bien, con problemas de definición conceptual y la presencia, al mismo tiempo, de un fenómeno polisémico (Arziga, Quintero y Morales, 2016; Latapí, 2008), desde su comienzo la búsqueda de la calidad se orientó en resolver cuestiones de eficiencia de los procesos y la eficacia en los resultados con las expectativas y demandas sociales (SEP-ANUIES, 2015). Asimismo, se ha tratado de incidir en el perfeccionamiento de la infraestructura, cobertura, financiamiento, investigación, extensión, vinculación, mejora de personal e internacionalización (ANUIES, 2018).

Para adquirir calidad en la docencia universitaria, se solicita la coexistencia de acciones para la atención integral y permanente a la diversidad de tipos y perfiles del personal académico, esto con el propósito de garantizar las capacidades académicas idóneas para llevar a cabo los procesos de transmisión, generación y aplicación del conocimiento (Olaskoaga et al., 2014). Del mismo modo, se destaca que, para lograr la enseñanza en los estudiantes, se necesita atraer, mantener y formar al personal docente y de investigación, el cual debe estar calificado y comprometido con su trabajo (Didou, 2014).

Para obtener lo antes descrito, fue necesario construir una relación entre estímulos económicos, financiamiento y evaluación. Producto de la relación antes mencionada, es cómo surgen y se aplican los *Programas de Estímulos Económicos*⁸, los cuales buscan mediar el deterioro salarial, así como valorar el desarrollo de cada profesor en su disciplina científica (Comas y Lastra, 2013). Estos programas son la base de un sistema de evaluación que armoniza con la lógica de mercado, y tiene como meta otorgar cierto nivel y prestigio al profesorado universitario. Esto ha ocasionado el etiquetamiento sobre “cuánto vale

⁸ Para el 2020, este escenario cambia de forma rotunda debido a los recortes presupuestales impuestos desde el Gobierno Federal. En particular, véase el caso de los académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

⁹ Esto debido a que en la década de los ochenta había profesorado que fue incorporado como “estudiante recién graduado” de licenciatura, y en algunos casos sin demostrar el grado que tenían.

¹⁰ Creado por acuerdo presidencial y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984.

realmente un académico”, lo cual equivale a “cuánto vale realmente la docencia universitaria”. El mecanismo de este tipo de programas funciona al considerar el trabajo académico como un servicio medible y que genera un puntaje el cual es registrado en tabuladores académicos. A la par, para que el profesorado cuente con cierto puntaje, es imperativo someterse a diversas actividades para la adaptación de los ritmos de producción a los tiempos estipulados por los estímulos económicos, la competencia por los puntos, la evaluación de los productos y el dictamen académico de todo aquello que se hace y se comprueba (Comas y Domínguez, 2004).

Los principales programas –considerados en este texto– que buscan la obtención de la calidad son: En primer lugar, el *Programa para el Desarrollo Profesional Docente* (PRODEP, antes PROMEP), diseñado para cumplir con los propósitos como: elevar la calidad de la educación mediante el desarrollo de profesionistas competentes con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior; mejorar la habilitación y elevar el grado académico de los profesores⁹. Con la intención de elevar la calidad, se consideró como requisito tener un grado mayor al obtenido (especialidad, maestría y doctorado), esto porque se aspiraba en la obtención de perfiles deseables (SEP, 2013a).

En segundo lugar, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI¹⁰), tiene el objetivo de promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica, tecnológica y la innovación que se produce en el país. El SNI contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2015). Aunque, como criterio para la obtención del estímulo, es necesario que el académico imparta clases, lo cual no es igual proporción que aquellos académicos que no pertenecen al SNI, sobre todo a nivel posgrado y licenciatura.

A la par, los casos asociados a nivel institucional individual del Programa (programas) de Estímulos al Desempeño Docente, en sus diversas versiones diseñados por la SEP (esto implica el ingreso de financiamiento federal) y operados por las universidades públicas (financiamiento estatal y propio) desde los años noventa (Acosta, 2013). En general, estos programas conciben a los estímulos al desempeño docente como beneficios económicos independientes

del sueldo, por lo que no constituyen un ingreso fijo regular, ni permanente, y en consecuencia, no podrán estar bajo ninguna circunstancia sujetos a negociaciones con organizaciones sindicales o estudiantiles, así como tampoco podrán ser demandables ante otra autoridad gubernamental (UdeG, 2016).

Por su parte, las actividades a evaluar deberán corresponder a los rubros establecidos en tablas o tabuladores (que son las presentadas, a grandes rasgos, en las acciones que engloban la docencia universitaria), esto puede cambiar cada año, que es lo que también dura la entrega del estímulo (UdeG, 2016). De las condiciones para otorgar los estímulos al personal docente beneficiado se contemplan características como: ser profesor de tiempo completo o técnico académico, impartir al menos cuatro horas-semana-mes por semestre de docencia, cubrir carga horaria de docencia curricular, tener un plan de trabajo anual, cumplir con el plan de trabajo, contar con grado de maestría o especialidad, efectuar tutorías, no desempeñarse por más de ocho horas en otra institución, y otros rasgos que se sumen y demande el ordenamiento (UdeG, 2016).

Como se denota, la docencia universitaria es un referente que de manera explícita está condicionada a la implementación de programas de fortalecimiento (evaluación y estímulos) con base en la política nacional que define la calidad del proceso educativo en el que participan miles de estudiantes (Gutiérrez, 2017). No obstante, sigue pendiente resolver si con este tipo de mecanismo se ha obtenido una docencia universitaria de calidad, (Harvey y Green, 1993), ya que con la presencia de una relación que implica la obtención estímulos, puede interpretarse como una estrategia que solo ha generado prácticas de simulación.

MARCO NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DOCENCIA UNIVERSITARIA, ACADÉMICOS Y LA FORMACIÓN DOCENTE

El panorama general respecto a este tipo de políticas está asociado con lo que diseña e implementa (en el pasado, el presente y futuro) la SEP, ANUIES y el CONACYT, reflejándose en acciones como *Planes Nacionales de Educación Superior y Programas Sectoriales de Educación* (en este caso, se enfatiza en el programa 2013-2018, aunque se incluye el programa 2018-2024).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) se sugiere la instauración de ambientes de aprendizaje, los cuales requieren de acciones para la innovación educativa. Como se puede observar, desde la política en educación en México se propone que las diversas acciones sustantivas que engloban a las IES (incluida

la docencia universitaria) parten de acciones estratégicas del sistema educativo y coadyuven al cumplimiento de dicha visión, tal es así que, los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) están dirigidos a fortalecer el trabajo conjunto en pro del cumplimiento de las metas que se tienen como nación (Gobierno de la República, 2013; 2018).

Es de distinguirse que, con relación al profesorado universitario no se especifica información que dé cuenta de los avances y/o retrocesos, lo cual supone es un área de la cual deben responsabilizarse –en lo particular– cada una de las instituciones de educación superior. Para superar esta ausencia de información, un acercamiento teórico es el trabajo de Alaniz-Hernández (2018), esta autora retoma el caso del desarrollo profesional docente (en cada nivel), el cual se ha visto afectado con presencia de la denominada *segunda modernidad* que tiene como base la individualización, la cual ha provocado el subempleo y la flexibilidad laboral (Beck y Beck-Gernsheim, 2012). El problema que se observa en el caso mexicano es que, las políticas laborales de individualización aplicadas en las últimas décadas tienen como consecuente procesos de precarización.

Con este antecedente, Alaniz-Hernández concluye que el profesorado en general se ha visto afectado en las siguientes dimensiones (que no son las únicas):

- “Afectación a la identidad social, por ejemplo, pierde la identidad de profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento social. Y la identidad de profesión que conlleva movilidad con el paso del tiempo ante la pérdida de los mecanismos tradicionales de ascenso (escalafón) (el caso de los docentes pertenecientes a la SEP);
- Transmisión de riesgos sociales, o sea, la crisis educativa se atribuye a desempeños individuales docentes y no al fracaso de la política educativa de la última década (Aplica para docentes de todo los niveles) (Alaniz-Hernández, 2018 p. s/d).

En el actual gobierno nacional (2018-2024), la mejora de la profesión docente (se incluye la actualización y capacitación del mismo personal, con énfasis en el profesorado de educación básica, y en menor medida con la educación superior. Aunque sin detallar y/o profundizar en la educación superior), está vinculada con la obtención de la excelencia (calidad) sobre todo,

en la consolidación del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior se presenta en el Objetivo 2.2 del *Plan Nacional de Desarrollo* (2019) y más específicamente, en la Estrategia 2.2.4 “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticos” (Gobierno de la República, 2019).

Para finalizar el apartado, se cuenta con una historia respecto a la política de calidad en la educación superior, la cual ha influido en el tipo de acciones que han efectuado las IES a nivel nacional para aspirar conseguir ese horizonte. Sin embargo, en los últimos años se cuenta con la representación de resultados poco claros relacionados a la docencia universitaria. Por ende, este tipo de políticas no está exenta de padecer una serie de falencias. Apremia la ocupación respecto a la conceptualización homogénea y referencial del término calidad, esto último encaja con lo argumentado por Tünnermann (2002), quien señaló que el abuso de la aplicación de la palabra calidad ha provocado una serie de vacíos conceptuales que hacen que el término explique –al parecer– todos los problemas en la educación superior. Siquiera con esta advertencia, pareciera que la investigación educativa a nivel internacional continúa adherida a esta lógica de trabajo.

ARMONIZACIÓN DE LA RELACIÓN PLANTEADA: LOS CAMBIOS OBSERVADOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La docencia universitaria ha sido influenciada, afectada, adecuada, condicionada, desde la esfera de las políticas internacionales y nacionales vinculadas a desde hace más de 25 años. Empero, este es solo un primer acercamiento al problema planteado. Lo que se presenta a continuación es el otro lado de la temática, a saber; cómo se ha visto trastocada esta categoría de análisis a partir de la presencia y expansión del virus SARS-COV. Lo anterior con base en una revisión sistemática de la literatura (no tan extensa). Esta revisión trata de sumar a la línea de investigación propuesta por Shulman y colaboradores (1987/2005), la cual está centrada en el estudio del profesado, la enseñanza y el aprendizaje, de tal manera que se combate ese “*paradigma ausente*”, a saber, la falta de atención de estudios acerca del profesorado universitario.

En primer lugar, es fundamental dar entrada y sentido a la siguiente idea: “Las plantillas docentes en las IES son heterogéneas”. Si bien hay estudios que resaltan que la configuración del profesorado universitario se llega a ajustar a partir de los lineamientos de refe-

rentes institucionales, a saber, Modelos Educativos, Modelos Académicos y demás instrumentos institucionales guías (Lodoño, 2015; Pérez-García, Matsui-Santana y Huerta-Amezola, 2012). De la misma manera, se puntualiza que desde la posición institucional tendría que reconocerse la multiplicidad de rasgos que definen al profesorado. Es el caso de considerar distintivos como: sexo, género, edad, tipo de formación, trayectoria profesional, nombramiento, participación en programas de evaluación y estímulos docentes, capacitación y actualización en el uso de las tecnologías del aprendizaje cooperativo (TACS) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TICS) (Grediaga y López-Zárate, 2011).

De lo antes presentado, el punto clave en el contexto actual es el uso de las TACS y TICS. Lo anterior es un “viejo argumento”, en efecto, desde la esfera de los organismos internacionales estas indicaciones hacia el profesorado cuentan con un historial de por lo menos una década (De la Hoz-Franco, Martínez-Palmera, Combata-Niño y Hernández-Palma, 2019; UNESCO, 2016). El actual contexto afronta la educación superior, se reafirma la vigencia, factibilidad y necesidad de redoblar esfuerzos para conseguir que el profesorado adquiera este tipo de conocimientos de manera permanente para con eso generar un acercamiento más auténtico a una docencia universitaria que cumpla los requisitos que, no solo sean institucionales y de desarrollo profesional, si no que se reflejen en el aprendizaje del estudiante así como en su trayectoria escolar. Sin embargo, continúan encontrándose colores que contradicen lo antes escrito. El trabajo de Martínez-Pardo (2020) enfatiza que, en determinado contexto universitario en México, el profesorado que participa en acciones formativas en vías de mejorar su práctica docente presenta menor interés y avance en el área enfocada al uso de las TICS y TACS.

De la misma forma, se destaque el papel que juega la experiencia como un elemento transversal a la docencia universitaria: (1) La experiencia, si bien permite la adquisición de múltiples y diferentes aprendizajes, los cuales han provocado la configuración de diver-

sos perfiles académicos, en los que se destacan rasgos particulares que definen las relaciones entre colegas (trabajo de academia), así como con el estudiantado (tutoría, orientación y asesoría); igualmente, ha encaminado la construcción de estilos de enseñanza, traducidos en perfiles docentes diferenciados. Esto es interesante porque han sido tiempos de adaptación con base a experimentar y aprender de manera rápida y permanente; (2) A su vez, la experiencia es un elemento que no debe explicarse de forma lineal. Si bien, este conocimiento engloba lo que un docente efectúa dentro del aula, no se cuenta con la certeza de que un profesor con 35 años de experiencia sea un sujeto con el conocimiento más extenso y actualizado sobre su disciplina, así como de su manera de enseñar e interactuar con el estudiantado y sus colegas. Al contrario, pareciera que se ha apostado por afirmar que el profesorado joven es el que mayor capacidad ha tenido para solventar las problemáticas que han surgido en los últimos meses.

De antes presentado se concluye que, hace falta generar evidencias que den cuenta de las suposiciones planteadas y su injerencia en la docencia universitaria en la actualidad: ¿El profesorado con mayor experiencia es el que mejor adaptación tuvo (ha tenido) para efectuar las actividades que demanda su labor en el contexto de la pandemia? ¿El profesorado novel tuvo (ha tenido) mayor capacidad para estructurar – como una de las actividades que engloban la docencia universitaria – mejor sus clases mediante el uso de plataformas específicas? ¿Aún con una estructuración adecuada y un dominio alto de este tipo de recursos digitales, el profesorado con menor experiencia logró (ha logrado) una transmisión del conocimiento más significativo? ¿Se logró mudar con este tipo de adecuaciones a la eliminación de un tipo de clases tradicionales (magistrales, centradas en la voz del docente) o se repitieron modelos de clases con el justificante de que era a través de una computadora?

Con base a este escenario, es necesario hacer mención de las diferentes vías con las que ya se cuenta para transformar (haber transformado) la docen-



cia universitaria. Para esto, se retoma la premisa de que las IES han sido centros de investigación, tanto de forma interna, así como en la concepción como un objeto de estudio por parte de organismos externos. De esa relación con la investigación, con el paso de los años en diferentes latitudes, se ha construido un consenso sobre cuáles son los cambios que debe de vivenciar la educación para responder a los retos que las sociedades despliegan.

Los efectos provocados por la pandemia han demandado la adquisición de estrategias por parte de los docentes para transferir las clases presenciales al terreno de las plataformas digitales. Esta circunstancia, si bien ha implicado un gran esfuerzo respecto a la adaptación y adquisición urgente de conocimientos por parte de los docentes, del mismo modo demostró una gran carencia coligada al dominio de saberes con este tipo de modalidad y recursos (Corroza, Naranjo, Schmauck y Vega, 2020).

La educación a distancia puede impartirse mediante el uso de plataformas que permitan el acceso a aulas virtuales y eso facilite el encuentro del estudiantado y los docentes, así como el acercamiento a materiales educativos y de enseñanza en formato de texto y audiovisual. Con todo, también es una realidad que hay algunas dificultades que restringen este tipo de alternativa educativa, a saber, los problemas de conectividad (falta de acceso a equipos y conexión a Internet), las habilidades digitales, no solo del profesorado, también de los estudiantes, y por último, las situaciones vinculadas a una menor exposición a las tecnologías debido a problemas económicos, sociales y culturales (CEPAL, 2020). Es por eso que, reforzar la implementación de las TACS y TICS no debe de limitarse a los periodos de crisis y postcrisis, al contrario, es inexcusable repensar a detalle los resultados de la evidencia empírica que desde años atrás ya indicaban la formación en este tipo de nociones. En pocas palabras, es tiempo de cuestionar la visión tradicional de la educación presencial y la docencia universitaria, para promover la adecuación a escenarios, donde a partir del uso de recursos y herramientas tecnológicas faciliten el aprendizaje, así como el tipo de relaciones dentro del espacio laboral-académico.

Por ejemplo, ya comienzan a postularse los medios necesarios para su renovación; se podría enfatizar el apoyo a la formación inicial y la educación permanente mediante el uso de plataformas cada vez más sofisticadas para la organización de programas y cursos online masivos y abiertos (MOOCs, por sus siglas

en inglés) que consigan cubrir metodologías para la enseñanza renovada. Igualmente, apostar por la formación con base en grupos de expertos que laboren con grupos de académicos con el fin de organizar una comunidad de formadores en línea, los cuales pudiesen transferir conocimientos a otros docentes de diferentes latitudes que vayan más allá de tópicos ligados a la enseñanza, por ejemplo, la tutoría, vinculación y extensión. Un buen modelo a seguir es la manera en cómo los grupos de investigación y cuerpos académicos han trabajado con las nuevas formas de interacción para con eso generar productos de impacto que son un acercamiento a la realidad educativa actual.

Por último, es sustancial considerar que, afirmar que la docencia universitaria ha sido trastocada no es una idea que se limita al actuar del académico dentro de las instituciones y con sus relaciones con personajes claves. Esto es más extenso porque involucra discurrir al individuo que desarrolla la docencia universitaria como una persona incrustada en un encuadre laboral, el cual está diferenciado de manera puntual por las condiciones contractuales. Esto último es interesante, ya que demarca con firmeza que la docencia universitaria es un concepto claro, pero observado en la práctica es totalmente diferente entre el mismo profesorado. Prueba de ello es que, existe una diferenciación en categorías de empleo (remítase el lector a la primera parte del documento), y la carga laboral –antes y durante la pandemia– no ha sido la equivalente. Uno de los problemas más preocupantes es el que involucra al profesorado de asignatura, que es el de mayor presencia dentro de las IES a nivel nacional, y el que al mismo tiempo, es el grupo con menor respaldo laboral-económico (Suárez-Zozaya y Muñoz, 2016). A esto se le suma que este tipo de profesorado exteriorice otro tipo de problemáticas, como lo son; estrés, problemas físicos, síndrome de burnout, problemas emocionales y cognitivos, entre otros (Mansur, Del Valle y Ravelo, 2018).

CONSIDERACIONES FINALES

Para cerrar este escrito, es importante considerar las siguientes líneas en vías de generar intervenciones educativas que tengan la comitiva de fortalecer la docencia universitaria, esto sin dejar de reflexionar las condiciones impuestas a partir de la presencia de la pandemia. Se parte del siguiente cuestionamiento: “¿Hacia dónde va la docencia universitaria en el futuro inmediato?”. Para dar respuesta, se proponen dos

puntos de análisis: (a) El escenario educativo Post-covid y (b) La concepción de política pública bajo los lineamientos de una gobernanza con recortes económicos portentosos.

El primer escenario (de índole adaptativa y no planeada), envuelve una transición – nuevas reglas del juego pactadas por actores políticos fundamentales – respecto a cómo será la configuración del desarrollo académico en general, de ahí que, sea necesario replantear la docencia universitaria. El cambio por presentarse es de fondo, en este caso, una modificación estructural, donde la ruptura y el conflicto ocasionado por la pandemia provocarán transfigurar, entre otras tantas situaciones, cómo debe concebirse el concepto central de este escrito. Ante eso, la generación de políticas públicas vinculadas es una tarea que urge comience a efectuarse. Este tipo de herramientas deberán influir directamente en el terreno de las políticas institucionales, de ahí que, en el escenario práctico se logre consumir a partir de la selección de estrategias pertinentes para conseguir una organización más cercana a las necesidades actuales sobre la docencia universitaria. Por su parte, la gestión es una tarea que en la actualidad cobra un valor todavía más valioso de lo que era en el 2018.

El panorama de innovación de la docencia universitaria conlleva la formación de competencias acordes a las necesidades actuales. Por ejemplo, se buscaría la adquisición de competencias universales, esto sobrelleva –de forma tácita– la transdisciplinariedad, desde la cual se busca superar la fragmentación del conocimiento, a partir del enriquecimiento de las diferentes disciplinas. Si bien, lo antes mencionado está asociado a postulados teóricos ya considerados en el enfoque por competencias dentro de las IES a nivel internacional, en concreto, con los postulados teóricos del pensamiento complejo, es una empresa intelectual que requiere de mayor presencia en cuanto a evidencia para la generación de conclusiones que reflejen resultados exitosos en el futuro inmediato.

Con base a lo presentado es como se afirma que la docencia universitaria ha sido trastocada, en efecto, con estos argumentos lo que se trae a debate es trazar nuevas rutas de investigación, en este caso, configurar nuevos “paradigmas” que cuestionen y superen la conceptualización de la docencia universitaria tal cual se ha estructurado desde hace décadas, en este caso, de forma presencial. Por ende, repensar la categoría de análisis trabajada es un esfuerzo que, no solo deberá ajustar la dimensión metodológica para la estructu-

ración de cambios, sino que igualmente trastoca las bases epistemológicas. En este caso, es importante revisar la concepción acerca de categorías implícitas en la docencia universitaria, por ejemplo; en la actividad ligada a la docencia se tendrá que revisar la relación teórica-práctica, se debe de ahondar sobre el tipo de interacciones para lograr relaciones de enseñanza-aprendizaje satisfactorias.

En suma, si bien se trata de reformar la docencia universitaria, no se exime el papel que juega el estudiante, en concreto, reconocer que ese grupo también está en una etapa de adaptación y cambio. Por poner un caso: ¿Cómo aprenderán los estudiantes que tienen un presente relacionado al uso de plataformas digitales? Este tópico está supeditado a las múltiples teorías del aprendizaje postuladas dentro del campo de literatura especializada en años recientes, por eso es que, tampoco se puede deslindar el papel de la estructuración de las nuevas formas en cómo el aprendizaje pudiese ser transmitido con una efectividad igual que lo contemplado con la enseñanza-aprendizaje presencial antes de la contingencia.

El segundo escenario implica una postura de gobernanza por parte del Estado relacionada a la reducción de presupuestos en la mayoría de los sectores que engloban a la sociedad mexicana. En lo que concierne a la educación superior en general, se ha acatado una postura racional, que desde la esfera general del gobierno se solicita que las universidades den cuentas de forma transparente de los recursos que reciben, no obstante, el factor económico con las universidades públicas en el país es desolador. De las 35 que coexisten, 11 de ellas se encuentran en crisis, lo cual enfatiza (y demanda) la presencia de un nuevo modelo de financiamiento que dé salida a esta gran problemática (Polin, 2019; Integralia-SEP, 2020).

Asimismo, el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2020 (PPEF) es un medio que en vez de aminorar la crisis, la potencializa. Verbigracia, se propone una disminución en términos reales del subsidio federal y de fondos extraordinarios para organismos descentralizados estatales, a la par, el Fondo para Obligatoriedad de la Educación Superior no se incluye dentro del presupuesto. En el mismo tenor, a las reducciones del subsidio federal se le suma la disminución y en algunos casos hasta la extinción de fondos extraordinarios. Por ejemplo, el caso del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (S244), los programas para el Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (S300) y de Carrera Docente (U040), que vivenciaron

reducción en el presupuesto entre el 26.6% y el 30.7% respectivamente (Integralia-SEP, 2020; Polin, 2019).

Es cierto que habido intentos por exigir un cambio presupuestal, como el caso de la reunión entre la ANUIES y rectores de Universidad Públicas Estatales (UPES) e Institutos Tecnológicos con los diputados que integran la Comisión de Presupuesto y Cuenta Pública, donde se solicitó un incremento de 17 mil 230 mdp, de los cuales 7 mil 678 corresponderían al Fondo para la Obligatoriedad, la cuestión se convirtió en polémica porque la respuesta del presidente López Obrador se mantuvo en la lógica de dar cuenta al dinero recibido y reportar el destino donde se ejerció. En conclusión, se observa una autonomía condicionada, en este caso, dar cuentas transparentes en el manejo de los fondos (Integralia-SEP, 2020).

El panorama mostrado refleja una realidad educativa sometida a los recortes financieros. Lo peor es que, la reacción ante la austeridad republicana, en vez de aproximarse a la adaptación para seguir en función, el problema ha ido más a fondo. Al encontrar recortes en general, la comunidad académica ha sido revuelta, entonces ¿cuáles han sido las reacciones por parte de este gremio respecto a tal situación? Lo antes mencionado tiene correlación con el siguiente contexto: el académico debe tomar decisiones y comportarse al mismo tiempo que mantiene una disputa con sus intereses (coherentes) ante escenarios de injusticia que se encadenan al ambiente laboral. Por eso las reacciones de la academia no han sido tan punzantes; si existe una defensa legítima que genere incomodidad a quien es el órgano que dispone del presupuesto (Gobierno Federal) el temor es a otra reacción agresiva que impacte todavía más en la esfera económica de los académicos. La postura intervencionista del Estado, va más allá del control. De hecho, esto puede interpretarse como una intervención aún más punitiva (Acosta, 2020).

En resumen, lo analizado y propuesto desde este trabajo, no es un planteamiento que se ajuste a la realidad de gobernanza federal del presente sexenio. Los aportes y críticas constructivas que surgen de los argumentos bosquejados solamente cuadran con un escenario que apuesta por la innovación para conseguir la transformación educativa, en especial, en la reformulación de la docencia universitaria. Finalmente, si bien la reflexión presentada discurrió en torno un tema en específico, no se debe abandonar el hecho de que para el escenario educativo general es necesaria la generación, implementación y evaluación de políticas públicas e institucionales que busquen ser el medio para la consumación de gestiones triunfantes.

FUENTES DE CONSULTA

- Acosta, A. (2004). "El Soborno de los Incentivos". En I. Ordorika (Coord.). *La Academia en Jaque. Perspectivas Políticas sobre la Evaluación de la Educación Superior en México*. México: Porrúa.
- Acosta, A. (2010). *Príncipes, Burócratas y Gerentes. El Gobierno de las Universidades Públicas en México*. México: ANUIES.
- Acosta, A. (2013). *Historias Paralelas II: 15 Años Después. Políticas, Cambios y Continuidades en Universidades Públicas en México*. México: UACJ.
- Acosta, A. (2020, sd, sd). *Los Gatos Muertos de la Modernización: Estímulos* [El suplemento de la educación superior: Campus Milenio]. Disponible en: <https://suplementocampus.com/adrian-acosta-gatos-muertos-de-la-modernizacion/>
- Alaniz-Hernández, C. (2018). "La Docencia en el Nivel Básico en México: De la Profesionalización a la Precarización". En *Apuntes Universitarios*, Vol. 8, No. 2, p.p. 1-16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467655995005>
- Álvarez, N., Obando, M. y Torres, A. (2010). "Fortalecimiento de la Comprensión Sociohumanista en la Formación del Estudiante Universitario como una Necesidad Actual". En *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 11, No. 21, p.p. 21-36.
- Amber, D. y Suárez, C. (2016). "La Formación Docente Universitaria: Claves Formativas de Universidades Españolas". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 3, p.p. 51-64. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Arziga, J., Quintero, D. y Morales, R. (2016). Políticas Educativas y Calidad en la Educación Superior. 21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Mérida, Yucatán, 15-18 de noviembre. AMECI- DER-ITM.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para Renovar la Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2018, Julio 12). *Estudio del BID Revela Esfuerzo de la Región por Mejorar sus Políticas Docentes*. [BID PRENSA]. Disponible en: <https://www.iadb.org/es/noticias/estudio-del-bid-revela-esfuerzos-de-la-region-por-mejorar-sus-politicas-docentes>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: Aprender para Hacer Realidad la Promesa de la Educación* (Cuadernillo del "Panorama General"). Estados Unidos: Banco Mundial.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *La Individualización. El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*. España: Paidós.
- Bruns, B. y Luque J. (2014). *Profesores Excelentes. Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Estados Unidos: Banco Mundial.
- Comas, O. y Domínguez, H. (2004). "Los Programas de Estímulos como Política de Modernización de la Educación Superior Mexicana". En *Iztapalapa*, No. 56, p.p. 59-103.
- Comas, O. y Lastra, R. (2013). "Las Notas Graves de la Sonata de los Estímulos y la Nota Final". En *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, No. 68, p.p. 42-48.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Las Oportunidades de la Digitalización en América Latina Frente al Covid-19*. ONU/Corporación Andina de Fomento.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (2018). "Perspectivas y Retos de la Educación Superior en México". En *1er Congreso Internacional: Perspectivas, Alcances, Evaluación y Horizontes de la Educación Superior en México*. Puebla: COEPES.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Reglas de Operación de los Programas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/reglas_2016/CONACYT_27122015_01.pdf
- Corroza, M., Naranjo, L., Schmauck, T y Vega, E. (2020). *COVID-19. Aspectos Biológicos, Clínicos y Sociológicos: Una Revisión* (Segunda edición). Repositorio digital Nullius in verba site 2711-2616. Disponible en: <https://nulliusinverbasite.com/covid-19/>
- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). "Políticas Públicas de Profesionalización del Magisterio en México". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 45, No. 1, p.p. 143-196. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27035790006>
- De la Hoz-Franco, E., Martínez-Palmera, O., Combita-Niño, H. y Hernández-Palma, H. (2019). "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para el Impulso de la Economía Global". En *Información Tecnológica*, Vo. 30, No. 1, p.p. 255-262. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>
- Didou, S. (2014). *La UNESCO y la Educación Superior, 20142017: Aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la Educación Superior, las TIC en la Educación y los Profesores*. Disponible en: <http://www.iesalc>

- unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=1146&lang=es
- Figueroa, I. y Gómez, M. (2015). "Cuestionar y Problematicar la Propia Práctica: Investigación Acción Transformadora en los Procesos de Desarrollo Profesional Docente". En *Summa Psicológica UST*, Vol. 12, No. 2, p.p. 31-42. Disponible en: doi:10.18774/summa-vol12.num2-258.
- Francis, S. y Cascante, N. (2010). "Aproximaciones Teórico Conceptuales para Comprender la Relación de Comunidades Académicas con el Saber Pedagógico de Universitario". En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, No. 10, p.p. 1-13.
- Galaz, J., Gil, M., Padilla, L., Sevilla, J., Arcos, J. y Martínez, J. (2012). *La Reconfiguración de la Profesión Académica en México*. México: UAS-UABC.
- Gil-Antón, M. (2009). "El Oficio Académico: Los Límites del Dinero". En A. Arnaut. y S. Giorguli (Coord.). *Los Grandes Problemas de México*. México: El Colegio de México.
- Giroux, H. (2006). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía: Pedagogía Crítica de la Época Moderna*. México: Siglo XXI.
- Gobierno de la República. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de la República.
- Grediaga, R. y López-Zárate, R. (2011). *Aportaciones a la Agenda de Investigación sobre Educación Superior 2010-2020*. México: UAM.
- Gutiérrez, J. (2017). "Políticas de Evaluación del Desempeño Docente Universitario, Mito o Realidad". En *Educación Médica Superior*, Vol. 31, No. 3, p.p. 1-18. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/rt/printerFriendly/1010/509>
- Harvey, L. y Green, D. (1993). "Defining Quality". En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, p.p. 9-34.
- Hernández, M. (1998). *Tres Décadas de Políticas del Estado en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Imbernón, F. (2011). Un Nuevo Desarrollo Profesional del Profesorado para una Nueva Educación. En *Revista de Ciencias Humanas*, Vol. 12, No. 19, p.p. 75-86. Disponible en: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2018). *Matrícula Escolar según el Nivel Educativo por Entidad Federativa, Nivel Educativo, Ciclo Escolar y Sexo*. México: INEGI. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educacion%3%B3n_096
- Integralia-SEP. (2020). *Planeación, Programación y Rendición de Cuentas del Presupuesto de las Universidades Públicas en México: Razones, Resultados, Retos*. México: UdeG.
- International Consortium for Educational Development (2013). *Consortium internal Rapport*.
- Jara, N. y Díaz-López, M. (2017). "Políticas de Evaluación del Docente Universitario, Mito o Realidad". En *Educación Médica Superior*, Vol. 31, No. 2. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n2/ems18217.pdf>
- Latapí, P. (2008). *Una Buena Educación. Reflexiones sobre la Calidad. Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Colima*. México, agosto de 2008.
- Laudadio, J. (2015). "Ser Profesor Universitario, Desafío Digno de Ser Emprendido". En *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, Vol. 54, No. 1, p.p. 163-177.
- Londoño, G. (2015). "La Docencia Universitaria: Realidad Compleja y en Construcción. Miradas desde el Estado del Arte". En *Itinerario Educativo*, No. 66, p.p. 47-85.
- López, J. (2000). *Desarrollo Humano y Práctica Docente*. España: Trillas.
- Mansur, R., Del Valle, D. y Ravelo, X. (2018). "La Amenaza del Burnout en Docentes Universitarios". En *Didac*, No. 72, p.p. 4-10. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/2.pdf>
- Martínez-Olive, A. (2010). "La Construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio". En B. Barba y M. Zorrilla (Eds.). *Innovación Social en Educación: Una Base para la Elaboración de Políticas Públicas*. México: Siglo XXI/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Pardo, A. (2020). *La Formación y Certificación de Profesores Universitarios (Tesis de Maestría)*. Universidad de Guadalajara, Zapopan.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2015). "La Investigación Docente y el Desarrollo Profesional Continuo: Un Estudio de Caso en el Noreste Mexicano". En *Innovación Educativa*, Vol. 16, No. 70, p.p. 43-60.
- Mendoza-Rojas, J. (2018). *Subsistemas de Educación Superior. Estadística Básica 2006-2017*. México: DGEI/UNAM.
- Monzoy, E., Acosta, D. y Sánchez, C. (2011). "La Capa-

- citación Docente, Factor Clave en la Calidad de la Educación Superior en el Instituto Tecnológico de Oaxaca”. En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 1, No. 2, p.p. 1-13.
- Moreno, T. (2016). “El Currículo por Competencias en la Universidad: Más Ruido que Nueces”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 39, No. 154, p.p. 77-90. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tln=es
- Olaskoaga, J., Marúm, E. y Partida, M. (2014). “La Diversidad Semántica y el Carácter Político de las Nociónes de Calidad en la Educación Superior de México”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 44, No. 173, p.p. 85-102.
- Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. y Pérez, D. (2013). *Universidades en Movimiento. El Debate acerca de la Gestión de la Calidad y las Actitudes del Profesorado ante las Transformaciones Universitarias*. México: ANUIES.
- Olvera, A. (2013). “Las Últimas Cinco Décadas del Sistema Educativo Mexicano. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 43, No. 3, p.p. 73-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Competencias y Estándares TIC desde la Dimensión Pedagógica: Una Perspectiva desde los Niveles de Apropiación de las TIC en la Práctica Educativa Docente*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Francia: OCDE.
- Oviedo, M., Fiszbein, A. y Sucre, F. (2015). *Aprendizaje para Todos: Un Desafío Pendiente para América Latina*. Comisión para la Educación de Calidad para Todos: Documento de Antecedentes. Disponible en: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/07/Aprendizaje-para-todos-web-2.pdf>
- Pérez-García, I., Matsui-Santana, O. y Huerta-Amezola, J. (2012). “Experiencia Docente en las Competencias Profesionales Integradas en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara”. En *Revista de Educación y Desarrollo*, No. 22, p.p. 51-57.
- Planas-Coll, J. (2013). “El Contrasentido de la Enseñanza Basada en Competencias”. En *Universia*, Vol. 10, No. 4, p.p. 75-92.
- Polin, M. (17 de octubre, 2019). “Presupuesto 2020 Agrava la Crisis de las Universidades Públicas. En *Animal Político*. Disponible en: <https://www.animalpolitico.com/blog-invitado/presupuesto-de-2020-agrava-la-crisis-de-las-universidades-publicas-estatales/>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (2012). “El Actual Escenario de las Políticas Docentes en América Latina”. En *Formas y Reformas de la Educación. Serie Políticas*, Vol. 14, No. 41, p.p. 1-4
- Rosario, V. (1996). *La Transición de la Universidad Mexicana: El Caso del Cambio Estructural*. (Trabajo Inédito). México.
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*. México: UNAM.
- Schwill, J. y Dembélé, M. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice, Fundamentals of Educational Planning Series* Paris: IIEP/UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Serie Histórica y Pronósticos de la Estadística del Sistema Educativo Nacional, México*. México: Sistema Nacional de Información Estadística Educativa-SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Evaluación de Resultados del Programa de Mejoramiento del Profesorado 2011-2012*. México: SEP. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2844/1/images/a1_promep.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. Guía para la Formulación de la Planeación Estratégica Académica y de la Gestión Institucional 2018-2019*. México. Disponible en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DFI/Transparencia/PFCE/Guia_PFCE_2018_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2015). *Agenda SEP-ANUIES para el Desarrollo de la Educación Superior*. Disponible en: http://www.anui.es.mx/media/docs/Agenda_SEP-ANUIES.pdf
- Secretaría de Educación Pública-DGPPYEE (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. México: SEP. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Shulman, J. (1987/2005). “Conocimiento y Enseñanza:

Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado”. En *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 9, No. 2.

Stes, A. y Van Petegem, P. (2015). “Impacto de la Formación del Profesorado Universitario: Aspectos Metodológicos y Propuesta para Futuras Investigaciones”. En *Revista EDUCAR*, Vol. 51, No. 1, p.p. 13-36. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642>

Suárez-Zozaya, M. y Muñoz, H. (2016). “¿Qué pasa con los Académicos?”. En *Revista de la Educación Superior*, Vol. 45, No. 180, p.p. 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>

Tünnermann, C. (2000). *Universidad y Sociedad*. Venezuela: Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Universidad de Guadalajara (2016). *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente de la Universidad de Guadalajara*. México: UdeG.

Universidad de Guadalajara. (2020). Acuerdo 13. Lineamientos para la Operación del PROINNOVA de la UdeG. México: UdeG.

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2012). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. España: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santilla*.

Zorrilla, J. (2012). “Prioridades Formativas para el Bachillerato Mexicano. La Agenda Mínima”. En *Perfiles Educativos*, Vol. 34, Número Especial, p.p. 70-83.

La Promoción de Habilidades Científicas en Alumnos de Preescolar en Zonas Rurales

Ibarra Zapata Alma Lorena*
Méndez Martínez Silvia Larissa **

RESUMEN

Actualmente, los procesos relacionados con el conocimiento y el desarrollo inicial de los niños y niñas se han acelerado constantemente, todo esto a partir del desarrollo tecnológico que se ha dado en los últimos años. Esto impacta en la Educación, ya que estos procesos obligan a innovar la enseñanza y por consiguiente el aprendizaje de los alumnos en la Educación Básica, sobre todo en nivel preescolar, ya que en este nivel se desarrollan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los educandos a través de la atención integral en un ambiente que coadyuve en su formación para el futuro en cuanto a aspectos sociales, cognitivos y motores.

Entre estos aspectos se destacan las habilidades científicas, las cuales se deben favorecer en los educandos, para que en un futuro puedan desempeñarse en cualquier ámbito como ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, empleando estrategias de comunicación pertinentes, ya que forman parte del Perfil de Egreso de la Educación Básica. El objetivo del presente trabajo es exponer el diseño de un proyecto socioformativo con actividades aplicadas de manera híbrida en alumnos de preescolar y padres de familia de zonas rurales, utilizando estrategias diversificadas enfocadas en la neurodidáctica, partiendo de un diagnóstico situacional del objeto de estudio. Por lo anterior, el tipo de trabajo que se presenta es un avance de investigación.

PALABRAS CLAVE

Proyecto Formativo. Habilidades Científicas. Preescolar. Exploración y Comprensión del Mundo Natural

ABSTRACT

Currently, processes related to the knowledge and initial development of children have been constantly accelerated, all from the from the technologi-

cal development that has taken place in recent years. This impacts education, as these processes require innovating teaching and consequently learning students in Basic Education, especially at the preschool level, as the knowledge, skills, attitudes and values of educators are developed at this level through comprehensive care in an environment that contribute in its formation for the future in terms of social, cognitive and motor aspects.

These include scientific skills, which should be promoted in educated people so that in the future they can function in any field as critical, analytical and thoughtful citizens, using relevant communication strategies, as they are part of the Basic Education Egress Profile. The objective of this work is to expose the design of a socio-computer project with activities applied in a hybrid way in preschoolers and parents in rural areas, using diversified strategies focused on neurodidactics, based on a situational diagnosis of the object of study. Therefore, the type of work presented is a research breakthrough.

KEYWORDS

Formative Project. Scientific Skills. Preschool. Exploration and Understanding of the Natural World.

*Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de la Maestría en Educación. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Línea de investigación: Prácticas, innovación y cambio educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; E-mail: lorelycaifaguar7@gmail.com

**Doctora en Psicología. Docente de la Maestría en Educación. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Prácticas, innovación y cambio educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; E-mail: silammtz@yahoo.com.mx

PARA COMENZAR ¿QUÉ SON LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS?

Antes de conceptualizar a las habilidades científicas, es preciso hacer mención que esto se puede comprender desde el pensamiento crítico, ya que ha estado presente y ha permitido la emergencia y el desarrollo de los conocimientos, influyendo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Loaiza y Osorio, 2018: 3). El hablar de ciencia es sin duda abstraernos a confines en ocasiones inexplorables del saber humano (Macgregor, 2019: 85), que desde épocas antiguas se han venido estudiando. Muchos personajes que aportaron sus conocimientos en el pasado aún están vigentes en nuestra época, como Galileo Galilei, Isaac Newton, Albert Einstein, Nikola Tesla y Leonardo Da Vinci, ya que gracias a sus descubrimientos la sociedad se desarrolla de manera gradual y frecuentemente con el paso de los años se van perfeccionando esas teorías o descubriendo otras más.

Por tal motivo en nuestra sociedad es necesario concebir la ciencia como “un proceso de indagación permanente en el que se confrontan alternativas que explican determinado fenómeno y en el que se plantean dudas o problemas” (Jara, 2017: 11). Nuestro entorno está lleno de fenómenos y sucesos en los que se pueden problematizar diferentes situaciones y dar solución a través de la ciencia. Como resultado de este proceso, se pone en práctica el pensamiento reflexivo, ya que mediante este se observa, analiza, se propone una estrategia o alternativa, se pone a prueba y finalmente se arrojan resultados de esta experiencia.

Ahora bien, situando a las habilidades científicas en el ámbito educativo, estas se pueden promover en el aula de Educación Básica mediante actividades que motiven a la percepción, la identificación, la codificación, la descripción, la definición, el resumir, comparar-contrastar, analizar-sintetizar y categorizar (Gallego, *et al*, 2016), esto debe ser alcanzable en los niveles educativos, sobre todo desde la Educación Inicial y Preescolar, ya que desde esta etapa es donde se cimientan todos estos aspectos para su aplicación a lo largo de la vida y no necesariamente en la escuela, haciéndolo más significativo.

LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS ¿SE ENCUENTRAN EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR?

En México, lo relacionado con el desarrollo educandos a lo largo de su trayecto escolar, se establece en el documento “Aprendizajes clave para la Educación Integral” (2017). En Él, se contextualizan los diferentes ámbitos en los cuales las y los educadores del nivel

preescolar les conciernen, tales como la estructura de la Educación Básica, el Perfil de Egreso de la Educación obligatoria, la organización del currículo de la Educación Básica, entre otros aspectos. Cabe mencionar que en donde se hace alusión a las habilidades científicas es en el Perfil de Egreso, ya que este se organiza en once ámbitos, y uno de ellos aborda la “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, la cual sustenta que al término de la Educación Básica el alumno:

Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales (p. 97).

Por lo cual, las habilidades científicas se relacionan con las ciencias naturales y como tal, se articulan en el currículo de Educación Básica, constituyendo un eje de formación para los alumnos, porque les permiten ser partícipes de los fenómenos que ocurren a su alrededor, al comprenderlos y explicarlos. Gradualmente se convertirán en un bagaje de experiencias fructíferas que les aportarán nuevos conocimientos y reforzarán lo que ellos conocen. Por tal motivo, en el mapa curricular de la Educación Básica se dosifican los aprendizajes esperados desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria y de manera consecutiva.

En el Plan y Programa de Estudio para la Educación Básica (2017) se estipula que los educandos al concluir el nivel preescolar “muestren curiosidad y asombro, además de explorar el entorno cercano, planteen preguntas, registren datos, elaboren representaciones sencillas y amplíen su conocimiento del mundo” (p. 22), aquí es donde emergen diversas cuestiones importantes en la práctica docente ¿Cómo se promueven las habilidades científicas en preescolar? ¿Realmente se están desarrollando las habilidades científicas en los alumnos preescolares? Y por ello, se le sugiere a los docentes de este nivel que brinden experiencias que promuevan gradualmente las habilidades científicas.

LA NEURODIDÁCTICA ¿PUEDE SER IDÓNEA PARA PROMOVER LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS?

Machicado (2015) sostiene que para innovar la

práctica educativa “el docente diseña, adapta y ejecuta las estrategias didácticas en el aula según las características del estudiante, el contexto y, sobre todo, debe tener en consideración el funcionamiento del cerebro” (citado en Tacca et al, 2011: 18). Con esto se alude que se debe orientar la praxis docente de manera contextualizada en el entorno inmediato de los educandos. Como estrategia, a través de la neurodidáctica se pueden lograr estimular las habilidades científicas en los niños de edad preescolar, tales como la observación, la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis, entre otras, teniendo en cuenta una planeación didáctica fundamentada en el Plan y Programa de Estudios del nivel preescolar.

Para tal efecto, Mora (2016, citado en Carrillo y Martínez, 2018: 154) conceptualiza a la neurodidáctica como “un campo nuevo y abierto de esperanza en el área del aprendizaje y que trata sobre cómo enseñar de modo cada vez más fructífero... debe servir para formar mejores ciudadanos críticos, con un equilibrio entre cognición y emoción”. Por tal motivo, se requiere estimular las funciones cerebrales de los niños y niñas a través de la emoción por aprender y esto a su vez apuesta por la inclusión de la neurodidáctica donde los docentes promuevan las habilidades asociadas a la ciencia en los educandos porque es necesario poner en marcha “nuevas herramientas que les permitan abordar el trabajo diario del aula desde una perspectiva actual que se adapte a los requerimientos de formación de las personas que nuestras sociedades demandan” (Carrillo y Martínez, 2018).

La neurodidáctica trabaja de manera directa a través de la plasticidad cerebral la cual “se presenta de manera más significativa en la etapa preoperacional del desarrollo mental, en la que el cerebro es más “plástico”, facilitando así el aprendizaje en diferentes áreas” (Ferreira, 2012; Román, 2013; Romero, Villareal, Samper y Ospina, 2017; citados en Cárdenas et al, 2018: 164). Cabe mencionar que este proceso se promueve “el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, comprendiéndose la habilidad cognitiva como la capacidad aprehensiva que tiene el infante, la cual le permite ser consciente del mundo que le rodea, mientras que la destreza cognitiva está relacionada con el “saber hacer”” (Guerrero, 2013, citado en Cárdenas et al, 2018:164). Por todo lo anterior, es prudente considerar la inclusión de la neurodidáctica como estrategia para favorecer las habilidades científicas en alumnos de educación preescolar en un contexto rural, dado que dichas habilidades las establece

el Plan de Estudios y el Perfil de Egreso de la Educación Preescolar.

UN CAMINO INTEGRAL PARA PROMOVER LAS HABILIDADES CIENTÍFICAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: LOS PROYECTOS SOCIOFORMATIVOS

Los proyectos formativos son “una metodología que la socioformación ha adaptado de Kilpatrick (1918) para mediar el desarrollo de competencias considerando los retos de la sociedad del conocimiento. Consiste en realizar actividades articuladas para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto buscando un beneficio o servicio, con base en el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento” (Tobón, 2014: 25). Dichas actividades deben ser contextualizadas en el entorno de los educandos para hacer una práctica docente más vivencial y significativa.

Por tal motivo, “Los proyectos formativos son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación para analizar y resolver problemas del contexto, buscando el desarrollo de competencias en los estudiantes. Se basan en actividades concatenadas, el trabajo colaborativo y la evaluación con productos reales” (Tobón, 2014). Los productos reales se pueden entender como las evidencias de aprendizaje elaboradas por los alumnos a manera de mostrar qué tanto se comprendió el tema, permitiéndoles visualizar que lo que aprende en la escuela lo pueda aplicar en su cotidianidad.

Asimismo, existen diferentes tipos de proyectos formativos, los cuales tienen objetivos diferenciados, dependiendo el tipo que se desee aplicar, se focaliza en una o varias materias o asignaturas del nivel educativo. Derivado de esto tienen diferentes finalidades en su abordaje, de tal manera que sea algo más vivencial en el entorno de los educandos, las cuales se mencionan a continuación:

1. Se articulan los saberes y no se abordan de manera fragmentaria, con el fin de comprender, argumentar y resolver los problemas de manera integral.
2. Se busca la inclusión de todas las personas, buscando unir fortalezas para la resolución de los problemas que se presentan.
3. En los proyectos formativos se busca el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo en el marco de la gestión del conocimiento, tales como: la recursividad organizacional, la dialógica, la hologramática y la autoorganización (Morin, 1999).

4. En todo proyecto se busca que los diferentes actores desarrollen y actúen con pensamiento complejo, es decir, los docentes, directivos, estudiantes y comunidad.
5. Se promueve la unidad en la diversidad, es decir, se trabaja en metas comunes y se respeta la variedad de opiniones, creencias, gustos, capacidades, etc. (Tobón, 2014: 42).

Los proyectos formativos se aplican en momentos o fases, estas se mencionan en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases o momentos de los proyectos formativos.

1. Presentación del problema a resolver	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el problema a resolver con los estudiantes. • Establecer el ámbito (personal, laboral-profesional, familiar, social, ecológico-ambiental) que aborda el problema acordado. • Plantear el problema en forma de interrogante o mediante una afirmación sencilla. • Mostrar la vinculación entre las disciplinas que contribuyen a la resolución del problema. • Generar la motivación de los estudiantes ante el problema a resolver a través de la visualización de las implicaciones positivas que tiene su resolución en el contexto actual. • Acordar las acciones claves del proyecto con la participación de los mismos estudiantes. • Establecer el proceso de trabajo colaborativo dentro del proyecto.
2. Análisis de saberes previos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar alguna estrategia de creatividad como la lluvia de ideas o los mapas mentales para recabar la información que poseen los estudiantes en torno al problema planteado. • Plantear un análisis de caso que genere la reflexión, la búsqueda de información en las experiencias previas y así movilizar los aprendizajes posteriores.

3. Gestión del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y comprender el concepto o conceptos claves implicados en el problema del contexto. • Interpretar, analizar, argumentar y valorar la información obtenida de las diversas fuentes revisadas. • Acordar con los estudiantes las actividades para apropiarse de los saberes necesarios y favorecer la resolución del problema del contexto. • Comprender y argumentar el problema con los saberes abordados.
4. Contextualización y diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el contexto de aplicación del problema y de los saberes. • Hacer un diagnóstico del contexto donde se ubica el problema. • Buscar los recursos pertinentes en el contexto para resolver el problema.
5. Emprendimiento y resolución del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver el problema con una determinada estrategia. • Considerar opciones en la resolución del problema. • Aplicar saberes de varias a la solución del problema.

Fuente: Elaboración Propia, citando a Tobón (2014: 43).

En lo que respecta a la metodología de la evaluación de un proyecto formativo “se da un proceso de evaluación continua, la cual trasciende la evaluación tradicional centrada en determinar el grado de apropiación de contenidos y desarrollo de destrezas aisladas (Villardón, 2006, citado en Cardona, *et. al.* 2015: 425) por tal motivo se puede evaluar a los estudiantes con tres fines: evaluación de diagnóstico (para determinar cómo se encuentra el estudiante frente a una determinada meta); evaluación continua (para asegurar el logro de las metas) y evaluación sumativa (para acreditar el desempeño logrado) (Cardona, *et. al.* 2015: 426).

Además, en la evaluación en los proyectos formativos se basa “en evidencias, las cuales son valoradas mediante instrumentos tales como las rúbricas. (...) que buscan determinar el nivel de dominio que posee un estudiante respecto a la resolución de un problema e identificar las acciones de apoyo para lograr el mayor desempeño posible. El nivel de dominio puede ser: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico” (Tobón, 2013, citado en Cardona *et. al.*, 2015: 427). Para este proceso se puede contar con la participación de los diferentes actores educativos: alumnos, docentes y padres de familia derivado que un proyecto “se considera la participación tanto de estudiantes (autoevaluación y coevaluación) como del

profesor (heteroevaluación). En la autoevaluación, el estudiante hace un juicio sobre el desarrollo de competencias, sus fortalezas y sus aspectos a mejorar, con base en unos indicadores o criterios de desempeño (Florián, Baldiris y Fabregat, 2010). La heteroevaluación, consiste en la valoración de las competencias de los estudiantes por parte de personas formadas para ello, como los docentes” (Cardona *et al.*, 2017: 3).

MÉTODO

El proyecto de innovación educativa que actualmente se encuentra en fase de implementación se sitúa como analítica-descriptiva ya que su propósito es exponer el objeto estudiado, haciendo una descripción detallada de los sucesos que emanan, de modo que tratará de entender las situaciones presentadas, descubriendo los elementos o las interconexiones que existen en ellos. Por otro lado, el enfoque de la investigación es mixto, dadas las condiciones en las que se desea incidir, debido a que la propuesta que se diseñará abarcará aspectos cualitativos y cuantificables que se vayan dando en la investigación. El enfoque mixto “implica: combinar la lógica inductiva con la deductiva (Bergman, 2010) de forma mixta a lo largo de todo el proceso investigador, abarcando: el planteamiento del problema, la recogida-análisis de datos, la interpretación de resultados y en el informe final” (Wolcott, 2009, citado en Anguera 2013). Por esta razón, el proyecto contempla ambas metodologías.

Desde el punto de vista cualitativo se desea “informar con objetividad, claridad y precisión acerca de las propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás” (Monje, 2011: 32); y mediante el punto de vista cuantitativo se puede “proyectar el trabajo de acuerdo con una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos (...) y es posible identificar una serie de elementos comunes, lógicamente estructurados, que proporcionan dirección y guía en el momento de realizar una investigación, los cuales se pueden organizar en fases y etapas” (Monje, 2011: 19).

El paradigma que sustentará la investigación será el método sociocrítico. Este paradigma exige un compromiso, el cual es que la investigación debe conseguir un cambio, construyendo una teoría desde la reflexión en la praxis guiando a la acción, dando una resolución crítica a los problemas. Las características de este método son:

1. Asume una visión global y didáctica de la realidad educativa.
2. Tiene una perspectiva democrática del conocimiento
3. Subyace una visión particular de la teoría del conocimiento.
4. Se articula en la práctica y desde la práctica (Pérez, 2002).

OBJETIVOS

El objetivo general de la intervención innovadora es “Diseñar un proyecto formativo para promover habilidades científicas en alumnos de preescolar de una zona rural mediante la neurodidáctica”.

Como objetivos específicos se estipulan los siguientes:

1. Plantear estrategias de trabajo a distancia acordes al enfoque del campo de formación académica de “Exploración y conocimiento del mundo natural y social” situadas en el contexto de los alumnos.
2. Utilizar la neurodidáctica como estrategia para la promoción de las habilidades científicas a través de situaciones de aprendizaje contextualizadas.

ESCENARIO DE ACCIÓN

Para que el trabajo de investigación se llevara a cabo, se determinaron los diferentes contextos en donde está inmersa la misma; el espacio geográfico donde se interviene en este trabajo es el Jardín de Niños “Carlo Magno” localizado en la Carretera a Jesús María s/n, Localidad San Lorenzo en Villa se Reyes, San Luis Potosí. El contexto que lo rodea es rural, por lo cual se observa una notable diferencia en cuanto al medio urbano, debido a que cuenta con poco acceso a la diversidad de recursos, tanto proporcionados por el sector público, como otros obtenidos de carácter particular, por ejemplo, la red de internet. El estudio se sitúa en el ciclo escolar 2020 – 2021. El tiempo programado para llevarla a cabo es de diez meses, comprendida desde agosto de 2020 al mes de junio de 2021. En este lapso se realizó el diagnóstico y diseño de situaciones didácticas acordes al contexto.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de la investigación son 54 alumnos y 52 padres de familia miembros del Jardín de Niños “Carlo Magno”. La muestra seleccionada son 13 alumnos de 4 años y 12 padres de familia miembros del grupo multigrado de 1° y 2° grado. Para la selección de los participantes existieron criterios de inclusión y exclusión. El primero, fue determinado por los padres de familia

que están al pendiente de los alumnos en cuanto al desarrollo del aprendizaje en casa, envían evidencias de trabajo mediante WhatsApp o acuden a entregarlas en físico en las fechas especificadas por las docentes, además de que exista una comunicación constante y abierta con la docente a cargo del grupo. Asimismo, participarán los hijos de los padres seleccionados, los cuales tienen edad de 3 a 4 años. Cabe mencionar que dos alumnos seleccionados, son hermanos. En lo que respecta al segundo criterio fueron los padres de familia de los alumnos donde se manifestó poca o nula comunicación, además de que no hayan trabajado con los alumnos las secuencias de actividades que se proponen. Por consiguiente, los alumnos que no se seleccionaron, han demostrado poca o nula participación.

El tipo de muestreo que se utilizó fue del tipo no probabilístico intencional (Hernández *et. al*, 2014: 190), dado que es la muestra representativa del universo de la población. La muestra es del tipo homogénea (Hernández *et. al*, 2014: p. 388), porque los sujetos que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características. El propósito es centrarse en el tema por investigar y resaltar algunas situaciones, procesos o episodios en dichos sujetos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para llevar a cabo la investigación de manera óptima se solicitó por escrito la autorización a la Supervisora de la Zona Escolar 109 de Educación Preescolar, ya que es la autoridad inmediata de quien se encarga del proyecto, posteriormente ya al tener la muestra seleccionada se les proporcionó a cada participante la carta de consentimiento informado con su respectiva revocación, así como la autorización para la toma y posesión de las fotografías de los alumnos, elementos fundamentales para actuar con ética y que los sujetos no tengan cierta vulnerabilidad, ya que todo se trata de manera confidencial. Al tener estos instrumentos, se implementó un diagnóstico dirigido a la autoridad escolar, a una docente, y a la muestra seleccionada de padres de familia y alumnos.

1. *Entrevista*: La entrevista se diseñó con preguntas abiertas. Se dirigió hacia la Supervisora de Zona Escolar #109 de Educación Preescolar. Se redactaron ocho preguntas y su propósito fue conocer su perspectiva sobre el desarrollo de las habilidades científicas en los alumnos de educación preescolar en su experiencia y su función. Por otra parte, se aplicó la entrevista a la docente titular de 3° “A”

del Jardín de Niños “Carlo Magno” como miembro del colectivo docente con la misma finalidad. La razón por la que se eligió el instrumento es porque dada su naturaleza, brinda la posibilidad de establecer un diálogo más profundo y extenso (Hernández *et. al*, 2014: p. 405) donde se visualicen diferentes aspectos de la intervención pedagógica.

2. *Encuesta*: La encuesta de opción múltiple y mixta fue dirigida hacia los padres de familia miembros de la muestra. Consta de 12 reactivos y su finalidad fue conocer la percepción que tienen acerca de las habilidades científicas en los alumnos de educación preescolar, si reconocen qué son, para qué sirven y otras cuestiones derivadas de su función como padres. Se eligió la encuesta mixta como instrumento porque se presta a sistematizar la información y brindar un panorama concreto y amplio sobre el objeto de estudio. Por motivo de la contingencia sanitaria se elaboró en la plataforma Google Forms para enviársela a los Padres de Familia y que la respondan de manera asincrónica.
3. *Escala de desempeño*: La escala de desempeño se aplicó a los alumnos que forman parte de la muestra establecida, su finalidad fue elaborar un diagnóstico del alumno respecto a las habilidades científicas que poseen, acordes a los aprendizajes esperados del campo de formación académica de “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, tomando en cuenta el organizador curricular 1 “Mundo Natural” y como organizador curricular 2 “Exploración de la naturaleza” y “Cuidado del medio ambiente”. Dichos aprendizajes se redactaron a manera de ítems.

En el instrumento se especificaron cinco tipos de desempeños que se relacionaron con los ítems: Preformal, receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico (Tobón, 2017: p. 25), de tal manera que, al hacer el diagnóstico del alumno se especifique su desempeño. El motivo por el que se eligió la escala de desempeño es porque mediante la interacción que existe entre docente, alumnos y padres de familia al enviar evidencias fotográficas, en vídeo o escritas se puede cotejar el desempeño del alumno acorde a los aprendizajes esperados y con los resultados se diseñe una propuesta que atienda a las necesidades detectadas.

PROCEDIMIENTO

Del 17 al 30 de noviembre se aplicaron los instrumentos de recolección de información a los actores educativos

mencionados. La metodología implementada para aplicar la entrevista a la autoridad educativa y docente fue mediante la plataforma Microsoft Teams en tiempo real, fue grabada en audio para una mejor comprensión. Se elaboró un cuadro de doble entrada para contrastar y comparar sus percepciones. A los Padres de Familia se aplicó la encuesta, utilizando el Formulario de Google, al tener la encuesta cargada en la plataforma, se le envió el enlace mediante WhatsApp para que la contesten de manera asincrónica, dándoles ciertas fechas para responderla. La ventaja de dicha página es que guarda las respuestas y organiza la información en gráficos para una comprensión de manera global e individual de la información, a excepción de las respuestas abiertas.

En el caso de la escala de desempeño del alumno, se respondió de manera individual acorde a las observaciones realizadas por la docente de grupo en las actividades realizadas: evidencias en físico, fotografías, videos y testimonios de las madres de familia. De acuerdo con los indicadores de la escala, se cotejó la información de los 13 sujetos participantes en gráficos, para visualizar el desarrollo de los participantes respecto a las habilidades científicas. Los resultados del instrumento fueron indispensables para el diseño de la propuesta de intervención innovadora.

PRINCIPALES RESULTADOS OBTENIDOS EN EL DIAGNÓSTICO

Mediante el análisis de los datos obtenidos se concentró la información de manera general, lo cual permite visualizar que existió la viabilidad del diseño y una posterior aplicación del proyecto, dado que no se han generado estrategias de trabajo que favorezcan las habilidades científicas de los educandos. Por tal motivo, es una determinante muy relevante para partir al diseño del proyecto formativo. En la Tabla 2 se especifican las consideraciones generales obtenidas del diagnóstico que se llevó a cabo.

Tabla 2. Principales consideraciones obtenidas en el diagnóstico.

CONSIDERACIONES GENERALES EN EL DIAGNÓSTICO	
Autoridades y docente	
<ul style="list-style-type: none"> · Las participantes de la entrevista tienen nociones sobre las habilidades científicas en los alumnos. · No conocen programas subsidiados por algún órgano de gobierno u organizaciones civiles. · Consideran que las actividades que se lleven a cabo con los alumnos deben ser meramente experimentales. 	

Padres de familia	Alumnos
<ul style="list-style-type: none"> · Consideran que las habilidades científicas solo se desarrollan en la escuela. · Identifican prácticas docentes tradicionales donde se promueven las habilidades científicas. · Están parcialmente dispuestos a coadyuvar en una propuesta didáctica para favorecer dichas habilidades en sus hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> · De acuerdo con lo aplicado, los alumnos se encuentran en un desarrollo preformal y receptivo con respecto a las habilidades científicas que establecen los “Aprendizajes clave para la Educación integral” (2017)

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

PROYECTO SOCIOFORMATIVO EN EL NIVEL PREESCOLAR

El proyecto socioformativo se denomina “Cienti-Kids” el cual involucra a alumnos, docentes y padres de familia. Son actividades que se aplicarán desde la segunda quincena de enero hasta el mes de junio de 2021. La aplicación de las sesiones será de manera asincrónica, a distancia y en casa con apoyo de los padres de familia, quienes serán facilitadores del aprendizaje en coordinación con la titular del proyecto. Las actividades promoverán actitudes favorables hacia la ciencia mediante el desarrollo de las habilidades científicas. En cuanto a las evidencias de los alumnos, en colaboración con los padres de familia, se espera que al culminar el proyecto el producto final sea una Feria científica, donde se expongan los productos realizados por los alumnos, a fin de comunicar a la comunidad escolar sus aprendizajes y hallazgos a través de las situaciones didácticas planificadas.

METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Para aplicar el proyecto formativo, se especifica en la tabla 3 la organización que se lleva a cabo. Es preciso mencionar que las fechas y actividades propuestas son tentativas para su ejecución, sin embargo, se tratará de que se aplique lo más controlado posible, a fin de obtener resultados favorables para antes de culminar el ciclo escolar. Por tal motivo el cronograma de actividades fue diseñado del tipo Gantt.

Tabla 3. Organización del proyecto.

CientiKids	
Duración del proyecto	Cinco meses, comprendiendo desde el mes de febrero hasta el mes de junio de 2020

Transversalidad	Existe una transversalidad con el campo de formación académica de “Lenguaje y Comunicación” así como el área del desarrollo personal y social de “Artes”
Competencia	Reconoce y aplica las habilidades científicas para resolver situaciones de su entorno, focalizadas hacia los seres y fenómenos que lo rodean, así como el cuidado del medio ambiente para crear una actitud favorable con la ciencia.
Aprendizajes esperados	<ul style="list-style-type: none"> · Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. · Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.
Problemática del contexto que se busca resolver	Los alumnos del nivel preescolar no han desarrollado sus habilidades científicas, ya que requieren que sus padres o tutores les apoyen directamente para realizar sus actividades académicas. Por otra parte, se desea innovar la praxis docente, de tal manera que exista mayor motivación en la comunidad escolar para que asistan al preescolar desde el primer grado.
Trabajo colaborativo	Para llevar a cabo el proyecto se promoverá en los participantes un “Acuerdo de metas” en el cual se especifique el desarrollo de plan de acción, donde prioritariamente se trabajará en equipo, la interacción asertiva que favorezca una corresponsabilidad social.
Temas que se abordarán	

Gestión del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciar las especies de plantas y animales · Distin- guir entre seres vivos e inertes 	<ul style="list-style-type: none"> · Los estados físicos de la materia · ¿Cómo se producen los fenó- menos naturales? · Disolu- ción de sustancias · Cambios físicos en la materia. · Eferves- cencia · Densidad · Fluidos · Equilibrio mecánico · Óptica · Electros- tática 	<ul style="list-style-type: none"> · Medidas de cuidado del agua · Cuidado del suelo · Promoción del cuidado del aire
Actividades			
Natu- raleza divertida	¡Soy un científico!		Detective ambiental

<ul style="list-style-type: none"> · Las plantas de mi alrededor · Identifico los seres inertes · Comparamos las especies de hojas · ¿Es igual esa especie animal? · ¿Ser vivo o inerte? 	<ul style="list-style-type: none"> · Experimentación acerca de los estados físicos de la materia · Actividades experimentales sobre los fenómenos naturales (Arcoíris, lluvia, tornado, terremoto) · ¿Qué pasa cuando disolvemos una sustancia en agua fría o caliente? · Mensajes secretos · Gusanos bailarines · Volcán de espuma · Arcoíris líquido · ¿Flota o se hunde? · ¡El agua se sostiene! 	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo se contamina el agua? · Filtramos el agua · ¿El suelo también se contamina? · Separamos la basura · Degradación de la basura · Cuidemos el aire · ¿Qué ocurre cuando contaminamos el aire? · Carteles para cuidar el ambiente.6tt
Productos esperados		
<ul style="list-style-type: none"> · ¿Un globo que se infla en una botella? · El agua sube y baja · El buzo · Equilibramos figuras · Barco a flote · Equilibro tenedores · El lápiz que se parte · Disco de colores · Electricidad en mi cabeza · Cadena magnética 		

<p>Evidencia tipo "SQA" donde se registra "Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí" de los temas. Cuadro comparativo de las especies de plantas y animales. Exposición sobre los seres vivos e inertes.</p>	<p>Evidencia tipo "SQA" donde se registra "Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí" de cada experimento.</p> <p>Fotografías o vídeos realizando los experimentos o la explicación de este.</p>		<p>Evidencia tipo "SQA" donde se registra "Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí" de la actividad 1, 3 y 6.</p> <p>Fotografías o vídeos realizando las actividades experimentales o la explicación de estas.</p>
Mecanismos de evaluación			
Inicial	Formativa		Sumativa
<p>La evidencia tipo "SQA" donde se registra "Lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí" dará cuenta de los conocimientos previos de los alumnos en cada actividad.</p>	<p>Ficha de observación del alumno que se elaborará con apoyo de las fotografías o vídeos que envíen los alumnos. Selección de evidencias para elaborar observaciones breves en una tarjeta elaborada para anexarse a su trabajo. Retroalimentación a los alumnos mediante el "Árbol del saber"</p>		<p>Feria científica: Los alumnos expondrán con apoyo indirecto de sus padres algún experimento o actividad que más les haya llamado la atención. Cada video se compilará en un solo archivo para su posterior difusión.</p>

Portafolio de evidencias	Se utilizará la estrategia para compilar las producciones de los alumnos. El expediente personal del alumno debe hacerse con regularidad, cuando se identifican rasgos relevantes en el desempeño de los niños en función de los aprendizajes esperados establecidos en el programa (SEP, 2017: p. 176). Por otra parte, en él se recopilan regularmente los trabajos realizados como parte de un constructo o tema, de manera que se pueda identificar el avance y retroceso que ha seguido un estudiante (Frade, 2008)	
Recursos humanos	Recursos materiales	Recursos económicos
Responsable del proyecto: Alma Lorena Ibarra Zapata Asesor del proyecto: Dra. Silvia Larisa Méndez Martínez	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Cartulina • Lápiz, goma y sacapuntas • Marcadores • Acuarelas o pinturas • Envases de plástico • Vasos • Platos • Cucharas • Tenedores 	Se cuenta con aproximadamente \$6,800 para llevar a cabo el proyecto. Esto es para solventar algunos gastos de papelería, impresiones o materiales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Soluciones diversas: agua, aceite, vinagre, refresco. • Tierra o arena • Cartón • Plastilina • Globos • Ligas • Cinta adhesiva • Vídeos 	

Fuente: Elaboración Propia, 2021.

CONCLUSIONES

La propuesta que se presentó actualmente se está aplicando a distancia con los sujetos participantes. Se

busca que con las actividades se favorezcan las habilidades científicas. Cabe mencionar que la propuesta no son actividades “extra”, sino que forman parte de la planeación didáctica que se aplica de manera semanal con los educandos, atendiendo a los días de la programación de “Aprende en Casa” (2020), los cuales son los martes y viernes. Derivado de la situación actual en materia sanitaria, se rediseñó la intervención de las actividades ya que eran meramente presenciales y en interacción constante, por esto, todas las herramientas que se implementan en la investigación se han esbozado y aplicado de manera que a las familias no les represente un gasto extra, sino que son contextualizadas al alcance de los educandos.

Además, se está aplicando una evaluación figuroanalógica, la cual consiste en una estrategia donde “se utilizan figuras, imágenes y representaciones para que los alumnos las relacionen con posturas, logros o nivel de desempeño en la realización de alguna actividad de aprendizaje o establezcan una analogía o comparación con su desempeño en la misma” (Blanco y Arias, 2008: p. 708). Para tal efecto, se diseñó un “Árbol del saber” el cual está conformado por nueve manzanas, cada una numerada del 1 al 9. A su vez, cada número significa una parte del proceso de autoevaluación y reflexión del alumno.

Este instrumento se les daría a conocer a las familias en una reunión presencial acatando las disposiciones oficiales de salud derivadas de la contingencia sanitaria por COVID-19. Sin embargo, las condiciones no fueron idóneas para llevarla a cabo, por tal motivo el proceso de evaluación se les dio a conocer a mediante vídeos instruccionales e infografías explicativas a través de un grupo privado de Facebook, donde se les especificó la manera de intervenir con sus hijos. Cabe mencionar que se hace uso de las redes sociales porque es la manera más asequible para ellos de contar con la información. El instrumento lo diseñó cada familia con los materiales a su alcance. Algunos utilizaron hojas de colores y lo recortaron, foamy o lo dibujaron y colorearon los mismos alumnos. Esto fue parte fundamental de la estrategia, ya que gradualmente los sujetos participantes se apropian de su proceso de aprendizaje a través de la reflexión.

Por todo lo anterior, se mantiene una comunicación constante y abierta con los participantes para aclarar dudas o revisar sus evidencias de trabajo que suben como respaldo al grupo en la red social. Esto facilita gradualmente la evaluación formativa, ya que es parte del proceso educativo de los niños y se debe dar cuenta

de los avances o áreas de oportunidad que presenten, así como necesidades detectadas que en un futuro se puedan atender. Asimismo, estas acciones están encaminadas a favorecer la corresponsabilidad que debe existir entre docentes y padres de familia para coadyuvar en el logro de los aprendizajes esperados y la promoción de las habilidades científicas de los niños preescolares.

FUENTES DE CONSULTA

- Anguera, M. Teresa; Bacells, Marta; Camerino, Oleguer, y Castañer, Marta (2013): *Métodos Mixtos en la Investigación de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Ciencias Humanas y Sociales – Foro “José María Cagiga”.
- Blanco, Oscar Enrique; Arias, Sergio Alejandro (2008). “Ideas para Innovar: La Evaluación Figuroanalógica”. En *Educere*, Vol. 12, No. 43, p.p. 707-714.
- Cárdenas, Lorena; Carrillo, Sandra Milena; Mazuera, Rina; Hernández y Yurley Karime (2018). “Primera Infancia desde las Neurociencias: Una Apuesta para la Construcción de Paz”. En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 55, p.p. 159-172.
- Cardona, Sergio, Vélez, Jeimy, y Tobón, Sergio (2015). “Proyectos Formativos y Evaluación con Rúbricas”. En *Revista Paradigma*, Vol. 36, No. 2, p.p. 74-98.
- Cardona, Sergio, Jaramillo, Sonia, Castro, Luis Fernando (2017): *La Metodología de Proyectos Formativos como Estrategia Didáctica para la Formación y Evaluación de Competencias: Un Caso de Aplicación*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería ACOFI 2017, Cartagena, Colombia.
- Frade, L. (2008). *La Evaluación por Competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Gallego, Dany Esteban; Londoño, Claudia Patricia; Villarreal, Jorge Eliécer; Bustamante, Laura Estefany y Sánchez, Mayer Lucía (2016). “Ambientes de Aprendizaje como Facilitadores en Desempeño Conceptual de la Presión”. En: A. Silvera (Eds.). *Enseñanza de las Ciencias Problemas Fundamentales y Alternativas de Solución*. Barranquilla: Sello Editorial Coruniamericana.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014): *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- Jara, Salvador (2017). “La Indagación: Fuente de Ciencia”. En INNOVEC, *La Enseñanza de la Ciencia en Educación Básica. Antología sobre Indagación. Formación Docente* (págs. 11 - 14). México: INNOVEC.
- Loaiza, Yasaldez.; Osorio, Luz Delia (2018). El Desarrollo de Pensamiento Crítico en Ciencias Naturales con Estudiantes de Básica Secundaria en una Institución Educativa de Pereira – Risaralda. En *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 16, p.p. 1-24
- Macgregor, Alejandro Felipe (2019). “La Importancia de Enseñar Ciencia en Preescolar”. En *IC Investigación*, No. 15, p.p. 84-91. Disponible en: http://instcamp.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/Ano2019No15_84_91.pdf
- Monje, Carlos Arturo (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Pérez, Gloria (2002): *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública (2017): *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Educación Preescolar. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*. Disponible en: <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-preescolar.html>
- Tacca, Daniel Rubén, Tacca, Ana Luisa, y Rodríguez, Miguel Ángel (2019). *Estrategias Neurodidácticas, Satisfacción y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. México: Cuadernos de Investigación Educativa, p.p. 15-32.
- Tobón, Sergio (2014): *Proyectos Formativos y Desarrollo del Talento Humano para la Sociedad del Conocimiento*. México: CIEM, p.p. 37-45.
- Tobón, Sergio (2017). *Evaluación Socioformativa. Estrategias e Instrumentos*. Mount Dora: Kresearch.

Hacia una Nueva Producción Espacial en la Educación en el Capitalismo Informacional

Hernández Mendoza Abdiel Gutiérrez✳

Gutiérrez Roberto Antonio ✳✳

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva teórica multidisciplinaria, las formas de producción espacial en la educación, a través del estudio del proceso educativo, para comprender la manera en que, desde la apropiación de lo cotidiano, se comenzaron a normalizar las prácticas del capitalismo informacional-cognitivo. Se utilizó el enfoque metodológico transductivo que permite ver los espacios de posibilidad en el plano de lo real. De esta manera, se estudian los espacios destinados a la educación, en su proceso de adaptación a las nuevas tecnologías, a partir de los aportes de teóricos que han visualizado desde las posibilidades políticas la interrelación educadores y educandos. En los resultados se identificó la transformación de espacios educativos y los procesos de disputa-apropiación de los mismos por el capitalismo informacional-cognitivo. Estos espacios están en un dinamismo sin precedentes, acelerado por la introducción sin límites de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se identificaron dos extremos en el proceso de educación, donde los espacios de lo percibido, concebido y vivido están en constante pugna. Al final se da una breve semblanza sobre las transformaciones más notorias y la pugna-recuperación del espacio educativo entre alumnos y docentes, ante retos del Gran Confinamiento y sus implicaciones para la cotidianidad.

PALABRAS CLAVE

Educación. Producción del Espacio. Capitalismo Cognitivo. Cotidianidad. Información. Datos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse, from a multidisciplinary theoretical perspective, the forms of spatial production in education, through the study of the

educational process, in order to understand the way in which, from the appropriation of the everyday, the practices of informational-cognitive capitalism began to be normalised. The transductive methodological approach was used, which allows us to see the spaces of possibility on the plane of the real. In this way, the spaces destined for education are studied, in their process of adaptation to the new technologies, based on the contributions of theoreticians who have visualised the interrelation between educators and learners from the political possibilities. The results identified the transformation of educational spaces and the processes of dispute-appropriation of these spaces by informational-cognitive capitalism. These spaces are undergoing an unprecedented dynamism, accelerated by the unlimited introduction of ICTS in the teaching-learning process. Two extremes were identified in the education process, where the spaces of the perceived, conceived and lived are in constant struggle. At the end, a brief outline is given of the most notorious transformations and the struggle-recovery of the educational space between students and teachers, in the face of the challenges of the Great Enclosure and its implications for everyday life.

✳Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Adscrito a la UNAM-ENES Juriquilla en el área de Negocios Internacionales, su línea de investigación: TIC y Métodos cuantitativos. Responsable del proyecto PAPIIME PE 301321. Contacto: abdielhernandez@comunidad.unam.mx

✳✳Licenciado en Relaciones Internacionales por la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Maestrante en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California. Contacto: roberto.antonio.gutierrez.gutierrez@uabc.edu.mx

KEYWORDS

Education. Production of Space. Cognitive Capitalism. Everyday Life. Information. Data.

INTRODUCCIÓN

En el año 2020 la educación a distancia cambió de manera súbita. En todo el mundo se comenzaron a idear estrategias de diversa índole para transmitir el conocimiento. Sin embargo, algo que se ha dejado de lado en los análisis es una de las partes fundamentales del ciclo pedagógico; es decir, de los sujetos que reciben el conocimiento: los educandos y el espacio que estos producen, así como sus diferentes maneras de resistencia a los cambios provocados por una irrupción sin medida de las tecnologías. Por lo que el presente trabajo tiene como objetivo analizar las formas de producción espacial en la educación, a través del estudio del proceso educativo, para comprender la manera en que, desde la apropiación de lo cotidiano, se comenzaron a normalizar las prácticas del capitalismo informacional-cognitivo.

La humanidad experimenta cambios que no tienen un parangón, dado que se realizan en el epicentro de una denominada «nueva revolución industrial», enmarcada por la industria 4.0, la cual por sí misma representa un cambio paradigmático en las formas distintas de representación y presencia en la vida. La Pandemia 2020, que tiene su base en la enfermedad SARS-COV-2, conocida como COVID-19, propició un Gran Confinamiento mundial utilizado como estrategia para contener la expansión de la pandemia. Ello implicó, de manera inmediata, la modificación de los espacios de la cotidianidad, entre los que se encuentran aquellos destinados a la educación, los cuales abarcan más allá de la escuela tradicional.

Para puntualizar el marco de referencia contextual del que parte el presente artículo, es necesario destacar la importancia de la información y el ciclo de esta en el año 2021. Esta información proveniente de un dato que se recolecta, analiza, usa y provee (Berman y Albright, 2017), genera un ciclo enfocado a producir información, la cual se consume para ser utilizada en la generación de un conocimiento que por lo regular tiende a reproducirse y en su caso a superarse. Este proceso es una de las bases de la fase actual del capitalismo, denominado cognitivo. El cual, en palabras de Emmanuel Rodríguez y Raúl Sánchez, «como concepto político señala menos la ineluctable transformación de un modelo técnico, como la ‘puesta a trabajar’ —en ese sentido que indica la coacción y el

sometimiento a una relación salarial— de una nueva constelación expansiva de saberes y conocimientos» (Rodríguez y Sánchez, 2004: 14).

Es de manera precisa en esta relación que se valorizan los saberes y en la que los ejercicios de la cotidianidad, basados en el aprendizaje, se convierten en un fenómeno de estudio. De esta manera es que surge un cuestionamiento ¿Cuáles son las innovaciones en la producción espacial de la educación en el marco del capitalismo informacional-cognitivo y su apropiación de la cotidianidad?

Para comenzar a responder dicha pregunta, el contenido que se propuso está basado en cuatro apartados: 1) *La producción espacial de la educación antes del gran confinamiento 2020*; 2) *El capitalismo informacional-cognitivo*; 3) *Capitalismo y la apropiación de la cotidianidad y*; 4) *Reflexión final: hacia una nueva producción espacial en la educación*.

Estos apartados se pensaron desde una metodología transductiva que permite observar desde la virtualidad espacios de posibilidad en lo real, hecho que permite teorizar sobre el desarrollo de las nuevas modalidades de enseñar preguntando al presente, en nombre del pasado y proyectando al futuro (Núñez, 2015: 255), al momento que se analizan los aportes de autores como Henri Lefebvre, Paulo Freire, Bruno Latour, Pablo González Casanova, Ana Esther Ceceña, Elsie Rockwell, Eric Sadin, Sylvia Schmelkes, Marcela Gómez Sollano, Marshall McLuhan, Laura Turnbull, de manera principal, junto a obras revisadas en bases de datos actualizadas como *Jstor*, *Web of Science*, *Science direct*, entre otras.

Es de señalar que «Este trabajo se realizó en el marco del proyecto PAPIIME PE301321 “La enseñanza de los negocios internacionales en el marco del capitalismo informacional”, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México».

LA PRODUCCIÓN ESPACIAL DE LA EDUCACIÓN ANTES DEL GRAN CONFINAMIENTO 2020

La idea de un mundo existente y preestablecido que debía ser conocido/asimilado en el salón de clase, como algo ya dado/acabado era una constante hasta antes del Gran Confinamiento 2020-21, al que la humanidad fue relegada por la Pandemia (COVID-19). En las clases en las que se enseñaba el proceso de la globalización, por ejemplo, se hablaba de un mundo interconectado; sin embargo, esas interconexiones se reducían a lo mercantil y utilitario. Incluso su segmentación,

en algunos casos, sólo incluía a los bienes, servicios e ideas, una idea que se impuso desde la ortodoxia económica, como bien lo señaló en su momento Moritz (Cruz y Cruz, 2007) y que sin embargo, ya se advertía que incluía temas severos como la expansión mundial de la inseguridad (Altwater y Mahnkopf, 2008) que por lo vivido, también se alcanzó el tema sanitario.

Es necesario señalar lo anterior, porque justo en la coyuntura de este Gran Confinamiento se puso a prueba la reproducción a futuro de un «presente domesticado» (Freire, 2005: 33), para aquellos que como el mismo autor brasileño mencionaba «niegan la libertad» (pág. 33). La producción espacial de la educación no es unívoca ni lo será. Está basada por una parte, en la heterogeneidad de los Estados, de las naciones, de las clases sociales y tipologías de escuelas existentes, incluso las vacías, a las que se acude «por suerte» (Ben Jelloun, 2003: 16), donde hablar de ciudades, conexiones y digitalidad es algo, si a caso, contado. Pasa a otro lugar en las prioridades, tal y como lo señala el epígrafe de este artículo.

Esta primera explicación de la producción espacial de la educación da pauta a explicar otro lado de su desarrollo. Lo que proponemos es dividirlo en dos partes y centrarnos en su medicación. Partiendo de las ideas de *Pedagogía del oprimido* de Paulo (Freire, 2005), encontramos dos puntos extremos en el acto de educar que entre más se indague en estos, más se complejizan. Por un lado, se encuentran aquellos quienes desean educar [1] y por el otro, quienes son educados [2] y como mediadores, quienes dialogan con uno y otro extremo, dichos mediadores son los educadores y cada uno de ellos desarrolla o asimila herramientas para implementar su práctica ¿Cómo es eso?

Es necesario desmembrar lo mencionado y ponerlo a prueba. Dentro de esta clasificación, en el primer extremo es posible identificar a los creadores de políticas educativas. Las personas que dialogan de manera constante con las necesidades empresariales, tomando nota de las habilidades y competencias necesarias a desarrollar desde temprana edad en un contexto del capitalismo que premia la producción de información y autómatas, tal y como se verá en el

siguiente apartado. No sólo eso, también estos actores diseñan instrumentos de control/ordenamiento de las acciones de los mediadores, los cuales miden el «desempeño docente» a partir de una actualización de reformas educativas (Rockwell, 2018). Claro está que, en estas líneas se escribe sobre aquellos para quienes la domesticación del futuro es una necesidad inmanente a sus prácticas.

Y, sin embargo, es posible pensar en otra forma de producción espacial de la educación, en donde esta se presenta a manera de un ejercicio práctico de la libertad (Freire, 1997), en la que es posible actuar en los márgenes que imponen los muros de la educación por receta, a través de su expansión, que profundiza en la relación de la investigación-acción-participación (ZEMOS98, 2012: 41), la cual no se limita al salón de clases y a un solo mediador, sino que está basada en la comunicación, misma que «teje redes con otros conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental» (pág. 42), donde se es posible aprender «a la sombra del árbol». Lo cual recuerda las palabras de Amílcar Cabral, mencionado por Paulo (Freire, 1982: 7): una acción se realiza «a partir de la realidad concreta del país».

Ejemplo de lo anterior lo han confirmado aquellos mediadores que participan en las escuelas denominadas *multigrado*, las cuales se concentraron en un principio en atender a las comunidades alejadas de las ciudades, operando «en pobreza de condiciones infraestructurales, de equipamiento, de materiales didácticos adecuados, de tiempo dedicado a facilitar el aprendizaje» (Schmelkes y Aguila, 2019: 16) y que sus metodologías se trasladaron, como elemento de innovación, al ámbito de la educación privada, combinadas con el asenso vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Es importante señalar que existe una suerte de *imaginación pedagógica* en tanto la práctica de los mediadores en contexto de pobreza y exclusión, en estos espacios, muy a pesar de las condiciones existentes se ha seguido educando e incluso, las innovaciones pedagógicas son el único recurso al alcance para llevar la palabra. Lo realizan sin el uso de tecnologías –ideo-



logía incluida— que las corporaciones transnacionales idearon para intervenir en el proceso educativo de intermediación al lado de los docentes, aprovechando los modelos educativos que se centran en el estudiante como el protagonista de la educación. Esto se implementa tras identificar que los espacios educacionales permiten mayor *conectividad* disciplinaria frente a otras esferas del conocimiento que por su naturaleza disciplinar conllevan «limitaciones ontológicas y epistemológicas» (Turnbull *et al.*, 2018).

Si bien, hasta antes del Gran Confinamiento iniciado en 2020, era posible mantener dentro del imaginario colectivo la idea (generalizada) de una educación basada en la escuela; principal punto de referencia, de la cual era posible realizar un trazado de rutas que le daban significación a la misma, como el distanciamiento entre pupitres dentro del salón, el lugar de la papelería, las rutas que se transitaban para llegar allí, el uso de papel, las compras de útiles escolares antes de cada periodo escolar, etc., prácticas que para algunos se institucionalizaron, sobre todo para quienes estudiaban en los recintos escolares urbanos.

De esta manera, los procesos de digitalización en la educación habían comenzado a acelerarse en los planes educativos desde niveles básicos hasta universitarios y de posgrado, como reflejan los programas de recopilación de datos y digitalización de contenidos educativos en la gran mayoría de las universidades públicas y privadas a nivel nacional. La incorporación de asignaturas ligadas con las ciencias computacionales se volvió una tendencia después de la década del 2000, impulsado en buena medida por la expansión de Internet y la *facilitación* del acceso a la tecnología computacional (Riesco Albizu *et al.*, 2014). Por lo que, cuestiones como la digitalización de tesis, publicaciones, revistas y demás contenidos académicos tuvieron una aceleración, sobre todo en la década de 2010, con el principal objetivo de promover un acceso más sencillo para las comunidades académicas. Sin embargo, es de hacer notar que de manera rápida el acceso a estas comunidades comenzó a valorizarse, a grado tal que no sólo para leer sino también para dar a conocer los avances en investigación, se debe hacer un pago, salvo en casos excepcionales.

Dentro de la producción de espacios educativos alternativos las prácticas históricas del Sur, emergieron de nuevo, cada vez evidenciando más la participación de las resistencias al modelo hegemónico de educación (Gómez Sollano y Corenstein Zaslav, 2019), las condiciones en las que se encuentran escuelas sin servicios

básicos, solo dejaban lugar a dicha *imaginación pedagógica*, la cual, sin utilizar ese concepto, Paulo Freire lo explica así:

El educador tiene que ser un inventor y reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir y desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales se les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer (Freire, 1982: 18).

En este modelo, los mediadores del proceso educativo que estaban atentos a sus estudiantes, en el sentido amplio, que comprende observar gestos, angustias en el salón de clases, distracciones, participaciones espontáneas, etcétera, de repente experimentaron un cambio súbito de escenario. Que si bien, ya se esperaba una transición a la educación 2.0 (Fontal Merillas *et al.*, 2020), un nuevo espacio visualizado en una pantalla, mediado por datos y algoritmos que solo permiten visualizar al estudiante que tuvo acceso a las herramientas y no abandonó el ciclo escolar, hizo necesaria la intervención masiva de tecnologías de aprendizaje, así como de metodologías que hasta el primer semestre de 2021 se siguen construyendo y poniendo a prueba.

Los espacios que logramos distinguir en torno a la educación también es posible leerlos en tres momentos. Desde lo percibido, lo concebido y lo vivido (Lefebvre, 2013: 93 y 94). En el caso de la percepción, hay una conjunción de la experiencia material al respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se vincula en todo momento con la realidad y la cotidianidad que emana de esta, reproduce la idea común que identifica al *espacio para educar*.

Mientras que, en el espacio de lo concebido es posible encontrar al mismo tiempo un espacio de disputa y reproducción de la hegemonía educativa, aquí se determina hacia dónde se (re)quiere(n) orientar los proyectos educativos, imprimirles un sesgo, una posición política. Es el punto donde se reúnen lo *expertos* en educación, los *científicos*, *planificadores*, se crean los signos, códigos de ordenación, fragmentación y restricción que acompañan a todo el proceso educativo visualizado, por ejemplo, en las políticas públicas *ad hoc*.

Para cerrar estas explicaciones, el espacio de lo vivido es de manera precisa el de sus usuarios, los estudiantes en permanente diálogo con los intermediarios del proceso educativo. Aquí confluyen las tecnologías y educadores. Hacen presencia los dispositivos digitales, basados en instrucciones de origen humano. Frente a estos, los educadores, algunos de ellos también programados para *dar clase e impartir contenidos* asociados a los planes de estudios; mientras que otros, encuentran aquí el verdadero espacio de posibilidad de transformación de lo real, buscan nuevas posibilidades en la educación, su imaginación encuentra los intersticios que le permitan manifestarse, pese a que se encuentre en un asedio permanente para ser controlada por un sistema económico que pareciera omniabarcante.

EL CAPITALISMO INFORMACIONAL-COGNITIVO

La irrupción de las TIC al espacio de la cotidianidad impulsó cambios en las formas de aprendizaje y adquisición de conocimiento. La sincronización tiempo-espacio se hizo visible en un dispositivo, a través del cual *la búsqueda de información* se convirtió en un problema en la hora del aprendizaje. Es decir, en ese momento las TIC se mostraron como repositorios digitales de información y de adquisición de esta; es decir, en mecanismos de transmisión de conocimiento, pero no de adquisición del mismo, cosas distintas.

Se optó por reforzar otros dispositivos de comunicación y enfocarlos a la educación. Al principio se les denominó herramientas digitales orientadas a la educación, en donde las primeras plataformas educativas sirvieron de nueva cuenta como contenedores de documentos e indicaciones para los estudiantes que optaron por la educación a distancia. Se percibió en ese momento que la educación abierta sólo se facilitó a través de las TIC.

Sin embargo, con forme pasó el tiempo, las herramientas digitales fueron desarrollándose más, acorde a las necesidades de docentes y estudiantes para agilizar la transmisión de conocimiento, debido a las lagunas generadas en el proceso, por ello se le tildó en su momento de una educación deficiente. Estos problemas sirvieron de base para sustentar modelos educativos que centraran el desarrollo de los contenidos al estudiante, como base fundamental del proceso. Más adelante se desarrollaría el concepto: *aula invertida*.

Es un hecho también que las TIC comenzaron a utilizarse para agilizar procesos administrativos en las empresas, mejorar su comunicación y generar mayo-

res rendimientos. Esto sucedió al momento que las tecnologías emanadas de la Segunda Guerra mundial transitaron del campo bélico al de los negocios, una transformación del complejo científico-tecnológico-militar-industrial estadounidense (González Casanova, 2005), cuya espacialidad específica se encuentra en San Francisco, en donde el advenimiento de los datos como recurso estratégico, resignifica en su semiología al *Golden Gate*, de nuevo un puente que comunica con el oro del siglo XXI y a sus mineros que iniciaron como *start-ups* (Sadín, 2018: 23-46), misma que se encuentran mediando la educación a distancia y extrayendo datos en el marco del Gran Confinamiento 2020-21.

Si se sigue este orden de ideas, la llamada *democratización de las TIC* (Diogo et al., 2018), no es por un tema de asegurar la accesibilidad, sino más bien para asegurar a los usuarios las herramientas (de trabajo) para generar datos. Las tabletas digitales, los teléfonos (inteligentes), ordenadores portátiles y de escritorio, etc., se circunscriben en este contexto. Los dueños de las aplicaciones que más ganancias económicas tienen en este momento son aquellas que saben qué hacer con los datos que se generan a través de las distintas herramientas mencionadas. Zoom, Google, Microsoft, etc., son el rostro de esto que inició desde la misma década de los sesenta en Estados Unidos, pese a que se presenten en algunos casos como empresas filantrópicas (soc.) (Saura, 2020).

El temor que tenía Theodor (Adorno, 2001) sobre el uso de la televisión en el adoctrinamiento de los usuarios hoy se ha expandido, a ello se le integró el uso de más herramientas, portátiles, que sirven no sólo para transmitir información, sino también para recopilar datos, el problema de la educación entonces no se ha superado, esta se adapta a las tecnologías y no estas a la educación.

«Moldeamos a nuestras herramientas, luego ellas nos moldean a nosotros», escribía Marshall (McLuhan, 1996) en su obra *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. En la cual, sucesos como la llegada de *MTV*, la imagen política de Ronald Reagan o el surgimiento de Internet y el comercio electrónico, causaron un impacto que llegó a las formas de educar. Mientras ganaban «popularidad» estos términos *macluhanescos*, a la par se incrementaba el debate sobre el devenir de las interacciones humanas, en el mismo momento de la vertiginosa evolución de la tecnología y de los medios masivos de comunicación. La Guerra Fría llegaba a su fin un

par de décadas más tarde y con ello se aceleraban los procesos globalizadores que disolvieron parte de las fronteras internacionales.

El profesor canadiense hizo hincapié en la relación que tiene la humanidad con la tecnología y sus avances, al punto de que consideró posible que los procesos creativos del conocimiento se extenderían de manera colectiva y corporativa al conjunto de la sociedad. Sin embargo, en los escenarios que planteó, señaló la manera en que un proceso de hiper-alfabetización volcaría a las personas al desamparo, quedando así en un aislamiento individual (McLuhan, 1996). En este punto coincidiría la «fe ingenua» en los hombres, mencionada por Paulo (Freire, 2005, pág. 110), con el tratamiento que McLuhan le da a las tecnologías.

Los telediarios y programas de análisis coyuntural repiten al unísono que la pandemia provocada por el COVID-19 aceleró procesos de globalización que ya se venían gestando desde hace un par de décadas. Los indicadores bursátiles parecen dar fe y soporte contable a estas afirmaciones en cuanto al comercio electrónico y el incremento de transacciones vía digital de todo tipo. Basta con asomarse al incremento en las ganancias de plataformas de videoconferencias como Zoom, cuyas acciones se dispararon un 835%, al pasar de 68 dólares en su cotización del 2 de enero de 2020, a 568 dólares para el 19 de octubre como su tope máximo registrado el mismo año. Otras plataformas como Teams de Microsoft y Meet de Google también generaron incrementos considerables tan solo en el mes de marzo con el anuncio del confinamiento mundial. Microsoft anunció un aumento de 1 000% en su número de usuarios para dicho mes, además de que 183 mil instituciones educativas en 175 países en el mundo utilizan sus servicios (Jimenez, 2020). La evidencia de estas cifras y datos duros pueden hallarse de manera empírica con la evolución del trabajo de oficina en el hogar, y desde luego la suspensión de clases presenciales en prácticamente todos los niveles educativos a nivel global.

En la introducción que da Lewis H. Lapham a la obra de McLuhan, se cita una frase particularmente llamativa de los diarios de Max Frisch «La tecnología es el truco que consiste en organizar el mundo de modo que no tengamos que experimentarlo» (McLuhan, 1996: 15). Las relaciones interpersonales se hayan en una particular permutación con la evolución de las TIC, y parece que procesos tan humanos y cotidianos como la educación no volverán a ser nunca lo que apenas hace unas décadas. Reformas educativas promovidas desde

las altas esferas de organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), o el Fondo Monetario Internacional (FMI), incorporaron estándares internacionales educativos acorde con los procesos globalizadores. De entre los más notables, se encuentran la incorporación del *Programme for International Student Assessment*, es decir, la comúnmente denominada prueba PISA, o Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, que fundamentalmente es una evaluación hacia el final de la formación educativa del nivel básico o previo a la afiliación del individuo a la vida laboral (OCDE, 2021). Sin embargo, la incorporación de educación tecnológica es de las más rezagadas en estas reformas, al hacerse la comparación entre los países de todos los continentes y regiones. Esto último muestra, de nuevo, la mercantilización de la educación, más que promover a la educación como liberadora y constructiva del ser.

Con la pandemia, la interacción entre educandos y educadores vía pantalla-plataforma digital, se convirtió el común denominador en países desarrollados, así como en la mayoría de los países considerados de ingresos medios altos. No obstante, la amplia brecha digital se hizo evidente, por ejemplo, México, que sigue siendo considerado país de ingresos medios-altos de acuerdo con las nuevas clasificaciones para los sistemas educativos estatales elaboradas por el Banco Mundial según los niveles de ingreso para el 2020-2021, colado en esta categorización por sus poco más de 9 mil dólares per cápita (Banco Mundial, 2021).

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDU-TIH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) determinó que para el 2019 solo 20.1 millones de hogares tenían acceso a Internet en México, es decir un 56.4% del total nacional; aproximadamente 80.6 millones de personas mayores de 6 años hacen uso de internet (el 70.1% de la población). La dilación en el acceso a internet por zona urbano-rural tiene una diferencia cercana a los 29 puntos porcentuales, debido a que la penetración del internet en zonas urbanas llega al 76.6%, mientras que en zonas rurales es de 47.7% (INEGI, 2020). La misma encuesta arrojó que el 92.5% de los hogares en el 2019 ya contaban con televisor, mientras que el teléfono celular se mantiene como la tecnología con mayor penetración, con 86.5 millones de usuarios en el país. Sin embargo, para el año previo a la pandemia, el 88.1 de esos usuarios de celular cuentan con al menos un teléfono inteligente (sic.), y solo el 44.3% de los hogares

disponen de una computadora, considerados esenciales para los procesos educativos en esta dinámica pantalla-plataforma.

Es preciso este contexto para comprender el alcance del conocimiento y la necesidad de hacerse de este a través de la información para que sea utilizado en los nuevos dispositivos. Como bien lo recuerda Oliver (Blondeau, 2004), recordando a Karl Marx sobre su concepto de *general intellect* «Se trata del saber social abstracto transferido a las máquinas y objetivado en capital fijo [...] que Maximilien Rubel traduce como 'potencia materializada del saber'» (págs. 31-32).

En este sentido, dentro del capitalismo informacional-cognitivo, la función de educar se vuelve estratégica. Dado que en ella se sientan las condiciones para asegurar un presente y prevenir, incitar o contener las transformaciones en el futuro. Sin embargo, es preciso hacer una aclaración. La información que apropia en esta fase del capitalismo no es un ente aislado, está acompañada de condiciones materiales concretas: la fuente de energía para hacer funcionar los dispositivos, los recursos para crear esos dispositivos y el consumo que en su conjunto se busca. Por lo que, pensamos en la relación capitalismo-apropiación de la cotidianidad.

CAPITALISMO Y LA APROPIACIÓN DE LA COTIDIANIDAD

¿Cómo es que la cotidianidad se convirtió en un servicio otorgado por Internet y sus intermediarios? Caso específico de la cotidianidad: el aprender (tutoriales, modernización del *hágalo usted mismo*).

Cada revolución industrial es sinónimo de un salto tecnológico. Esto trae consecuencias en múltiples sentidos, desde los ordenamientos mundiales, órdenes energéticos, factores geopolíticos e incluso amenazas a la seguridad (inter)nacional (García Reyes, 2007); aportando a esta idea, los cambios en la administración, por ejemplo del tipo fordista al taylorista también se asocian al papel de la educación. ¿Cómo sucede esto? Las innovaciones tecnológicas son resultado del desarrollo científico y de la satisfacción de necesidades. En ambos el conocimiento de procesos, marcos teóricos, métodos, técnicas, en fin, son necesarios, por lo tanto infieren en los mapas curriculares; por ello es que a finales del siglo xx no era

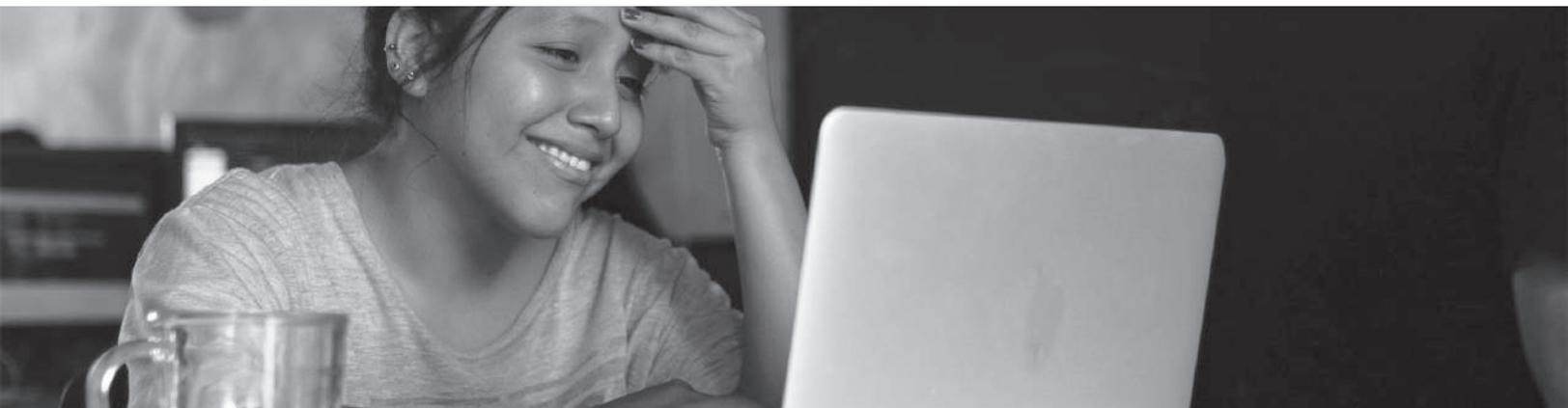
de extrañar que los planes de estudio contemplaran el aprendizaje de lenguajes computacionales y extranjeros, así como las herramientas de este campo.

Lo que habrá que aclarar aquí es el emparejamiento también de la industria con la gran propiedad privada; es decir, con los empresarios y con las otras formas de ordenamiento social existentes, la religión, asociaciones civiles, sindicatos, entre otros y el gobierno, este último encargado de elaborar las políticas de educación. Aquí se definen campos laborales e idealizaciones sobre el futuro a temprana edad cuando se le condiciona al infante a través de la pregunta ¿Qué quieres ser de grande? Y la pregunta no sólo encamina al niño sobre una orientación, invocada por los padres, sino que da a entender que ya hay un camino trazado para su futuro, desde aprender a escribir y leer, hasta ser profesional, por lo menos en el ideal.

Otra de las situaciones que es de resaltar es que en el marco de la producción industrial, también hay un ejercicio de producción espacial. Se engrandecen las urbes, con nuevos caminos, centros de abastecimiento de servicios y comida, oficinas gubernamentales, cárceles, hospitales, parques, lugares destinados para el ocio, escuelas, en fin, todo lo relacionado con la construcción de cotidianidad y los requerimientos básicos mínimos para la satisfacción de necesidades.

Las herramientas audiovisuales habían ganado un peso determinante especialmente desde la invención de la televisión, y fueron ganando terreno por sobre otros medios de la difusión de ideas conforme evolucionó la producción audiovisual e Internet. De esta manera se hizo más evidente el conjuro de McLuhan (1996) sobre la predominancia de las imágenes por encima de estructuras afines al pensamiento y al sentimiento. El hombre abandonó su condición de ciudadano por características propias de pueblos nómadas, en donde ese último hombre gráfico, abraza el placer, la pasión como verdad y la barbarie, por sobre la paz, la verdad como pasión y la civilización.

Esta expansión de comunicación se exacerbó a partir de la masividad en el uso de dispositivos electrónicos conectados en red. Al momento en que se identificaba la cotidianidad de las personas en lugares remotos, se imponía a escala planetaria un modelo de blanquitud y de democracia que tenía que ser aprehendida por los



ciudadanos del mundo. El camino que se eligió para acelerar este proceso, por tautológico que parezca, fue la instantaneidad. Los dispositivos, al estar conectados gozaban de dos virtudes inimaginables hace unos años: sincronía y asincronía se permitieron mediante un aparato conectado, los programas computacionales que derivaron de ello, también se comenzaron a utilizar con el propósito de llevar la palabra del capitalismo cognitivo a todos los rincones del mundo con conexión y a identificar aquellos espacios considerados desiertos digitales.

En 2021 la plataforma de videos más importante a nivel mundial, *YouTube*, inició operaciones apenas hace más de 15 años, para 2019 alcanzó a brindar cobertura en 91 países, con 80 idiomas diferentes, muy aproximados al 95% de la población mundial. De acuerdo con los mismos sitios oficiales a los que hoy pertenece, es el segundo motor de búsqueda más grande del mundo, así como el tercer sitio más visitado después de *Google* y *Facebook*. En el año previo a la pandemia se contabilizaban 400 horas de video cada minuto (Smith, 2019). Su penetración en la vida académica es tal, que los estándares creados por la *American Psychological Association* (APA), los más utilizados para la elaboración de investigaciones o artículos científicos, incorporaron las adecuaciones para la citación de entrevistas, conferencias y seminarios impartidos a través de esta plataforma audiovisual en su sexta edición (Torres *et al.*, 2015), habrá que destacar que tiene un espacio para el sector académico también; el conocimiento también está alojado allí, de una forma más abierta que en la plataforma *Classroom*, también perteneciente al conjunto de herramientas ofimáticas de *Google*, las cuales son una competencia muy fuerte para la paquetería de *Microsoft*.

Es de destacar que en pleno Gran Confinamiento, el uso de *YouTube* como una fuente de consulta, de permanencia y alcance digital del conocimiento se volvió primordial para todos los niveles educativos. Se aceleró en buena medida la promoción de los llamados Entornos Virtuales de Auto-aprendizaje, como método de calidad de reflexión y adquisición de conocimientos sin la necesidad de un docente o guía.

De esta forma, los tutoriales constituyeron un método sen cillo para transferir conocimientos, surgido principalmente para los procesos Internet, de manera distinta a un manual, el cual busca transmitir programas completos, para ahora trasladarse a cada vez más campos técnicos y científicos (González Castellán, s. f.). Considerase de esta forma, que se ha pen-

sado sobre la posibilidad de sustituir a un docente en el proceso educacional, como si fuese un objeto inmaterial. Se insiste aquí que la educación responde a un proyecto político y las herramientas educativas responden a ello. Esta tendencia de deshumanizar todo y delegarlo a la máquina ordenadora, aun está sujeta a intereses humanos, que en este contexto con un binomio productor-consumidor (*prosumidor*), a la vez que producen contenidos, los consumen. En el caso de la educación, por ejemplo, es posible buscar contenidos para aprender desde idiomas, hasta los primeros pasos para utilizar el sistema de navegación inercial (INS, por sus siglas en inglés), utilizado desde vehículos como barcos y aeronaves, así como misiles y naves espaciales.

Todo el desglose de datos queda almacenado, es posible saber gustos personales, pasado, contraseñas, posicionamiento geográfico, rutas, ingresos, en fin, la cotidianidad ha sido apropiada y despojada de toda privacidad, para ser mercantilizada a las grandes corporaciones de venta de bienes y servicios por Internet. No sólo eso, se convirtieron a su vez en dispositivos de vigilancia permanente, instrumentos de control y de ordenamiento que sirven, entre otras cosas, para orientar los gustos de los consumidores y en el caso que nos reúne para hacer de la educación un producto de consumo.

Las mismas plataformas televisivas destinadas a la educación pública elemental basaron gran parte de su contenido en materiales preexistentes en esa plataforma perteneciente a la multinacional *Alphabet Inc.*, también poseedora de *Google*. La búsqueda de contenido educativo está concentrada y monopolizada por la multinacional estadounidense, la cual justamente apenas en octubre de 2020 recibió una demanda anti-monopolio por parte del Departamento de Justicia de su propio país.

En distinta medida los propios gobiernos nacionales promovieron la mercantilización de la educación a través de los proveedores de internet. La tendencia de comercialización de servicios educativos con especial apertura a los mercados trasnacionales tiene como objetivo el lucro (Didriksson *et al.*, 2016), por sobre la satisfacción de necesidades pedagógicas de educandos y educadores. Sí se combinara con la implementación de medidas digitales derivadas del autoaprendizaje, el ahorro que supondría en primeras instancias al Estado.

La fabricación de datos (miles de millones expresados en el anglicismo *big data*) permite a los ana-

listas de estos, crear algoritmos matemáticos de comportamiento que son capaces de inferir gustos, tendencias, escenarios, etcétera. Lo privado se vuelve público al momento en que empresas como las mencionadas tienen acceso a esos datos y los convierten en información. El problema es que los datos que recolectan son sensibles, a partir de estos se cae en actos de discriminación, económica por ejemplo; dado que se infiere que dado un historial de compras la capacidad adquisitiva de un sujeto es menor que la de una media bien identificada

REFLEXIÓN FINAL: HACIA UNA NUEVA PRODUCCIÓN ESPACIAL EN LA EDUCACIÓN

¿Cómo es el nuevo espacio *digital* para la educación? Sí, regresaremos al salón de clases, pero no será «con sólo papel y lápiz», será con herramientas digitales que suponen serán parte de la nueva métrica en la brecha económica visible en la educación, será viendo *al otro* con miedo de que nos contagie; es decir, se regresará de nuevo a aprender a convivir, a generar costumbre.

¿Qué cambió? La cotidianidad, el despertarse a determinada hora, la rutina que, en algunos casos estaba encadenada a la costumbre del aseo personal, la preparación de la indumentaria, la ingesta del desayuno, el traslado del hogar a la escuela, y todo aquello que se desarrolla hasta la culminación de los deberes académicos en casa (la tarea). Cambió el espacio de la educación es cierto, aquel que estaba delimitado entre la casa, el trabajo, la escuela, el entretenimiento, las actividades extracurriculares...

Aún así hay elementos que se mantienen, no hay escuela sin estudiantes, aunque los estudiantes carezcan del espacio físico, como en algunos lugares, la escuela es el resultado es una relación social-política en el intercambio del conocimiento mediado por el/la profesor(a). Pese a la digitalidad, esta relación no se rompió.

Los espacios de lo percibido durante la pandemia permitirán tener a una generación de estudiantes educados parte de su vida en el Gran Confinamiento, lo cual será motivo de investigaciones académicas en el espacio de lo concebido, pero el mismo acontecimiento dio pauta a nuevas posibilidades de la realidad educativa. Otras formas de educar son posibles; el espacio de lo concebido será de nuevo uno de disputa entre los proyectos que emanarán de esta coyuntura.

Durante el confinamiento, los alumnos y profesores de todos los niveles educativos se enfrentaron a nuevos retos sobre la adecuación de un espacio dentro del hogar, en el cual se alcanzarán niveles óptimos de concentración y al mismo tiempo existieran las adecuaciones tecnológicas necesarias para la interconexión con un aula virtual. Pero como se mencionó, la brecha digital arrasó con las expectativas de hacer llegar cursos, módulos y mallas curriculares complejas para el estudiante o impartidos por el profesor, enfrentado a dilemas no previstos de combinar el transcurso de la cotidianidad, junto con los requerimientos educativos a los que se incorpora en su determinado rol.

Es así que, la cotidianidad y la toma de decisiones tienen un punto de convergencia al estilo del análisis económico neoclásico de Alfred Marshall con las disyuntivas generadas por la pandemia. El impacto directo con la realidad de millones de familias, parte de quienes vislumbraron la oportunidad de aminorar gastos derivados con los traslados y alimentación fuera de casa de educandos y educadores, pero al mismo tiempo contendieron con la necesidad de adquirir dispositivos tecnológicos de interconexión digital. Para muchísimas familias en todo el mundo esta situación, combinada con la situación económica de desempleo y pérdida de ingresos, constituyó un verdadero dilema y calvario con mayor o menor impacto en cada región y país. En palabras de Pararmio (2015) «la gente no puede hacer, sino lo que hace» (pág.14).

El alejamiento entre profesores y alumnos se incrementa, cuando la ausencia de espacios idóneos se hace más latente. Pero también es el espacio de posibilidad en la innovación educativa, el momento de no sucumbir al engaño del distanciamiento que fue físico más no social. Al respecto, en muchos contextos, los educandos y educadores no evitamos el bullicio entonado por un mercado local fijo o sobre ruedas, la algarabía o gresca familiar, al abrir un micrófono para emitir un sonido, en un ambiente de escasa supervisión docente.

Mientras que los profesores denuncian una desconexión de los temas presentados en clase debido entre otras cosas, a factores ligados a la ansiedad generada por el confinamiento, la falta de motivación grupal o simplemente por el desinterés exacerbado por la coyuntura atacó a todos. Los niveles de deserción no son exclusivos de países subdesarrollados, y en países

como Estados Unidos se está replanteando métodos distintos, ante un panorama en donde 4 de cada 10 estudiantes adolescentes de escuelas públicas afirma no asistir a las clases virtuales desde el inicio de la pandemia, o hacerlo con poca frecuencia (Pfeil, 2020).

Es justo en este contexto de ambivalencia donde la creación desde los espacios educativos de un «nuestros de nivel superior, capaz de lograr los objetivos de todos los integrantes preservando su identidad, su autonomía, su autorreflexión y su decisión de cooperar en lo que cada uno puede, hecho que también se respeta» (González Casanova, 2005: 375), se vuelve necesaria para superar la ética ilustrada en que gran parte de la educación se fundó; es decir, en el hecho de la bondad del conocimiento «Ser buenos desde el conocimiento era tener el poder de dominar. De esta manera, la bondad del conocimiento se homologaba al deseo de dominación y manipulación. El poder estaba profundamente vinculado al saber» (Álvarez González, 2020: 71).

Entonces, regresamos a Henri (Lefebvre, 2013) quien insiste en «no confundir realidad con lo visible», para percatarnos que no se está ante un proceso de destrucción, sino ante uno de transformación creativa, en el cual, los espacios destinados a la educación se rescatan no sólo desde el papel de la escuela, sino también de las actividades extraescolares que surgen, desde el aprender bajo el árbol. La nueva estrategia educativa está ante la posibilidad de ser extendida e integral. Aunque es válido preguntarse en este sentido, ¿Cómo serán los cambios en el espacio de lo concebido? Sobre todo si se tiene en cuenta que los derechos constitucionales aún no se modifican en el sentido de garantizar a cada niño el acceso a herramientas digitales y servicios; es decir a un ordenador y a Internet. Las estrategias educativas lo tendrán que contemplar.

FUENTES DE CONSULTA

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Valencia: Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia.
- Altwater, E., y Mahnkopf, B. (2008). *La Globalización de la Inseguridad. Trabajo en Negro, Dinero Sucio y Política Informal*. Paidós.
- Álvarez González, F. (2020). *Ética para los Tiempos Modernos*. Documento.
- Ben Jelloun, T. (2003). *La Escuela Vacía*. Traficantes de Sueños.
- Berman, G., y Albright, K. (2017). Children and the Data Cycle: Rights and Ethics in a Big Data World. *arXiv:1710.06881* [cs]. Disponible en: <http://arxiv.org/abs/1710.06881>
- Blondeau, O. (2004). "Génesis y Subversión del Capitalismo Informacional". *En Capitalismo Cognitivo*. Propiedad intelectual y creación colectiva. Traficantes de sueños. Disponible en: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>

- Cruz, M., y Cruz, M. (2007). "La Globalización como Estrategia de Desarrollo: La Evidencia de los Países Desarrollados". En *Investigación Económica*, Vol. 66, No. 259, p.p. 103-131.
- Didriksson, A., Takanayagui, A. X., Herrera Márquez, L., Villafán Aguilar, Ja., Huerta Martínez, B., y Torres Ríos, D. (2016). De la Privatización a la Mercantilización de la Educación Superior. México: IISUE.
- Diogo, A. M., Silva, P., y Viana, J. (2018). "Children's Use of ICT, Family Mediation and Social Inequalities". En *Issues in Educational Research*. Disponible en: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.437793050718130>
- Fontal Merillas, O., García-Ceballos, S., y Morán, B. A. (2020). "Desarrollo de Competencias Docentes en Educación Patrimonial mediante Plataformas 2.0 y Entornos Digitales como Herramienta de Aprendizaje". En *Investigación en la Escuela*, Vol. 0, No. 101, p.p. 1-14. Disponible en: <https://doi.org/10.12795/IE.2020.1101.01>
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea-Bissau*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García Reyes, M. (2007). *La Nueva Revolución Energética: El Impacto en la Geopolítica y la Seguridad Internacional*. CIGEMA, García-Goldman-Koronovski, Universidad Lomonosov.
- Gómez Sollano, M., y Corenstein Zaslav, M. (Eds.). (2019). *La Disputa por la Educación. Tensiones y Articulaciones en el Marco de las Reformas Educativas en México y América Latina*. México: UNAM, DGAPA.
- González Casanova, P. (2005). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades. De la Academia a la Política*. México: Anthropos, UNAM IIS.
- González Castelán, Y. (s. f.). *El Video Tutorial como Herramienta de Apoyo Pedagógico*. Disponible en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/e8.html> Consultado el 8 de febrero de 2021.
- Lefebvre, H. (2013). *La Producción del Espacio*. Capitan Swing.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los Medios de Comunicación. Las Extensiones del Ser Humano*. Paidós.
- Núñez, A. (2015). "Derecho a la Ciudad: Alienación, Contradicción y Práxis". En *Lefebvre Revisitado: Capitalismo, Vida Cotidiana y el Derecho a la Ciudad*. Disponible en: <https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2020/01/9789560102256-De-Mattos-y-Link-2015-Lefebvre-revisitado.pdf>
- Paramio, L. (2005). "Teorías de la Decisión Racional y de la Acción Colectiva". En *Sociológica*, Vol. 20, No. 57, p.p. 13-34.
- Pfeil, A. (2020, julio). *La Pandemia de Coronavirus en los Estados Unidos: Un Reporte de los Docentes*. Disponible en: @GI_weltweit. <https://www.goethe.de/ins/mx/es/spr/mag/21933531.html>
- Riesco Albizu, M., Díaz Fondón, M., Álvarez Gutiérrez, D., López Pérez, B., Cernuda del Río, A., y Juan Fuente, A. (2014). "Informática: Materia Esencial en la Educación Obligatoria del Siglo XXI". En *ReVisión*, Vol. 7, No. 3. Disponible en: <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revisión&page=article&op=view&path%5B%5D=162>
- Rockwell, E. (2018). "La Complejidad del Trabajo Docente y los Retos de su Evaluación: Resultados Internacionales y Procesos Nacionales de Reforma Educativa". En *Cuadernos de Educación*, Vol. 16, No. 16, p.p. 7-29.
- Rodríguez, E., y Sánchez, R. (2004). "Prólogo. Entre el Capitalismo Cognitivo y el Commonfare". En *Capitalismo Cognitivo. Propiedad Intelectual y Creación Colectiva. Traficantes de sueños*, p.p. 152. Disponible en: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Capitalismo%20cognitivo-TdS.pdf>
- Sadin, E. (2018). *La Siliconización del Mundo. La Irresistible Expansión del Liberalismo Digital*. Caja Negra.
- Saura, G. (2020). "Filantropocapitalismo Digital en Educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft". En *Teknokultura*, Vol. 17, No. 2, p.p. 159-168.
- Schmelkes, S., y Aguila, G. (2019). *La Educación Multigrado en México*. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C237.pdf>
- Smith, K. (2019, abril 29). *46 Estadísticas Fascinantes sobre Youtube*. Brandwatch. Disponible en: <https://www.brandwatch.com/es/blog/46-estadisticas-youtube/>
- Torres, S., González Bonorino, A., y Vavilova, I. (2015). *La Cita y Referencia Bibliográfica: Guía Basada en las Normas APA (3a)*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Turnbull, L., Hütt, Ma.-T., Ioannides, A. A., Kininmonth, S., Poepl, R., Tockner, K., Bracken, L. J., Keesstra, S., Lui, L., Masselink, R., y Parsons, A. J. (2018). "Connectivity and Complex Systems: Learning from a Multi-Disciplinary Perspective". En *EndNote Click*, Vol. 3, No. 11, p. 49.
- ZEMOS98 (2012). *Educación Expandida*. ZEMOS98. Disponible en: http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf

Entre la Vocación y la Responsabilidad: Miradas de Docentes de Educación Básica sobre la Construcción de un Buen Maestro

Martínez Bordón Arcelia✠

Reyes Juárez Alejandro ✠✠

RESUMEN

La vocación y la ética profesional se presentan como la base sobre la cual se despliegan una serie de competencias de los maestros y maestras, que les permiten dar respuestas a las múltiples exigencias que les impone el contexto. Para los docentes es central la comprensión de las realidades socio culturales, institucionales y de los propios estudiantes, para, a partir de ello, elaborar diagnósticos más integrales y planeaciones más pertinentes. En ello es también muy importante la reflexión de la propia práctica.

Este artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como propósito identificar los rasgos que integra el perfil de quien es considerado un buen docente, a partir de la visión de maestros de educación básica sobre la labor educativa que realizan. La información que sirvió como base para el análisis se recopiló a través de treinta y dos grupos focales, organizados en diez entidades federativas.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Profesional. Docencia. Perfil Profesor. Trabajo Docente. Vocación. Formación Docente.

ABSTRACT

Vocation and professional ethics are presented as the basis on which a series of competencies of teachers are deployed, which allow them to respond to the multiple demands that the context imposes on them. For teachers, the understanding of the socio-cultural, institutional realities and of the students themselves is central, in order to develop more comprehensive diagnoses and more pertinent planning. In this, reflection on one's own practice is also very important.

This article presents the results of a study whose purpose was to identify the traits that make up the profile of a person who is considered a good teacher, based on

the vision of basic education teachers on the educational work they carry out. The information that served as the basis for the analysis was collected through thirty-two focus groups, organized in ten states.

KEYWORDS

Professional Development. Teaching. Teacher Profile. Teaching Work. Vocation. Teacher Training.

LOS DOCENTES Y EL ANHELO DE MEJORA EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

Los maestros son profesionales de la educación, quienes, de manera continua, en espacios escolares diversos y complejos, toman decisiones para guiar su tarea de enseñanza hacia el logro de los objetivos educativos propuestos, solucionando las múltiples exigencias institucionales y sociales planteadas al construir condiciones y ampliar las oportunidades para que las niñas, niños y jóvenes, que son sus estudiantes, aprendan.

Los docentes y su desarrollo profesional han sido identificados como como claves en el éxito alcanzado por los sistemas educativos de mayor desempeño. En dichos sistemas, se han puesto en marcha distintas acciones para atraer y seleccionar a los mejores candi-

✠Doctora en Política por la Universidad de York, Reino Unido. Académica de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Correo: arcelia.martinez@ibero.mx Twitter: @arceliambordon

✠✠Doctor en Investigación en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología (FLACSO-México). Subdirector de Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Telesecundaria en Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). Correo: alejandro.reyes@mejoredu.gob.mx Twitter: @alereyesjuarez

datos, cuidar los procesos de inserción, implementar procesos para mejorar la formación continua y, entre otras, cuidar los procesos y formación de los líderes o directores escolares. Se comparte el argumento de que la calidad de cualquier sistema educativo, así como la posibilidad de mantener los procesos de mejora educativa tienen como un fundamento la calidad de la instrucción brindada por sus docentes (Barber y Mourshed, 2008; Mourshed, Chijioke y Barber, 2012 OCDE, 2019).

El desarrollo profesional docente como eje de las políticas educativas en general se corresponde con la identificación del desempeño docente como un factor clave que, desde los espacios escolares, explica las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanushek, 2004; OCDE, 2005; OCDE, 2019; Vélaz y Vaillant, 2009; Schmelkes, 2013; Bruns y Luque, 2014, UNESCO; 2015). Esto, sin desconocer el condicionamiento fuerte de los contextos económicos y socioculturales, así como la complejidad que la propia labor docente implica.

De esta manera, por un lado, se reconoce que la profesión docente es compleja, cual ha visto incrementadas sus exigencias como producto de los cambios socioculturales, de política educativa e institucionales. Por otro lado, que su desarrollo y desempeño requiere de un proceso de reconceptualización donde se consideren los múltiples saberes que ponen en marcha, y son necesarios, para desarrollar su labor educativa, así como del fortalecimiento de su autonomía que permita la toma de decisiones mejor fundamentada, la formación continua y el aprendizaje permanente, considerando, entre otros aspectos, los rasgos distintivos de las trayectorias profesionales y las condiciones de los contextos particulares donde su labor educativa tiene lugar (Poggi, 2006; Imbernón, 2017; Darling-Hammond, Hyler, y Gardner, 2017; UNESCO; 2015 Hargreaves y Fullan, 2014).

El concepto de desarrollo profesional ha pasado a ocupar un lugar importante en la fundamentación y diseño de las políticas educativas en general, y de las docentes, en particular, con el propósito de dotarlas de un carácter integral y sistémico que enfrente el problema de la fragmentación de acciones que tradicionalmente las caracterizan, su aislamiento y su discontinuidad. En él se identifica a la noción de profesionalidad como un eje ordenador que contempla diversos procesos orientados al desarrollo de la profesión, los cuales cobran sentido en el desempeño docente, siendo la formación continua docente un

aspecto importante, pero no el único que debe considerarse al momento de construir mejores condiciones (laborales, institucionales y personales) para que la labor docente se desarrolle (Imbernón, 2017; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017; UNESCO, 2013 y 2014; Ávalos, 2007).

Así, la labor educativa de los docentes demanda hoy mayores referentes y competencias, así como apoyos; en general, políticas públicas que permitan la mejora de las condiciones donde desarrolla su labor educativa y de los factores que inciden en su desempeño. El fortalecimiento de la autonomía docente y de su desarrollo profesional resulta relevante para contar cada vez con un mayor número de docentes con perfiles adecuados que contribuyan a garantizar el derecho a la educación de calidad de las niñas, niños y jóvenes del país.

Fortalecer la formación inicial ha sido un tema recurrente en las recomendaciones formuladas en diversos estudios e investigaciones sobre los docentes y su profesionalización. Para la formación continua, además de garantizar una oferta formativa pertinente y de calidad, será de vital importancia avanzar en el fortalecimiento del trabajo colaborativo, además de la tutoría, el acompañamiento a los docentes y la evaluación de su desempeño, como instrumentos importantes de mejora. Finalmente, avanzar en las condiciones institucionales para un mejor desempeño docente exigirá, asimismo, de procesos de coordinación y planeación institucional cada vez más eficaces. Por lo tanto, una política de desarrollo profesional docente integral debería sintetizar el carácter integral de las trayectorias docentes, las condiciones en las que se desarrollan, la formación y el desempeño a los que se vinculan, así como su influencia en los aprendizajes de los estudiantes.

POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL MARCO DE LAS ÚLTIMAS REFORMAS EDUCATIVAS

En el caso particular de México, la formación, capacitación y actualización de los maestros ha sido el eje fundamental de la política educativa en materia de desarrollo profesional docente durante las últimas décadas. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992, tuvo tres pilares fundamentales: i) la reorganización del sistema educativo; ii) la reformulación de los contenidos y materiales educativos; y, iii) la valoración de la función magisterial. En este último punto, dicho Acuerdo señalaba que el maestro debía ser el prin-

principal beneficiario del nuevo federalismo educativo y de la participación social en educación. Para ello, se planteaban seis grandes acciones: a) Formación inicial del maestro; b) La actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; c) Salario Profesional; d) Vivienda; e) Carrera Magisterial; y, f) El nuevo aprecio social hacia el maestro.

A pesar de estos planteamientos de política docente con una perspectiva amplia y vinculada a otros componentes del SEN, los programas y acciones de política educativa durante las últimas tres décadas, en general, se han caracterizado por su discontinuidad, desarticulación y por no lograr los resultados esperados. Además, las evaluaciones a los programas han sido escasas y también lo ha sido la información disponible producto de éstas (Torres, 2014).

Con la reforma educativa de 2013, la cual planteó la idoneidad docente como un factor que contribuiría a garantizar una educación de calidad, se vinculó la formación continua de los docentes y, en general, el desarrollo profesional a los procesos de evaluación. Se puso en marcha el Servicio Profesional Docente, en cuyo marco se establecieron mecanismos para garantizar una mayor calidad y pertinencia de la formación en servicio y se establecieron los denominados *Perfiles, parámetros e indicadores (PPI)* como expresiones de las características, cualidades y aptitudes para el desempeño eficiente de los docentes en las distintas funciones que realizan. Los PPI se colocaban como un referente para el estudio personal, la formación continua, así como para el diseño de políticas y programas que contribuyan a fortalecer su labor y la evaluación docente.

Pese a ello, la evaluación recibió gran parte de la atención en el proceso de reforma educativa, pero no se hizo lo propio para el caso de los procesos de formación. De hecho, la oferta de formación se focalizó en función de las necesidades de la evaluación, pero desatendió necesidades de formación específicas.

Así que, no obstante, los esfuerzos públicos que en las últimas décadas se han realizado en torno al desarrollo profesional de los docentes, lo cierto es que aún prevalecen una serie de retos en este tema. En el documento *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica* (INEE, 2018), se realiza una identificación de algunos de estos retos y se resume una buena parte de lo investigado y analizado al respecto. De ellos, plantea una serie de prioridades estratégicas, entre las cuales se encuentran:

- i. El fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes, lo cual implica, entre otros aspectos, ampliar las posibilidades de los docentes de tomar decisiones pertinentes y fundamentadas en amplios conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como de una comprensión profunda de los contextos particulares en los que se desenvuelven.
- ii. Los aprendizajes de los estudiantes como eje del desarrollo profesional docente, de manera que la práctica educativa de los docentes permita la construcción de ambientes que amplían las oportunidades de los estudiantes de aprender y formarse como ciudadanos.
- iii. La importancia de configurar trayectos formativos docentes continuos y pertinentes, que se alimenten de las necesidades individuales y colectivas de los docentes, así como de sus antecedentes académicos, trayectorias profesionales y experiencias formativas, pero que permita fortalecer el desempeño y desarrollo profesional con oportunidades de formación eficaces, relevantes y pertinentes que incluyan opciones de estudios de posgrado.
- iv. El acompañamiento docente como elemento clave en sus trayectorias profesionales, de manera particular al ingreso a la docencia y alguna de las funciones directivas. Este acompañamiento también, plantean las directrices en comentario, debe incluir a los colectivos docentes y escolares.
- v. El impulso de las comunidades y redes profesionales de aprendizaje. Esto es, las culturas colaborativas, que rompen con el aislamiento docente y la balcanización, conforman un contexto fértil para la mejora educativa.

Aunque la Reforma educativa de 2019 “canceló”, al menos mediáticamente, a la Reforma que le precedió, lo cierto es que la labor docente vuelve a estar en el centro del debate y las propuestas. Como sabemos, la discusión por la evaluación docente llevó, entre otros aspectos, a la eliminación del Servicio Profesional Docente y de todas las disposiciones legales que dieron sustento a la arquitectura institucional establecida para regular el ingreso, promoción y permanencia de los docentes durante la administración pública federal pasada. Hoy, con la reforma al Artículo 3º Constitucional, se reconoce a las niñas, niños y jóvenes como el centro de la acción educativa del Estado, al tiempo que, se resalta la importancia y responsabilidad del magisterio: Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se

reconoce su contribución a la transformación social. En este sentido, se dice, que los docentes tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (DOF, 2019a).

Como el mismo texto constitucional lo estableció, se promulgó unos meses después la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, en sus funciones docentes, directiva o de supervisión, para normar los procesos de selección a los que concurran los aspirantes en igualdad de condiciones, los cuales, se señala, serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. Los nombramientos derivados de estos procesos sólo se otorgarán en términos de dicha ley y lo dispuesto en ningún caso afectará la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio (DOF, 2019b).

El nuevo andamiaje legal pretende dar fin a uno de los aspectos más controversiales de la Reforma de 2013: la evaluación y sus implicaciones en la permanencia en el servicio docente. Sin embargo, siguen en marcha los procesos de selección para el ingreso y los relacionados con la promoción, así como la relación entre desempeño docente y logro de aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, el Artículo 8 de la nueva ley establece que los objetivos del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros serán: Contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes;

- i. Contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes;
- ii. Contribuir a la excelencia de la educación en un marco de inclusión y de equidad, bajo los principios, fines y criterios previstos en la Ley General de Educación y lo referente a la nueva escuela mexicana;
- iii. Mejorar la práctica profesional del personal al que se refiere esta Ley, a partir de la valoración de las condiciones de las escuelas, el intercambio colegiado de experiencias y otros apoyos necesarios para identificar sus fortalezas y atender las áreas de oportunidad en su desempeño;
- iv. Establecer programas de estímulos e incentivos

que contribuyan al reconocimiento del magisterio como agente de transformación social;

- v. Desarrollar criterios e indicadores para la admisión, la promoción y el reconocimiento del personal docente, técnico docente, asesor técnico pedagógico, directivo y de supervisión; y,
- vi. Determinar los niveles de competencia para cada una de las categorías que definen la labor de quienes realizan funciones de docencia, de técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión, a fin de que dicho personal, las escuelas, las zonas escolares y en general, los distintos responsables de la educación en el sistema educativo cuenten con referentes para la mejora continua y el logro de los criterios e indicadores (DOF, 2019b).

A partir de la nueva ley, en diciembre de 2019 se publicó el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. En este se describe qué se espera del desempeño de cada figura y se incluyen los dominios, criterios e indicadores de cada figura señalada, a través de los cuales se identifican los saberes necesarios que las maestras y los maestros, los directivos y los supervisores despliegan en el ejercicio de su quehacer profesional para alcanzar una educación de excelencia, dirigido al logro de los propósitos educativos con todos los alumnos en un marco de equidad, inclusión e interculturalidad (SEP, 2019).

Este Marco para la excelencia de la enseñanza, tiene como referente el documento denominado *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes* que, tanto para la educación básica y media superior, se estableció, como ya señalamos, en el contexto de la Reforma educativa de 2013. En éstos se planteaban, organizados en cinco dimensiones, las características, cualidades y aptitudes deseables que requerían los docentes para un desempeño profesional eficaz, además de ser una guía que permitiría a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función (SEP, 2015). En la siguiente tabla se presenta una síntesis comparativa de ambas propuestas, para la función docente en educación básica.

Tabla 1. Perfiles profesionales requeridos para docentes de educación básica en el marco de las Reformas educativas de 2013 y 2019.

Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes (Reforma 2013)	Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes (Reforma 2019).
Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	Dominio I. Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	Dominio II. Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	Dominio III. Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	Dominio IV. Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.
Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	

Fuente: Elaboración Propia, a partir de SEP, 2015, 2019.

La construcción de modelos para la docencia o de perfiles profesionales ha formado parte de la implementación de las políticas educativas dirigidas a la profesionalización de los docentes. En estos, se sintetizan los rasgos que, desde ciertas perspectivas y análisis, caracterizan a un docente que realiza su labor educativa con eficacia y pertinencia. La mayoría de estos modelos consideran una serie diversa y combinada de habilidades, actitudes y/o competencias.

Al respecto, una revisión que realizan Bourgonje y Trom (2011) de los perfiles por competencias (PC) elaborados en distintas regiones del mundo, muestra que un PC ideal no solo incluye conocimientos

específicos de un determinado ámbito, sino también aptitudes más amplias de preparación para la vida y competencias culturales y socioemocionales. Por esto, se deben tomar en cuenta tanto los factores personales que afectan al desempeño del docente como los del contexto educativo. Sin embargo, Tedesco y Tenti (2004) advierten que la elaboración de un listado de las “características deseables” de un docente sería interminable, e incluso con algunos elementos contradictorios; esto es, un tipo ideal imposible de realización práctica.

Con todo, lo cierto es que los perfiles docentes han sido útiles como marco de discusión sobre la calidad de los profesores, así como para proporcionar parámetros para su evaluación y crecimiento profesional. Como ya adelantamos, en este artículo queremos reflexionar, desde la mirada de los docentes, sobre los principales rasgos que debe reunir un buen docente. Ello, a partir de un estudio de grupos focales con maestros de educación básica y media superior realizado, entre otros aspectos, para conocer sus opiniones respecto a las características que debe reunir un profesional de la enseñanza hoy en día para ser considerado como un buen docente. En los grupos se indagó también sobre los factores del contexto que condicionan o afectan su desempeño e identificó, a partir de esto, algunas necesidades de formación desde los propios contextos de actuación de los docentes, las cuales pueden poseer una gran potencialidad para el cambio (Marcelo, 1999), por lo que deben ser consideradas en la construcción de políticas educativas integrales dirigidas al fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes.

NOTA METODOLÓGICA

En este artículo se retoman las opiniones de docentes de educación básica que participaron en grupos focales que desarrolló el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en octubre de 2014, a quienes se les preguntó, entre otros aspectos, cómo se puede definir a un buen docente, qué significa una buena enseñanza, cuáles son los principales factores que condicionan su labor como docentes y su desempeño y, qué se puede hacer para mejorar su desempeño. Esta indagación permitió también conocer las necesidades de formación de los docentes, para que ellos puedan enfrentar mejor los retos educativos que les plantean sus contextos particulares.

El objetivo general que se planteó para el estudio encabezado por el INEE, y del cual se desprende el pre-

sente análisis, fue conocer a profundidad la opinión de docentes de educación básica y media superior acerca del sentido y alcances que deberían tener los procesos de evaluación del desempeño docente, así como de los factores que condicionan su labor educativa, con el fin de considerar sus perspectivas tanto en la integración de un marco conceptual y metodológico para la evaluación del desempeño docente, como en los procesos de emisión de directrices en este ámbito.

Siguiendo los fundamentos del denominado muestreo teórico o intencional, el cual consiste en la selección de los casos a partir del valor informativo y su capacidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación (Patton, 1990), se seleccionaron nueve entidades federativas de la República Mexicana, con diferencias en sus indicadores educativos y económicos, de distintas regiones del país: Nayarit, Durango, Sinaloa, Yucatán, Baja California, Chiapas, Jalisco, Nuevo León y Puebla.

En cada uno de los estados mencionados se organizaron, con el apoyo de las autoridades educativas estatales, para el caso de educación básica, tres grupos focales, uno para cada nivel educativo que la integra: educación preescolar, educación primaria y educación secundaria. Se solicitó que los grupos estuvieran integrados por diez profesores y que se conformaran de manera heterogénea en cuanto al sexo de los participantes, años de experiencia, modalidades educativas y tipo de contextos donde se ubican sus escuelas de adscripción. De manera complementaria se organizaron en la ciudad de México grupos focales con profesores de educación preescolar indígena, educación primaria indígena, directores de educación básica, supervisores de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, de distintas entidades federativas; uno para cada uno de los niveles educativos, así como para las figuras de dirección, supervisión y apoyo técnico pedagógico. En total se organizaron 42 grupos focales, con 436 docentes. En este artículo, centramos el análisis en la información recopilada de lo que compartieron los docentes de educación básica.

El grupo de enfoque o grupo focal se identificó como una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que los profesores construyen

en torno a las condiciones que influyen en su desempeño; a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan (Vaughn, Shcumm y Sinagub, 1996). En general, esta técnica, cuyos fundamentos se encuentran en la metodología de investigación cualitativa, proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2004); para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 1994); informaciones y descripciones que el investigador puede utilizar con ventaja para comprender las razones ocultas y las reglas del juego social que intenta identificar (Bertaux, 2005).

La recopilación de información a través de este proceso se enmarca en una propuesta analítica que pretende comprender las maneras como los profesores perciben su labor docente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan, los contextos educativos, sociales y culturales en los que actúan; cómo construyen relaciones, estrategias, experiencias y significaciones a través de las cuales se construyen ellos mismos.

El trabajo de análisis de los datos recuperados, a partir del trabajo de campo, se realizó a través de un análisis comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes que en ellas se contengan (Bertaux, 2005), desagregando los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, ordenando y clasificando la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que represente una respuesta pertinente al objetivo que el estudio se planteó y, que supere el marco particular de las observaciones.

La revisión de los reportes de campo elaborados, por los equipos que participaron en la conducción de



los grupos focales, sirvió como base para proponer algunos ejes analíticos, dimensiones y categorías para sistematizar la información disponible. Con estos referentes como guía, se realizó la codificación, sistematización y análisis de las transcripciones realizadas, de los relatos recuperados en audio. Se recurrió al apoyo del programa informático para el análisis cualitativo de datos Atlas.ti, para este proceso. Se debe recordar que los fenómenos, desde la perspectiva aquí empleada, son ideas analíticas que emergen de nuestros los datos, que describen los problemas, asuntos, ocupaciones o temas pertinentes que están siendo estudiados (Strauss y Corbin, 2002).

ENTRE LA VOCACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD, LA CONSTRUCCIÓN DE UN OFICIO

Como se ha mencionado, la profesión docente es compleja. Ésta, enfrenta múltiples retos y exigencias. El análisis de su labor debe considerar su multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre (Vezub 2016). Y, en el desarrollo de las tareas que realiza en los espacios educativos en los que actúa, pone en marcha una serie de saberes tanto teóricos, como los conformados como producto de la práctica y la experiencia, de tal manera que el conocimiento docente es el resultado de la vinculación entre el pensamiento y la acción (Rodríguez y Alamilla, 2018). Éstos, además, poseen un componente social relacionado con el desarrollo de actitudes y valores, así como un componente emocional-afectivo (Tardif, 2014)

Con base en lo expresado por los docentes en los grupos focales se identifica la complejidad del trabajo docente, las múltiples complicaciones y tensiones que experimentan los docentes en cada uno de los contextos particulares en los que se desarrolla su práctica, caracterizados generalmente por carencias de recursos y apoyos. Su trabajo se encuentra enmarcado por procesos de reconfiguración socioculturales y económicos, así como por reformas educativas y laborales, que han derivado, entre otras cosas, en mayores demandas a la labor que realizan y también en cuestionamientos a la eficacia de su desempeño.

A partir de las preguntas ¿qué significa ser un buen docente? y ¿qué significa una buena enseñanza? los y las profesoras hablaron sobre los rasgos que debe reunir un docente para poder hacer frente a los retos educativos en sus contextos escolares y sociales particulares, pero también sobre algunas de las características que deberían ser parte de las prácticas educativas que

realizan. Los aspectos actitudinales, que fueron enlistados por los maestros, ocuparon un lugar importante al momento de caracterizar a un “buen docente”. Los participantes en los grupos focales también dijeron que el compromiso y la responsabilidad son rasgos relevantes y que estos se reflejan en las actividades cotidianas dentro y fuera de las aulas y en aspectos como la motivación, la asistencia al trabajo con puntualidad, el cumplimiento de las actividades encomendadas y no distraerse de su propósito central: la formación de las niñas, niños o jóvenes que son sus estudiantes.

Los docentes también mencionaron la necesidad de una actitud positiva y de servicio; de entrega y amor al trabajo, así como la disposición a aprender y a compartir, poniendo un extra en lo que se hace, lo cual, incluso, puede llegar al sacrificio... *hacer lo extraordinario. Uno de los participantes señaló: un buen docente, en lo personal, es tener primeramente amor por lo que estamos haciendo; vocación y convicción* [GF, Nay, Prees, 25/09/2014]¹. Algunos directores, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico agregaron también otros rasgos, que tienen más relación con la disciplina y el cumplimiento de la normatividad.

...para mí la disciplina es importante como docentes también. Ya lo mencionaba la maestra, la vocación, la disciplina para llevar a cabo nuestro trabajo con una mayor responsabilidad... [GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014].

En lo expresado por los maestros surgió un término de manera reiterada que parece condensar parte de los rasgos que identifican a un buen maestro: la vocación.

¹El empleo de fragmentos de los relatos tiene el propósito de respaldar y ejemplificar lo argumentado. Para la identificación de referencias directas de los grupos focales, se utilizó la siguiente estructura: GF, para definir que los extractos de entrevistas provienen de un grupo focal; la abreviatura del estado en el que se realizó el grupo focal (Nay, Dgo, Yuc, Jal, Chis, Pue, BC, SIN, NL, DF) el nivel educativo al que pertenecían los participantes (Prees, Prim, Sec) o, en el caso de los grupos realizados en la Ciudad de México, la figura o modalidad convocada, además del tipo educativo (Prim. Indig; Dir. EB; EB; ATP. EB) y la fecha de la realización del grupo (03/10/2014). De esta manera cada referencia quedó, por ejemplo, de la siguiente forma: [GF, BC, Prees, 03/10/14] o [GF, DF, Prees. Indig, 18/10/2014].

Hoy hay maestros que están... donde no existe ni una responsabilidad ni un compromiso. Están ahí porque no alcanzaron más donde estudiar, están ahí porque los papás son los maestros o porque los papás decidieron que fueran maestros. Y es una tristeza que esas personas realmente estén frente a un grupo... ser responsable de un grupo de niños no es cosa fácil y más si no se tiene la vocación, que es lo principal que tenemos que tener, las ganas... [GF, Sin, Prim, 02/10/2014].

Ahora bien, hubo variaciones al referirse al concepto de “vocación”. Para algunos ésta se relaciona con una cuestión de amor y pasión por la labor que se realiza, o lo que dentro de ella es considerado como fundamental. En otros casos, la vocación, dijeron, se relaciona más con el profesionalismo con el cual se cumplen las tareas y responsabilidades que los maestros tienen encomendadas. Lo cierto es que, en las narrativas de los docentes, tanto vocación como responsabilidad son conceptos que parecen ir de la mano, o al menos así lo refirieron varios de los docentes.

Hubo incluso quienes significan a la vocación como una cualidad innata que los llevó a elegir la carrera docente como profesión. Esta, dijeron, es producto a veces de un ambiente familiar donde otros miembros de la familia son, o fueron, también maestros. En este sentido, la vocación se significa como parte de una herencia o tradición que se continúa. En otras ocasiones aun sin ese ambiente desde una edad temprana, la docencia ya era el destino por alcanzar.

Para una parte importante de los docentes de educación básica que participaron en los grupos focales, la vocación es un producto de su paso por las escuelas normales. En estas, dijeron, los jóvenes construyen o descubren su vocación docente; ella “nace” en medio de la experiencia estudiantil cotidiana. “Ahorita soy maestro porque...me encantó, me gustó, me nació esa vocación...” [GF, Jal, Prim, 25/09/2014].

Lo que nos acaba de hablar el maestro es mística. “Quiero estar aquí” ... y eso fue desde el primer día que nos presentamos a clases en una Normal. Entonces crearon esa mística en todos; ese deseo de servir que pese a todo y en contra de todo, seguir, no claudicar; hacer; continuar... (GF, Jal, Sec, 26/09/2014).

Otras veces más, dijeron, esta se descubre en algún momento de la trayectoria profesional de los maestros; a veces como producto de la propia práctica

docente y de la experiencia cotidiana en las escuelas –esto fue más visible entre los maestros de educación secundaria.

La vocación y/o la ética profesional son aspectos que se interrelacionan como parte del perfil del que podría considerarse de un “buen maestro”. Ello, se complementa con la calidad humana y ética que deben poseer las personas que desempeñan esta labor, la cual se manifiesta, entre otros aspectos, en un buen trato a los estudiantes, la empatía hacia ellos y la sensibilidad hacia los problemas que éstos enfrentan, así como en un sentido de justicia; en la integridad que poseen como personas, la estabilidad emocional y el equilibrio psicológico que deben tener; los valores que guían su actuar y la relación con los otros, así como en la congruencia entre lo que se dice y hace.

De esta manera, desde la opinión de los docentes, el maestro debe constituirse como un modelo para sus estudiantes; un ejemplo a seguir, siendo consciente de que está formando a otros seres humanos.

Si una persona (egresado de la Normal o con cualquier otra licenciatura) no es buen ser humano, no va a ser buen maestro. Podrá hacer todos los cursos, maestrías, doctorados... Pero si no tiene una buena calidad humana, no podrá ser un buen maestro. Se nos olvida que estamos trabajando, estamos formando (esa es otra palabra que se nos olvida), estamos formando a jóvenes del México del futuro. [GF, Dgo, Sec, 10/10/2014].

Dubet (2006) menciona que la vocación adquiere hoy una fisonomía menos heroica, presentándose menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del sujeto en su actividad profesional, donde son importantes la reflexividad y la disposición que le permita cumplir con un trabajo irreductible a una técnica. Sin embargo, sí es importante destacar que entre los docentes mexicanos continúa escuchándose aún el eco de esa vocación con un carácter heroico; la docencia como un apostolado, que debe caracterizarse por una “mística”, como lo expresó uno de los participantes en los grupos focales. Así, la vocación y la ética profesional se presentan como una base sobre la cual se despliegan una serie de competencias docentes, las cuales les permiten dar respuestas a las múltiples exigencias que les impone el contexto.

EL CONTEXTO Y LA IMPORTANCIA DE SABER LEERLO Y ADAPTARSE

Al considerar los múltiples factores que condicionan la labor docente y su desempeño, en contextos heterogéneos y en transformación continua, algunos autores hablan del oficio docente (Dubet, 2006; Tenti 2009) como la respuesta que construyen los profesores, a través de la experiencia cotidiana, a las exigencias del mundo escolar y educativo, dándoles coherencia y sentido a este trabajo, al tiempo que construyen una identidad, la cual es múltiple, discontinua y socialmente sensible, por lo que se va reconfigurando a lo largo de la trayectoria profesional de los maestros (Vaillant, 2007; Monereo y Domínguez (2014).

Los docentes tienen capacidad de agencia, por lo que la definición de profesor no puede ser reducida a un rol ni a un estatus que las instituciones establecen. Ser profesor es un oficio, un trabajo a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas, combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Para que las diversas competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004b) se desarrollen y se concreten en la construcción de estrategias diversas, que pretenden ser eficaces y pertinentes, los maestros deben aprender a tomar en cuenta los contextos particulares en donde la labor docente tiene lugar. O como lo mencionó una profesora, al definir el perfil de un buen docente: “principalmente tiene que saber leer el contexto”.

...considero que algo muy importante que acompaña a la vocación, son las competencias. El tener el conocimiento; el conocimiento desde el contexto donde voy a trabajar que implica: comunidad, escuela, compañeros, alumnos; de tener la habilidad de “ya tengo este diagnóstico del contexto, ahora tener la habilidad para yo planificar y diversificar esas actividades...” [GF, BC, Prees, 02/10/2014].

La lectura pertinente de los contextos particulares es la base para elaborar diagnósticos más integrales y, a partir de éstos, construir estrategias más eficaces y pertinentes, así como buscar alternativas ante las complicaciones que se presentan para alcanzar los propósitos educativos; para contribuir a la construcción de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; para detener e intentar revertir los rezagos educativos que éstos presentan y para ampliar sus horizontes.

La capacidad para solucionar problemas a veces en situaciones que resultan inesperadas, demanda también de la creatividad y la habilidad para innovar, incluso improvisar, haciendo uso de los recursos con los que se cuentan, o pueden conseguir, en ambientes educativos y sociales caracterizados por las carencias. En ello, es importante el empleo pertinente de los referentes que se poseen (conocimientos, capital cultural, competencias, recursos, etc.). Entre éstos, los elementos teóricos como verdaderas herramientas metodológicas en los procesos de comprensión de los contextos particulares y en la construcción de estrategias educativas acordes a ellos.

Bueno yo creo que es muy importante llevar a cabo la práctica y la teoría, en este caso la praxis como dijo Freire, “la práctica sin la teoría es ciega y la teoría sin práctica es vana”. Entonces, yo creo que es muy importante llevar ambas de la mano... La práctica es el desarrollo. Cómo lo vamos a llevar a cabo y, más que nada, si no llevamos a cabo la praxis, entonces estamos trabajando a medias [GF, Dgo, Prim, 09/10/2014].

Son los maestros que laboran en los contextos rurales, y de manera particular en las escuelas multigrado e indígenas, los que expresan las mayores complicaciones para encontrar respuestas apropiadas a los grandes problemas que enfrentan, porque los saberes que se poseen y los esfuerzos que se realizan, como parte de un oficio docente que encuentra mayores exigencias, parecen ser siempre insuficientes.

Estas complicaciones son mayores cuando los maestros de recién ingreso al sistema educativo son enviados, sin práctica previa en estos contextos y a veces sin conocer el idioma de los grupos indígenas que van a atender, a hacerse cargo de grupos multigrados, donde además tienen que encargarse de las tareas administrativas y de la dirección del plantel educativo, de las cuales conocen poco. Un ejemplo de estas complicaciones se presenta en el siguiente fragmento de relato:

Trabajar en una comunidad, en una región indígena, es muy difícil, ya que hay comunidades en las que no se cuenta ni siquiera con un aula para trabajar. Trabajamos a veces en jacalitos. Para lograr los niveles de aprendizaje en estas regiones, en estos lugares, se tiene que considerar el contexto, con qué contamos, porque a veces ni siquiera con

material... El maestro tiene que sacar ideas de no sé dónde para poder desarrollar ambientes de aprendizaje, usar todo lo que los niños conocen, porque son niños hablantes de otras lenguas... Lo principal, creo yo, es considerar su contexto [GF, Dgo, Prees, 09/10/2014].

La adaptación surge en estos contextos rurales como un rasgo también relevante que deben poseer los buenos maestros. Aunque, ésta en realidad se menciona como un rasgo que se debe poseer en todos los niveles de la educación básica, la cual, incluye la que debe realizarse a las transformaciones educativas, sociales y culturales.

Finalmente, en esta construcción del oficio docente, el liderazgo también es relevante para, por un lado, dirigir los procesos educativos en interacción con los estudiantes y gestionar apoyos. Por otro lado, también apoyar a los otros que lo requieren, lo cual incluye a sus propios compañeros de trabajo. El docente también debe convertirse en un agente social, señalan los maestros. Varias habilidades concretas son necesarias en estos: la asertividad, la tolerancia, la negociación, la solución de conflictos.

También un trabajo en equipo, no nada más estar sola la maestra sino también el director, directora, las maestras, todo el que esté dentro del plantel tener una buena comunicación, un buen ambiente de trabajo porque creo que, si hay un buen ambiente de trabajo, también se refleja mucho en el maestro, es el gusto de ir a impartir las clases, también el crearle un ambiente favorable al niño [GF, NL, Prees, 09/10/2014].

LOS ESTUDIANTES COMO REFERENTE Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO EJE DE LA TRANSFORMACIÓN

Los rasgos que se relacionan con “un buen docente” se van entrelazando con los que, desde la perspectiva de los maestros, caracterizan a la “buena enseñanza”. Un buen docente es aquel que desarrolla una buena enseñanza. Ésta, tiene como punto de partida, y fin, a los estudiantes y lo que se espera lograr con ellos.

En virtud de lo anterior, la construcción de estrategias educativas eficaces no puede realizarse sin considerar, entre otros aspectos, el conocimiento de los estudiantes y de los aprendizajes que han logrado en los otros niveles o grados educativos, así como de las creencias, conocimientos y competencias que en general poseen; de los procesos de desarrollo psi-

cosocial que han alcanzado y de las maneras como construyen sus aprendizajes; de sus rasgos socioculturales de sus familias, comunidades y espacios en los que actúan; y, de los intereses, perspectivas, valores, necesidades y problemas que tienen.

Por otro lado, es necesario construir una relación cordial y empática con ellos, así como ayudarlos a generar, en la medida de lo posible, altas expectativas que sobre ellos mismos. En este sentido, las acciones docentes deben también dirigirse al desarrollo de la autoestima, la generación de confianza y motivación.

Yo creo que ese amor, esas ganas a querer transmitir, compartir con los muchachos, la materia... esa empatía que comentaba también la profesora, que nos permite ir adecuándonos y ajustándonos a las condiciones únicas y particulares de cada grupo y que también nos permite reconocer que nosotros necesitamos también estar exactamente a la expectativa de las condiciones de los grupos y... reconocer cuándo necesitamos nosotros cambiar, ajustarnos a las condiciones que se nos presentan. Identificar, reconocer qué es un proceso de enseñanza y aprendizaje continuo y que nosotros estamos en ese papel de manera constante [GF, BC, Sec, 03/10/2014].

En el diálogo que se construye con los estudiantes, como parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza, es importante, además, la claridad para comunicar y la disposición para escucharlos y para prender de ellos, así como genera espacios para que ellos puedan participar y expresarse. Si bien la dimensión afectiva y emotiva también es mencionada como algo importante, este rasgo se menciona de manera más frecuente entre las profesoras de educación preescolar.

Porque realmente somos el nivel que le ponemos mucho más interés en cómo ayudar al niño a aprender; cuando ya pasan a otro nivel se pierde el afecto. Porque el afecto es algo muy importante también... para que ser un buen maestro no nada más vas a llegar a aplicar tus conocimientos y a buscar nuevas estrategias o las mejores estrategias, también tiene que haber ese contacto con el niño; que el niño sienta ese afecto... [GF, Chis, Prees, 29/09/2014].

Es en la planeación donde se concretan estas habilidades docentes y una buena enseñanza; en la construc-



ción de estrategias diversificadas que, fundamentadas en el conocimiento de los planes y programas de estudio, en la claridad de los propósitos educativos que se desean lograr, en el conocimiento de la normatividad, en referentes teóricos y didácticos sólidos, no pierdan de vista los contextos y realidades particulares.

Las estrategias con las que se pretenden construir ambientes que multipliquen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes deben promover la reflexión de éstos, su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y potencialidades que les permitan dar respuesta a las exigencias académicas, pero que también tengan una utilidad más allá de los espacios escolares en la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin perder de vista las necesidades sociales en su conjunto que la sociedad demanda en su momento.

...creo que eso se manifiesta (la buena enseñanza) cuando el alumno puede resolver sus problemas, cuando el alumno es capaz de desenvolverse en cualquier contexto; creo que ahí estamos brindando las herramientas, ya no tanto información... Cuando el alumno se comprometa a tomar decisiones y sobre todo también sea capaz de, si tomó la mala decisión, aceptar sus errores y corregir... cuando el alumno sea autónomo, creo que estaremos siendo capaces de resolver, de integrar al alumno [GF, Pue, Sec, 10/10/2014].

En general hay un discurso, entre los docentes de una enseñanza que promueve el desarrollo de competencias en los estudiantes, el cual ha sido parte de las reformas educativas de los últimos tiempos. Incluso, se mencionan como estrategias que corresponden a una buena enseñanza, las que implican la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades educativas, llevándolos a responsabilizarse de sus aprendizajes. Sin embargo, resulta interesante, y un tanto contradictorio, escuchar también, en gran parte

de los maestros, que cuando se habla de la enseñanza, ésta se vincula de manera reiterada con un proceso de “transmisión” o de “dar”, más cercano a los discursos tradicionales de la enseñanza, donde el estudiante es visto como un ser pasivo que recibe lo que el maestro le ofrece, y con pocas oportunidades para participar activamente en los procesos de construcción conjunta del conocimiento -esto último más en sintonía con las perspectivas de los enfoques educativos actuales-.

El oficio docente construido a través de la experiencia escolar permite dar respuesta a las exigencias institucionales y sociales. En este, la reflexión y auto reflexión es relevante, según lo mencionado por los participantes en los grupos focales. Algunos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004a) han analizado la importancia que la reflexión sobre las propias prácticas docentes tiene no solo para tomar conciencia de la experiencia sino para orientar, a partir de un diálogo con las situaciones presentes que se enfrentan, los referentes científicos y técnicos que se poseen, la intervención en busca de lograr objetivos específicos. Así, la reflexión es un fundamento para la transformación de las prácticas educativas, pero también de los propios actores.

La capacidad para aprender y ser autodidacta, aspectos identificados en los grupos focales, parecen completar este perfil del docente que desarrolla su labor en situaciones complejas, diversas y cambiantes; el de un profesionalista de la educación. El aprender a aprender, como una competencia que forma parte de las actuales propuestas curriculares, se identifica también importante para quienes coordinan su implementación en las aulas. Ésta, entre otros aspectos, implica la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje; obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades; organizar el propio aprendizaje a partir de la identificación de las necesidades, sus aprendizajes previos, las experiencias vitales y los propios procesos que se desarrollan para que el aprendizaje sea posible, así como

de las oportunidades disponibles. Un buen docente, mencionan los maestros, es quien se preocupa por su actualización constante y en general por su fortalecimiento profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de las particularidades que el desempeño docente adquiere en cada contexto, mediado, entre otros aspectos, por el tipo, nivel y modalidad educativa, por las características socio económicas y culturales de las comunidades, la región del país o de la entidad federativa en la que la labor docente se desarrolla, y la misma estructura, composición y funcionamiento de cada plantel educativo, los participantes de los grupos focales identifican rasgos generales que deben integrar el perfil del docente que habrá de enfrentar los retos educativos del México actual.

Es importante señalar que los rasgos identificados por los participantes de los grupos focales, y en ocasiones significados de formas distintas, constituyen un amplio listado de características, las cuales, sumadas, configurarían a un maestro ideal, el cual, como lo señalan Tedesco y Tenti (2004), resulta justamente un ideal casi imposible en la realidad. Sin embargo, hay una serie de aspectos señalados que subrayan la importancia de lo que se considera en las líneas de política que se dirigen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes. Pero, también otros que, sobre los cuales aún debe trabajarse más e incorporarlo de mejor manera en las acciones que las autoridades educativas dirigen a los docentes y a la construcción de mejores condiciones para el desarrollo de su labor educativa.

Al respecto, hay que señalar que si bien varias de las dimensiones señaladas por los docentes que participaron en los grupos focales, para tener un desempeño eficaz, coincidían con lo propuesto, en su momento, con los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica, publicados por la Secretaría de Educación Pública en el marco de Reforma educativa de 2013, había otras dimensiones-rasgos, como los ya señalados, que parecen no adquirir aún la relevancia que requieren, no obstante que, desde la perspectiva de los maestros y maestras entrevistadas son muy necesarios para que la enseñanza sea pertinente y eficaz. En general, en dichos perfiles y parámetros faltaba (y falta) contemplar el cómo los docentes resuelven las exigencias educativas en los distintos contextos en los que construyen su oficio docente, qué decisiones toman y de

qué recursos se valen para ampliar las oportunidades educativas de sus estudiantes.

Los perfiles profesionales y dominios, con sus indicadores, que conforman el nuevo *Marco para la excelencia en la enseñanza*, que sustituyen a los diseñados en la administración federal anterior, son una guía para el trabajo docente y un referente tanto para la evaluación docente como para la formación y el desarrollo profesional. Con todo, estos deben comprenderse como un esfuerzo colectivo de todo el sistema educativo y no como un rasgo o responsabilidad exclusiva de los maestros. En este sentido, se requiere avanzar en la comprensión de las realidades docentes y en la búsqueda de rutas más integrales para el fortalecimiento, mejora y revaloración del trabajo de los docentes.

Entre los docentes que participaron en los grupos focales, la vocación y/o la ética profesional fueron visualizadas como uno de los principales soportes para el despliegue de las competencias docentes. A partir de esto, se puede identificar la importancia que puede revestir considerar, como parte de las acciones de política docente, el fortalecimiento de la identidad profesional docente puede ser parte de los procesos de formación, porque ésta juega un papel importante en la manera como la autonomía docente se significa; en las decisiones que se toman en la enseñanza, en la relación con los otros y con su propia formación continua y desarrollo profesional (Izadinia, 2013).

También señalaron los docentes la importancia de contar con la capacidad para leer el contexto y comprender las realidades educativas y sociales, así como la reflexión continua sobre su práctica docente. Los maestros coincidieron que la labor docente cobra sentido en la construcción de diagnósticos más completos sobre los contextos particulares en los que trabajan. Un docente, señalan, debe comprender, entre otras cosas, las distintas dimensiones de las realidades de los estudiantes, sus necesidades educativas, sus antecedentes escolares, sus rasgos socioculturales, sus conocimientos y sus intereses y problemas. Ello les ayudará a elaborar una mejor planeación y a desarrollar estrategias didácticas más pertinentes.

Con base en lo anterior, y el cuestionamiento al modelo de formación docente que se sustenta en acciones como cursos y programas de formación generales, los cuales tienen poca cercanía con la realidad que se enfrentan en las escuelas y las aulas (FLACSO, 2019), se plantea la necesidad de construir alternativas de formación situadas que consideran a las escuelas, y las realidades educativas que en ellas se desa-

rollan, como eje fundamental para la construcción del conocimiento práctico, pertinente y significativo para los docentes, a partir de la reflexión y el trabajo colaborativo (Vezub, 2010).

Quizá, otro aspecto que parece resultar relevante en este marco es, siguiendo el planteamiento de Espinosa (2015), la construcción de experiencias escolares significativas para los estudiantes que trasciendan las aulas. En ello, es central el pensamiento crítico del profesorado, lo cual permite hacer adecuaciones curriculares para atender las necesidades particulares de los contextos. De manera complementaria, es necesario considerar la dimensión intercultural-afectiva, la cual detona procesos de pensamiento crítico que permiten mejorar las condiciones de vida de los estudiantes.

De manera general, la identificación de necesidades de formación docente desde los significados que los propios maestros construyen de su labor educativa y su actuación en contextos diversos, tendría que ser un aspecto clave en la construcción de políticas de desarrollo profesional docente con una perspectiva sistémica, cuya implementación incluye el desarrollo de acciones diferenciadas de formación y apoyo institucional que consideren los momentos distintos de sus trayectorias profesionales, sin olvidar otras necesidades, tanto individuales como las que se tienen en los espacios colectivos escolares, que se desprenden de las condiciones y las realidades particulares que enfrentan los maestros.

Hoy México y el mundo atraviesan por una contingencia sanitaria y educativa nunca antes vista. Ante ello, se escuchan voces que hablan de la necesidad de repensar la escuela y de formar a docentes en el uso de las nuevas tecnologías para aprovecharlas de mejor manera ante situaciones como esta. En esta coyuntura también parece importante aprovechar la oportunidad para repensar la formación docente y su desarrollo profesional en su conjunto. Como lo reportaron los docentes que participaron en los distintos grupos focales, es necesario desarrollar estrategias para comprender mejor los contextos particulares, construir diagnósticos más completos y aprovechar la experiencia como una guía para la búsqueda de alternativas para construir ambientes de aprendizaje en contextos adversos y con recursos limitados. Lo anterior, sin que ello signifique diluir la responsabilidad del Estado en la creación de mejores condiciones para la docencia.

FUENTES DE CONSULTA

- Alonso, Luis Enrique (1995). "Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa". En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Ed.). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, p.p. 225-240.
- Ávalos, Beatrice (2007). *Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el Caribe. Informe Preparado para el Diálogo Regional de Política*. Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> (consulta: 12/02/2020).
- Bruns, Barbara y Luque, Javier (2014). *Profesores Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos*. Santiago: PREAL.
- Bertaux, Daniel (2005). *Los Relatos de Vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourgonje, Paloma y Tromp, Rosanne (2011). *Educadores de Calidad: Estudio Internacional sobre las Competencias y Estándares para Docentes*. Bruselas: Oxfam Novib Internacional de la Educación.
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las Carreras Docentes en América Latina. La Acción Meritocrática para el Desarrollo Profesional*. Santiago: UNESCO. Disponible en: http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf (Consulta: 5/12/2019).
- Darling-Hammond, Linda, Hyler, María y Gardner, Madelyn (2017). *Desarrollo Profesional Docente Efectivo*. Learning Policy Institute.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado el 30 de septiembre de 2019. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/201
- Diario Oficial de la Federación (2019a). *Decreto por el que se Reforman, Adicionan y derogan diversas disposiciones de los Artículos 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, Ciudad de México.
- Diario Oficial de la Federación (2019b). *Ley General para el sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Consultado el 22 de enero de 2020. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Dubet, François (2006). *El Declive de la Institución. Profesiones, Sujetos e Individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François. y Martuccelli, Danilo (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Barcelona: Losada.
- Espinosa, Iván de Jesús (2015). *Experiencias Escolares, Pensamiento Crítico y Transformación Social en una Región Intercultural*. Málaga: Universidad de Málaga, Universidad Autónoma de Chiapas.
- FLACSO (2019). *Políticas Exitosas de Desarrollo Profesional Docente en América Latina y el Caribe 2015-2016*. CAF, Banco de Desarrollo de América Latina. Disponible en: https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/publicacion-SG-2019-vf._flacso-caf.pdf
- Fullan, Michael (2002). *Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Hanushek, Eric (2004). *Some Simple Analytics of School Quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, Andy. y Fullan, Michael (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Imbernón, Francesc (2017). *Ser Docente en una Sociedad Compleja. La Difícil Tarea de Enseñar*. Barcelona: Grao.
- INEE (2018). *Directrices para Mejorar las Políticas de Formación y Desarrollo Profesional Docente en la Educación Básica*. Ciudad de México: INEE.
- Izadnia, Mahsa (2013). "A Review of Research on Student Teachers Professional Identity". En *British Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, p.p. 694-713.
- Mourshed, Mona y Chijioke, Chinezi (2012). *Cómo Continúan Mejorando los Sistemas Educativos de Mayor Progreso en el Mundo*. Serie Documentos No. 61, Santiago: PREAL.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- Monereo, Carles, y Domínguez, Carola (2014). "La Identidad Docente de los Profesores Universitarios Competentes". En *Educación XXI*, Vol. 17, No. 2, p.p. 83-104. Disponible en: <http://doi.org/10.5944/educxxi.17.2.11480>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Los Profesores Importan: Atraer, Desarrollar y Retener a los Buenos Profesores*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Eco-

- nómico (2019). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education*. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-3>-en
- Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE.
- Perrenoud, Philippe (2004a). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Philippe (2004b). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México: SEP, Graó.
- Poggi, Margarita (2006). "Prólogo". En Emilio Tenti (2006). *El Oficio Docente: Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, p.p.10-11.
- Rodríguez, Juanita y Alamilla, Pedro (2018). "La Complejidad del Conocimiento Profesional Docente y la Formación del Conocimiento Práctico del Profesorado". En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 18, No. 2, p.p. 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Schmelkes, Sylvia (2013). "La Evaluación del Desempeño Docente. Estado de la Cuestión. (Borrador para la Discusión)". En *III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes*, Santo Domingo, República Dominicana: OREAL/UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. Evaluación del Desempeño Docente y Técnico Docente. Ciclo Escolar 2015-2016*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar en la Educación Básica. Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para Docentes, Técnicos Docentes y Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021*. Ciudad de México: SEP.
- Schön, Donald (1998). *El Profesional Reflexivo. ¿Cómo Piensan los Profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Strauss, Anselm y Corbin Juliet (2002). *La Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, Maurice (2014). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2004). "Nuevos Maestros para Nuevos Estudiantes". En Mari Pearlman, Alejandra Schulmeyer, Juan Carlos Tedesco, Emilio Tenti, Inés Aguerrondo, Denise Vaillant, Teresa Rego, Beatrice Ávalos, Guiomar Namó de Melo, Ermelinda M. Chezzi Dallan, Germán Rama, Juan Carlos Navarro, Xiaoyan Liang, Carlos A. Herrán, Claudia Uribe, Pilar Romaguera y Alejandra Mizala. *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Buenos Aires: PREAL, BID, p.p. 67-96.
- Tenti, Emilio (2009). "Reflexiones sobre la Construcción Social del Oficio Docente. Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente". En Consuelo Vélaz, y Denise Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 39-48. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>.
- Torres, Rosa María (2014). *Estudio de Acciones, Políticas y Programas Encaminados a la Mejora del Desempeño Docente en Educación Básica* (Documento de trabajo). Ciudad de México: UPN, INEE.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Temas Críticos para Formular Nuevas Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: El Debate Actual*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. Santiago: UNESCO.
- Vaillant, Denise (2007). "La Identidad Docente". En *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona.
- Vaillant, Denise y Cecilia Rossel (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaughn, Sharon, Schumm, Jeanne y Sinagub, Jane (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. USA: SAGE.
- Vela, Fortino (2004). "Un Acto Metodológico Básico de la Investigación Social: La Entrevista Cualitativa". En María Luisa Tarrés (Coord.). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*. Ciudad de México: El Colegio de México, FLACSO, Miguel Ángel Porrúa, p.p.63-95.
- Vélaz, Consuelo y Vaillant, Denise (Coords.). (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vezub, Lea (2010). *El Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela: Concepciones, Políticas y Experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE. UNESCO.
- Vezub, Lea (2016). "Los Saberes Docentes en la Formación Inicial. La Perspectiva de los Formadores". En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Vol. 53, No. 1, p.p. 1-14. Disponible en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/799>

El hombre sin sujeto

Andrade López Teresa[§]

Andrade López Bernabé^{**}

Arellanes Alvarado Elizabeth^{***}

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar la categoría de hombre y la posibilidad de transformar la sociedad, a partir de una de las instituciones formadora de conciencia denominada escuela, la cual tendría como finalidad principal la formación del sujeto. El sujeto es la forma última del hombre civilizado, es aquel ser dotado fisiológicamente de sus capacidades humanas, no se refiere a un ser atado, más bien al hombre libre que se constituye de la conciencia social. El artículo es el resultado de un proceso investigativo apoyado de un esquema de investigación, análisis de obras bibliográficas, elaboración de fichas registradas en una base de datos; el fichero fue codificado para la redacción final del texto. Se concluye que el hombre sin sujeto es aquel ser desprovisto de alma, que vive solo para mantener el cuerpo y con ello, los placeres sensitivos de la vida. A este tipo de hombre se le ha denominado *hombre light* o *sujeto cosa*. La educación tiene las posibilidades de constituir al hombre como sujeto, es decir, poner en actividad la potencia transformadora de la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Alma. Cuerpo. Sustancia. Conciencia. Referentes. Apropiación de la realidad. Educación.

ABSTRACT

The objective of this article is to explain the category of man and the possibility of transforming society, starting from one of the consciousness-forming institutions called the school, which would have as its main purpose the formation of the subject. The subject is the ultimate form of civilized man, it is that being endowed physiologically with its human capacities, it does not refer to a bound being, rather to the free man who is constituted by social conscience. The

article is the result of a research process supported by a research scheme, analysis of bibliographic works, elaboration of files registered in a database; the file was coded for the final writing of the text. It is concluded that the man without a subject is that being devoid of soul, who lives only to maintain the body and with it, the sensitive pleasures of life. This type of man has been called *light man* or *subject object*. Education has the potential to constitute man as a subject, that is, to put into activity the transforming power of society.

KEYWORDS

Soul. Corps. Substance. Awareness. Referents. Appropriation of reality. Education.

INTRODUCCIÓN

El hombre moderno tiene la necesidad imperiosa de conocer el universo, las estrellas, las galaxias, el

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Veracruz. Docente de las asignaturas del área de lenguaje y comunicación en los Telebachilleratos Comunitarios del Estado de Oaxaca. Candidata a maestra en didáctica de las ciencias sociales por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca. línea de investigación dialéctica.

Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca. Maestro en Pedagogía de las Ciencias Sociales por Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca. Licenciado en Administración Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas de Oaxaca.

Doctora en investigaciones educativas, docente en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas en el área de ciencias sociales, línea de investigación dialéctica. Correo electrónico: elizabetha@isociales.edu.mx.

átomo, la molécula, entre otros objetos más, pero en pocas ocasiones se pregunta de qué sirve conocer, el asunto es, que solamente posee el conocimiento, pero no hace uso de él, es decir, no utiliza dicha información para pensar y proceder en su vida cotidiana. En estas circunstancias el pensamiento se llena con información como una enciclopedia que es capaz de repetir hechos, sucesos y formas, el *homo sapiens* no se ocuparía de pensar, solamente de recordar o repetir sucesos aislados, peor aún, ahora con los dispositivos electrónicos casi nadie se ocupa por recordar fechas o números telefónicos de emergencia, parece que el pensamiento ya no tiene cabida, el vivir se reduce a alimentar el cuerpo y los placeres.

Pero, cruelmente las circunstancias que se viven con la emergencia de salud derivada de un virus mortal, nos permite reflexionar sobre lo importante y relevante que resulta la capacidad intelectual en el hombre para procesar información y determinar un actuar acorde con las circunstancias sociales. Por ello, en esta investigación teórica se articulan tres importantes ámbitos, en el primero con la pregunta ¿Qué es el hombre? se reflexionó en torno a la dualidad alma cuerpo y las implicaciones ontológicas que tuvieron en la construcción del conocimiento. El segundo ámbito acerca de la constitución de la conciencia posibilita una explicación teórica para fundamentar el proceso de apropiación de lo real como un fin educativo y en el último ámbito, se resalta la función de la escuela y el medio social para posibilitar la educación del sujeto.

¿QUÉ ES EL HOMBRE?

Desde hace más de dos mil años la categoría de hombre ha interesado a diversos filósofos, poetas, teólogos, entre otros pensadores; quienes se han ocupado en definir esta categoría. En los diálogos de Platón (2007), filósofo griego que vivió del 427 al 347 a.n.e., se pueden leer las constantes interrogantes acerca del hombre, su origen, las virtudes, entre otras cuestiones de su naturaleza humana. Por ejemplo, en el diálogo *Timeo* Platón discute la vida humana en relación a la creación del universo. Al inicio del diálogo se plantea que todo lo que tiene vida ha sido creado, por ello, se piensa que Dios tomó todas las cosas visibles que se agitaban en un movimiento sin reglas ni continuidad, del desorden las hizo pasar al orden. A la luz de la *razón* comprendió que era imposible hacer salir de las cosas visibles una obra privada de inteligencia, entonces, puso la inteligencia en el *alma* y *el alma* en el cuerpo y ordenó el universo como una obra de naturaleza exce-

lente y perfectamente bella. Este mundo es un ser animado e inteligente, producto de la providencia divina.

En el diálogo se expone una concepción de hombre unida al mundo, ambos poseedores de inteligencia, por el hecho del orden y del bien. Las demás cosas, también fueron creadas no derivadas ni evolucionadas unas de otras, es decir, cada animal, cada planta, cada piedra; fue hecha para ser esa cosa, aunque todas esas creaciones mantienen la relación de creación. La gran obra del creador fue encontrar el orden que le diese forma a cada cosa, además, entre todas las cosas que se observan diferentes se pertenecen para su coexistencia. Fue colocado el hombre en iguales características y circunstancias que las demás especies, inclusive igualado al universo; la *inteligencia* no la posee sólo el hombre, sino que es la característica de la creación misma del mundo y el universo, el hombre no es superior ni inferior, el hombre es el mundo mismo y cada una de las especies que en él habita. Es de resaltar que en este diálogo se trata al hombre constituido por dos partes: el *alma* y el *cuerpo*.

En la obra *La república o de lo justo*, Platón (2007), continua las reflexiones en torno al hombre, en el libro séptimo de la obra en cuestión, se analizó la *naturaleza humana*, con relación a la ciencia y a la ignorancia, el escenario es una caverna en la que hombres encadenados de la cabeza y pies no pueden observar otra cosa que una pared de la caverna en donde se refleja cierta luz, la cual proviene de un fuego cuyo resplandor les alumbraba, el camino que lleva a este fuego es escarpado. Dentro de la caverna los hombres sólo pueden observar el reflejo de ciertas figuras que pasan al exterior e imaginar por sí mismos algunas cosas.

Estos hombres al ser liberados de sus cadenas y encaminarse hacia la luz para salir de la caverna, una vez acostumbrada la vista a la luz lograrían observar objetos más próximos a la realidad y no fantasmas en una pared. En este relato, para Platón, la caverna es el mundo visible, el fuego es la luz del sol, el cautivo es el *alma*, que cuando se encamina para alcanzar la luz se eleva hacia la esfera inteligible. En el mundo inteligible está la idea de bien, que, aunque se percibe con dificultad, una vez percibida la consecuencia es conocer todo lo bello y bueno en el universo (Platón, 2007).

De esta forma, en el diálogo se asegura que cada hombre tiene en su *alma* la facultad de aprender mediante un órgano destinado a este fin, el secreto consiste en que la contemplación de lo que es se lleve a lo luminoso que hay en el ser mismo, es decir, en la *razón* (Platón, 2007). En el *alma* se tiene el conocimiento, incluso

se puede asegurar que para los platónicos el *alma* es conocimiento verdadero, esa es la esencia del *alma*, ella se constituye de las formas perfectas de lo real ya que es el depositario del origen del universo, en esta postura para conocer al hombre se tendría que conocer el *alma*, resalta la importancia de conocerse a uno mismo antes que lo demás.

Otra de las aportaciones importantes acerca del *alma* se puede encontrar en las obras de Aristóteles (2010), nacido en el año 385 a.n.e., en Estagira Grecia y quien fuera discípulo de Platón, en la obra *De anima*, Aristóteles mencionó que el conocimiento del *alma* es importante porque es el principio de los seres vivos, no sólo pretendió conocer su naturaleza, sino también su sustancia. Por ello, las interrogantes que se plantearon están referidas a distinguir a qué género de cosas pertenece el *alma* y qué es, es decir, si ya tiene una categoría distinguida (sustancia, cualidad, cantidad); si se encuentra entre lo que es en potencia o constituye una cierta actualidad; si tiene partes o carece de ellas; si toda el *alma* es de la misma especie o no.

Es importante mencionar que Aristóteles se dio cuenta que hasta ese momento todos los que estudiaban el *alma* sólo lo hacían refiriéndose al *alma*-humana. Asunto que encuentra Aristóteles poco provechoso para su investigación, ya que, dentro de las interrogantes llegó a pensar si hay muchas *alma* o muchas partes del *alma* (Aristóteles, 2010). Los anteriores planteamientos de Aristóteles se derivaron de la insatisfacción que le causaran las explicaciones de su maestro Platón con respecto al *alma*, la insatisfacción radica en considerar de mayor importancia al *alma* sobre el *alma*, además de pensar el *alma* como inmortal.

Las aportaciones de Aristóteles con relación al *alma*, son los argumentos que presentó para afirmar que el *alma* no recibe una acción ni la produce sin el cuerpo; por ejemplo, enojarse, confiarse y, en general, sentir. Intelegrir parece lo más peculiar de ella, pero aun cuando sea esta su característica, tampoco es posible sin el *cuerpo*. Por tanto, las afecciones del *alma* (cólera, ira, calma) también se dan acompañadas de un cuerpo. Incluso se puede observar que en algunos casos cuando el cuerpo se agita y se encuentra dispuesto tal y como cuando uno está enojado, esta afección se pone en movimiento por factores pequeños (Aristóteles, 2010).

Ocupado por la *materia*, Aristóteles generalizó el concepto al asegurar que todo cuerpo natural que participa de la vida, será *sustancia* y con ello, se refiere

a que es un compuesto. El *alma* no será un *cuerpo*, porque el *cuerpo es materia*. El *alma es sustancia* en el sentido de forma de un cuerpo natural que en potencia tiene vida, además la *sustancia* es una actualidad en dos modos, el primero como *conocimiento* y el segundo como ejercicio de ese *conocimiento*. Por lo cual, el *alma* es la actualidad primera de un *cuerpo natural* que en potencia tiene vida (Aristóteles, 2010).

Con la diferencia entre *sustancia* y *materia*, Aristóteles estableció las facultades del *alma*, la primera fue que no es posesión única del hombre, ya que está asociada a la nutrición, también determinó que hay una facultad sensitiva y otra intelectual. Entonces, para Aristóteles el *alma* tiene las tres facultades antes mencionadas y quien posee la intelectual posee las otras dos, pero también se presenta el caso de que la nutritiva y la sensitiva pueden poseerse por separado o juntas, lo cual no implica que poseen la intelectual. Todas ellas, pueden ser partes del *alma* o *el alma misma*, pero además puede suceder que esos principios sean separables conceptualmente (Aristóteles, 2010).

Estos primeros planteamientos acerca del *alma* son relevantes, porque constituyen dos importantes marcos de referencia acerca del hombre, desde la postura platónica el hombre es poseedor del *conocimiento* verdadero y en la postura aristotélica el *conocimiento* es exterior al hombre. Entonces, para Platón el hombre debe aspirar a las formas perfectas de su *alma*, esta es la virtud, los platónicos se ocuparán de lograr la virtud a través de recordar las formas de su *alma*. Para Aristóteles el hombre es una cierta potencia que al estar en contacto con todo lo demás se pone en acto, los aristotélicos se ocupan de observar y organizar el mundo para encontrar *conocimiento* sistematizado.

La postura aristotélica acerca de que el hombre comparte con los animales y plantas el *alma* sensitiva y nutritiva, tuvo serias implicaciones ontológicas a lo largo de la historia, ya que, en estos momentos, por ejemplo, empresas dedicadas a la elaboración de artículos como: crema corporal, jabón, champú, vacunas, entre otros, realizan pruebas en animales para determinar qué tan dañinos pueden ser sus productos sobre la epidermis o el pelaje y con ello, extrapolar los resultados al daño que podrían causar a las personas, en estos tiempos la crueldad animal justifica la comodidad del hombre. Incluso los científicos han realizado experimentos con primates para determinar su cognición y después asociarla al hombre (Sabena y Freiberg, 2008), los experimentos se sustentan con una base biológica y en general de las ciencias de la vida,

que caracteriza al hombre como un *animal racional* y lo coloca al lado de los demás seres orgánicos vivos sometidos a procesos evolutivos, conocido a través del genoma humano, el cual es la expresión de dicha evolución, que va desde las células eucariotas hasta los homínidos.

Para Lorda Iñarra (1998), la pregunta ¿Qué es el hombre?, está asociada con la esencia o en términos menos ambiciosos, con la definición; pero detrás se esconden diversas posturas acerca de la teoría del conocimiento, tan antiguos como la filosofía misma. Pero, la idea de definir las especies por sus géneros ha sido la más aceptada en las ciencias naturales, de tal forma que un grupo de ciencias se dedica fundamentalmente a la taxonomía, es decir, a la comparación y clasificación de los diversos tipos de seres de la naturaleza, minerales, vegetales y animales.

Desde la zoología, el hombre puede clasificarse en el grupo de los vertebrados superiores, entre la clase de los mamíferos y, más en particular, en el orden de los primates. Los primates son del orden superior del reino animal, comprende distintas especies que llamados monos, agrupadas en diversas familias, de las cuales destacan: la familia de los póngidos o antropomorfos, con sólo cuatro especies. Y la familia de los homínidos, con una sola especie, que es el hombre actual. La diferencia específica entre ambas familias, se le denomina uso de la inteligencia, de ahí el título científico para el hombre actual de *Homo sapiens*. Otra perspectiva acerca del hombre, se establece derivada del idealismo, el hombre es lo que hace de sí mismo. Este planteamiento adquirió un tono prometico y estaba sostenido por el mito ilustrado del progreso humano (Lorda, 1998).

De esta forma se presenta el contraste entre el *pensamiento filosófico y científico* acerca del hombre, ambos con claras inconsistencias en sus definiciones. Para Lorda (1998), es posible que la antropología cristiana contemple al hombre desde otra perspectiva, mediante sus relaciones con Dios, relaciones que son de origen, destino y que en la historia se expresan como una conjunción de naturaleza y libertad. La aportación más importante se refiere a un modelo de vida y a unos horizontes de sentido. Apunta más a cuestiones existenciales que ontológicas, e interpela, sobre todo, a la capacidad libre del hombre de situarse y conducirse en este mundo, con respecto a Dios, a sus semejantes, a la sociedad en su conjunto y a la naturaleza.

Las anteriores posturas acerca del hombre son relevantes porque nos permiten reflexionar al menos dos asuntos: el primero relacionado con las variaciones, porque no hay un consenso, que razones impiden tener una sola idea de lo que es el hombre, ambas cuestiones se derivan de que el pensamiento ingenuo se aferramos a lo estático y resulta que el conocer al hombre implica conocer el movimiento, entonces, se tiene que aceptar que el hombre es una cierta entelequia, se configura en el devenir histórico y sigue su configuración, lo que nos ofrece un objeto con tales dimensiones es reconocer sus cambios, su movilidad y las múltiples relaciones.

El segundo asunto, se refiere a quienes corresponde la reflexión acerca de lo que es el hombre, se sostiene que debería ser quehacer de cada una de las personas que viven en sociedad, es decir, todos tendríamos que tener alguna idea acerca de lo que somos, esta idea debería ser la conjugación de la idea general de lo que somos y, por lo tanto, de lo que aspiramos a ser. No se debería pensar que la respuesta a la pregunta sobre lo que somos la respondan sólo un grupo de intelectuales o científicos, porque precisamente al dejar la respuesta a sólo ciertos grupos, ellos serán los que decidan como educar a todas las personas, que valores deberán aprender y que conocimientos requieren, lo cual deja a la mayoría de las personas excluidas, pensando de forma errónea que no es de su incumbencia. Para todas las personas es fácilmente pensable la forma en que queremos vivir y que hacer para ello, estos dos asuntos son clave en la reflexión acerca del hombre, pero inseguros de nuestros pensamientos nos estamos condenando a que nos digan cómo vivir. Otros están decidiendo por nosotros.

La ausencia de conocimiento y reflexión acerca de que es el hombre conforma una conciencia ingenua, débil y que no estará nunca preparada para los cambios, con afinidad por seguir instrucciones y con ello, evitar pensar por sí mismo. Enamorado del dinero y de las cosas, prefiere vivir alejado de la familia o amigos para evitarse problemas ajenos, sin la menor empatía por los demás, prefiere adquirir una mascota como compañía, a la cual le habla, baña, cepilla los dientes, pone ropa; en general, la hace vivir como una persona para llenar la necesidad de sentir afecto.

En estos momentos la idea de hombre se asocia a la capacidad que tienen para adquirir bienes materiales, ser buen ciudadano que cumplan con lo que el gobierno mandata e incluso que deje de percibirse como una sola especie, por ello, predomina la lucha entre diver-



esos grupos, por ejemplo, las llamadas feministas, asociaciones partidistas, entre otros, que se manifiestan para recibir atención a sus demandas sin importar los demás. Lo que estos grupos no se percatan es que con la diversificación de los temas de atención a la sociedad lo único que logran es distraer a la sociedad de los problemas realmente importantes.

Todo lo anterior, prefigura un hombre carente de *alma*, de acuerdo con Platón, que no conoce la verdad, pero que tampoco le interesa conocerla; que, por tanto, en su vida procede con la sola sensación. Por ejemplo, la emergencia de salud que se vive en todo el mundo derivada de un virus es atendida mediante confinamiento de las personas, el uso de productos de sanitización y la búsqueda de una vacuna, estos últimos dos puntos lo que prevén es que las personas sigan haciendo compras, adquieran productos y muevan dinero. Lo que no se menciona es la posibilidad de que el virus sea el resultado del manejo inadecuado de la naturaleza, ya que el hombre ha modificado los tiempos naturales de crecimientos de muchos seres vivos, los pollos, el ganado e incluso las frutas y verduras, los cuales se someten al tratamiento con diversas sustancias químicas que aceleran su crecimiento, todo justificado por la demanda en el mercado. Lo que casi nadie quiere aceptar, es que el virus denominado COVID19 ha cambiado la forma en que habitualmente se vivía, ya nada será como antes, la realidad que se nos presente tan crudamente nos ha obligado a cambiar. El hombre teme a algo que no observa con la vista, que no siente con las manos y en general que ningún sentido le permite conocer, solamente mediante aparatos tecnológicos ha sido posible identificar al gran enemigo de la humanidad. El virus representa una amenaza para la humanidad, se ha propagado por todo el mundo, es invisible y omnipresente, mata amuchas personas y no se ha sabido cómo controlarlo. El conocimiento se hace más necesario para que guíe el proceder diario, pero que tipo de conocimiento podrá situarnos con posibilidades para vivir conforme a cada tiempo eso no queda claro.

LA CONSTITUCIÓN DE LA CONCIENCIA

El estudio del hombre como complejidad, requiere retomar las formas que históricamente se han generado en torno al hombre, pero además son formas culturales, de *conocimiento*, de vida personal, entorno natural, etc., todo ello concentrado en un potente órgano: el cerebro, como la fisiología le denomina, pero no se trata solamente de descifrar como funciona, que partes lo componen, de eso ya se ocupan otras ciencias. En este artículo lo que interesa es que la conforma, es decir, que contiene y por qué. Ambas cuestiones no son sólo de un hombre en particular y su capacidad cognitiva, se plantea un asunto más amplio, en el que participan no sólo los hombres que ahora viven, sino los hombres en cualquier momento y cuyos pensamientos trascendieron.

Para Covarrubias Villa (1995), el “...ser humano es síntesis de naturaleza y sociedad en indisoluble unidad.” Con este planteamiento, se reconoce la constitución biológica del hombre, es decir, al *cuerpo* porque requiere alimento y agua, ambos se encuentran en la naturaleza y sin ellos, no sería posible la vida del hombre, la *materia* no existiría y menos la *conciencia*, en esta última se ubica la sociedad, ya que es *pensamiento* y como tal ha sido la creación del hombre en el devenir histórico. La síntesis de la *naturaleza* y *sociedad* ocurre cuando el hombre, se apropia de objetos naturales dados como fenómenos para después explicarlos por leyes o mediante procedimientos en los que se concibe su existencia. De esa forma se constituye el hombre, pero también se modifica la naturaleza como conocimiento del hombre y por ende la acción humana modifica la naturaleza.

El hombre es *materia* que puede *pensar* y la *sociedad* la encargada de transformar la materia que puede pensar en materia que piensa (Covarrubias, 1995), esto quiere decir que nacemos con la posibilidad de pensar, pero eso no implica que suceda para todos, por ejemplo, cuando los profesores en las escuelas culpan a un niño por la ausencia de cierto *conocimiento*, en realidad se están culpando a ellos mismos, como adultos y como *sociedad* son los responsables de facultar a las

generaciones jóvenes para transformarlos en materia que *piensa*. Pero, resulta más fácil culpar al niño por sus errores que asumir las responsabilidades que como *sociedad* se tienen, sobre todo en la sociedad capitalista, sistema económico engañoso porque hace creer que todos los hombres tienen las mismas posibilidades y libertades para poseer dinero y entonces, quien no tiene dinero es porque no quiere o es flojo. Pero no se menciona que el dinero sólo se obtiene por la posesión de materias primas, tecnología para elaborar productos y no por vender la mano de obra.

Uno de los filósofos alemanes que analizó las formas en que se estructuraba la vida política de un Estado fue Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que vivió de 1770 a 1831, aporó ideas radicales acerca de la influencia que tuvo en la vida social en el régimen feudal de la monarquía, para explicar dicho asunto Hegel utilizó la categoría de *conciencia* y sostuvo que la *conciencia* sólo se descubre así misma mediante la reflexión, pero la *conciencia* sólo se realiza en su plenitud como *autoconciencia*, la cual también es deseo e impulso hacia el objeto conocido. Esta relación de la *conciencia* con el objeto también tiene lugar en la historia, en las relaciones entre el amo y el esclavo (Hüni, 2002).

Para Hegel el *entendimiento* aspira al *conocimiento*, porque el *conocimiento* apunta a la verdad objetiva y consistente; entonces, el entendimiento encuentra la verdad al interior de los objetos bajo leyes que son propias del *entendimiento*. En este encuentro consigo mismo tiene lugar la reflexión del *entendimiento*, esto es, la conciencia de sí mismo. Quiere decir que la autoconciencia es el fundamento de la percepción y el *entendimiento* (Hüni, 2002).

En la explicación de Hegel el hombre no sólo *piensa*, es poseedor del *entendimiento*, que es el lugar donde reside la lógica de todo *conocimiento*, esta postura retoma el mundo de las ideas platónicas, en el sentido que el *conocimiento* ya está en posesión del hombre, pero se requiere de una serie de esfuerzos para alcanzar un *conocimiento* verdadero o como lo llama Hegel, la conciencia de sí mismo. En este sentido la lógica del *entendimiento* es la lógica del *conocimiento*, estas dos cuestiones son en realidad una misma. El *conocimiento* es contenido y forma de todo lo real, incluido el hombre, es la disposición del universo, del mundo, de la naturaleza.

Pero, cuando se plantea que la *conciencia* llegue por sí misma a ser verdad objetiva, pierde la existencia autónoma de lo verdadero y se cae en una contradicción, superada tan sólo por el deseo, ya que la vida es

la precursora de la conciencia cuando vuelve la mirada hacia ella. En estas condiciones la autoconciencia concentra el yo puro que supera todo y arremete contra la autonomía de la vida a través del deseo, como auto-referencia puede llegar a ser verdadera mediante la negación de lo otro. La movilidad universal de la vida no se detiene, es la sangre general del mundo, el flujo de la vida necesita de las diferencias para superarlas. En este mismo flujo todos los miembros y partes tienen su *sustancia*, las formas constitutivas han sido disociadas de dicho flujo con tendencia a la unificación hasta su disolución (Hüni, 2002).

Explicada la *conciencia* desde el flujo de la vida permite apreciar la existencia del hombre en su *totalidad*, no sólo como materia o como *pensamiento*, sino por la coincidencia de ambas partes se encuentra al hombre, lo cual concentra y unifica su ser, este flujo de vida ha sido expresado por el escritor mexicano Emilio Rojas (1996), en el siguiente texto: "Antaño fui una gran roca que olas rítmicas y majestuosas convirtieron en arena. Con el tiempo, de arena me convertí en polvo y en brazos del viento conocí los cuatro puntos cardinales. En este volar, el peso de una nube se depositó en mi espalda e hizo que bajara acompañado de su lluvia. De tal forma fui origen de una flor que el tiempo goloso comió los pétalos, tallo, raíz, color, y fui entonces aroma en noche de Luna llena, y por su luz subí para llegar hasta su reino."

A partir del texto de Rojas se puede reflexionar la vida como la conexión de múltiples sucesos, no como una propiedad dada sólo para algunos, a los que se les denomina seres vivos por su supuesta capacidad biológica. En el texto la roca es flor, es aroma es luz y por ello es vida. Esta concepción acerca de la vida es fuente de *conocimiento* y para Hegel es la lógica del *entendimiento*, que se hace así misma en la autoconciencia la cual es y deja de ser, la contradicción es la esencia misma del *conocimiento* objetivo. Las complejas exposiciones que Hegel hizo acerca de la *conciencia* han sido el referente teórico para explicar el contenido y la forma a partir de los fenómenos sociales.

Karl Marx, alemán nacido el 5 de mayo de 1818 en Tréveris, se inicia en la filosofía de Hegel en 1838 (Mehring, 2013). Marx puso mayor atención en la expresión concreta del mundo vivo de las ideas, conservando el planteamiento hegeliano acerca de la lógica de la cosa misma y sus contradicciones, proceso en constante transformación llamado dialéctica. Quienes veían como principal elemento la dialéctica hegeliana se asumieron en oposición a la ideología

feudal, la religión y la realidad política contemporánea (Gemkow, 1975).

Como resultado de lo anterior, se puede leer en la obra *Manifiesto comunista*, escrita por Marx y Engels (2000), la frase “Un fantasma recorre Europa: el fantasma del comunismo.”, esta frase expone el sentimiento que despertaban las ideas concentradas en el comunismo, se hace evidente la eterna lucha por el poder, el dinero y los privilegios. Hombres, mujeres y niños sin aspiraciones ni deseos, sometidos al trabajo forzado, viviendo en condiciones deplorables, haciéndose cada vez más pobres y deshumanizados, por otro lado, los burgueses, dueños de negocios o empresas ganando cantidades enormes de dinero.

Para Marx y Engels (2000), la historia de toda *sociedad* no ha sido sino la historia de las *luchas de clases*, hombres libres y esclavos, nobles y siervos; en una palabra, opresores y oprimidos, una lucha que termina en guerra, bien por una transformación revolucionaria de la sociedad, bien por la destrucción de las dos clases antagónicas.

Marx (2000) expuso que el desenvolvimiento del capital desarrolla el *proletariado*, los obreros modernos, que no viven si no encuentran trabajo y que no encuentran trabajo si no incrementa el capital, el precio del trabajo es igual a su coste de producción, por ello, entre más sencillo resulta el trabajo más bajan los salarios, además las máquinas y la división del trabajo abaratan la mano de obra; con ello, no solamente son *esclavos del Estado burgués*, son esclavos de las máquinas. Incluso no hay distinción de edad y sexo para la clase obrera, ya que son instrumentos de trabajo, pero si la hay para el pago de un salario

Explotado el obrero y una vez que recibe su salario metálico, se convierte en víctima de otros elementos de la burguesía: casero, tendero, prestamista, entre otros, toda la escala inferior de las clases medias de otro tiempo (Marx y Engels, 2000). Estos elementos de la burguesía tendrán la finalidad de mantener al obrero en la pobreza, haciéndole creer que es necesario todo bien adquirido y con ello, justificando la necesidad de volver al trabajo mal pagado. Mientras a los bolsillos del burgués regresa la mayoría de dinero que paga a los obreros, ya que, es él quien ofrece los productos para el consumo diario del obrero.

Para Marx no es necesaria una gran perspicacia para darse cuenta que la *conciencia* del hombre cambia con toda modificación que suceda en las *relaciones sociales* y que además en la historia del *pensamiento* la producción intelectual se transforma con la producción

material, por ello, las ideas dominantes en una época no son más que las ideas de la clase dominante (Marx y Engels, 2000). El obrero ya no es dominado con los mismos procedimientos que el esclavo, atado con cadenas y castigado por el látigo, el poder se ejerce mediante la adquisición de los bienes materiales y el dinero es la forma de cambio, los fines de la vida humana ya han sido dictados por la clase dominante. El *proletario* lo único que posee es su tiempo vida y eso da a cambio de dinero, dedica horas en la realización de trabajos repetitivos convencido de que ese es su fin último en la vida, para el obrero no hay tiempo para pensar, porque primero tiene que cubrir sus necesidades básicas de alimentación, vestido, calzado, vivienda; antes que preocuparse por cultivar su alma.

Para Alexei Leontiev (1969), la evolución del hombre se dejó de explicar con las leyes biológicas cuando se nombró al *homo sapiens*, en este momento el hombre se libera de sus cambios biológicos, en adelante, la evolución queda sometida a las *leyes sociohistóricas*, esto significa que el hombre totalmente formado está en posesión de todas las propiedades biológicas para su desarrollo sociohistórico. Toda actividad razonable del hombre está constituida por el combate contra la lucha por la existencia, para que todos puedan satisfacer sus necesidades, no padezcan hambre o privaciones, ni la muerte lenta. Estos *conocimientos* para la sobrevivencia se han transmitido de generación en generación, estas adquisiciones han sido fijadas, por una manera totalmente nueva que apareció con la sociedad humana, bajo la forma de fenómenos externos de la cultura material y espiritual. La adquisición de la evolución social debe su aparición al hecho de que la actividad del hombre es creadora y productiva, lo cual es comprobable para su principal actividad: el trabajo.

En toda actividad el hombre no se conforma con adaptarse a la naturaleza, la transforma en función de sus necesidades, por ello, la *cultura espiritual* de los hombres se desarrolla con el progreso de la producción de *bienes materiales*, todo *conocimiento* del mundo y del mismo hombre aumenta, en este entorno, la ciencia y el arte adquieren importancia. Cada generación comienza con un mundo de objetos y fenómenos creados por la generación que le antecedió, se asimilan estos *conocimientos* por la participación en el trabajo. Entonces, las aptitudes y propiedades que caracterizan al hombre no se transmiten a título de herencia biológica, sino que se forman en el curso de la vida por

la asimilación de la cultura creada por las generaciones anteriores (Leontiev, 1969).

El trabajo es el factor que constituye la mediación entre el hombre y la naturaleza, por ello, es la expresión de la *vida humana*. El trabajo modifica la relación del hombre con la naturaleza y al mismo tiempo, mediante el trabajo el hombre se modifica a sí mismo (Fromm, 1962). Toda creación del hombre mediante el trabajo no ha sucedido de forma espontánea y en un sólo momento, además, el trabajo al que refiere Marx no sólo se expresa en un objeto o bien, sino todo *conocimiento* que conlleva el objeto o bien y que no podría comprenderse por el simple objeto, sino por el camino que nos llevó a tener en este momento dicho objeto, logro que únicamente puede ser alcanzado por la humanidad.

Esta naturaleza social del hombre permitió que Marx develara fuertes motivos para no permitir que en ninguna *sociedad* se determinara la vida del hombre en relación a los medios de producción, no se puede permitir que el hombre someta al mismo hombre, que el Estado permita que unos cuantos hombres vivan en la opulencia y otros, la gran mayoría, mueran de hambre. La finalidad de vivir en *sociedad* no es abusar y someter, la finalidad de la *sociedad* debería ser la realización plena de todo individuo, permitir la vida para garantizar que la especie continúe, pero además se debería priorizar todo tipo de conocimiento, es decir, sentir gusto por la vida sensitiva pero también por el arte, la religión y la teoría.

En una *sociedad* cuyos individuos se enfocan en el desarrollo de la producción material modifican tanto su *pensamiento* como el producto de sus *pensamientos*, de esta forma, no será la *conciencia* la que determine la vida, sino la vida la que determine la *conciencia*. Para Marx (2005), la producción de la *conciencia* está directamente conectada con la actividad material y en las relaciones materiales, es decir, el lenguaje de la vida diaria. La producción de vida en los seres humanos genera la historia y precisamente tiene que hacerse de un determinado modo, el cual, estará caracterizado por su organización física, lo mismo que su *conciencia*.

La necesidad de relaciones entre la especie humana es la creadora del lenguaje, cuya parte interna se ubica como *conciencia*, que es pues, desde un principio, un producto social y lo seguirá siendo mientras existan los seres humanos, en general.

Con estos planteamientos Marx pretendía la emancipación espiritual del hombre, que se liberara de las cadenas del determinismo económico y con ello, la restitución a su totalidad humana para el encuentro de una unidad y armonía con sus semejantes y con la naturaleza (Fromm, 1962). El despertar de la *conciencia* puede permitir a los hombres aspirar a vivir bien, alejarse de la codicia y pensarse como un ser colectivo, no sólo con los de su misma especie, sino también con la flora y fauna que habita el planeta.

Para Covarrubias Villa (1995), la *conciencia* es la expresión plena de la potencialidad de la *materia*, la *materia* expresada en todas las partes que distinguen el cuerpo humano y cuyas capacidades le permiten sentir, oler, manipular, observar, escuchar, en otras palabras, establecer una relación de valoración y con ello emitir opiniones acerca de las sensaciones producidas, esta relación con lo exterior al hombre, es compleja y solamente es asociada de una forma específica y única por cada *conciencia*. Entonces, la conciencia es la abstracción del mundo interiorizada en cada individuo de forma subjetiva y en la cual se expresa el verdadero ser del *sujeto*, ya que todo aquello que le ha producido alguna sensación, deseo, idea o gusto, se encuentra dentro de la conciencia del modo como el *sujeto* es. Entonces, al ser la conciencia la abstracción del mundo, es de suma importancia reflexionar como se lleva a cabo su constitución, que medios participan, entre otros cuestionamientos que permitan descubrir esa potencialidad humana que nos distingue de las demás especies.

Lo anterior, conlleva un proceso de constitución de *conciencia*, porque, como ya se mencionó, el hombre es lo que la sociedad hace de él (Covarrubias, 1995). Con este planteamiento se tienen dos importantes categorías íntimamente relacionadas: la *conciencia* social y la *conciencia* individual, la primera es posee-



dora de todo *conciencia* sucedido a lo largo de la vida humana, le pertenece a toda la especie es inmaterial y en la segunda se expone con respecto a cada hombre en su forma *material*.

La estructuración de la *conciencia* individual se realiza mediante un proceso social, es decir, por la convivencia mutua entre los hombres, primero en la familia y después con todos los demás. Otra de las categorías de importancia para comprender el proceso de constitución de *conciencia*, es la mutabilidad de lo real, producto de la contradictoriedad de lo real expresada como devenir (Covarrubias, 1995), de acuerdo a Hegel. Sucede que todo lo que es exterior al hombre, denominado como naturaleza tiene una forma de expresarse, se desenvuelve de un modo como le es propio, lo que percibe el hombre con sus sentidos son cambios, por ejemplo, se puede observar la semilla de un árbol en la tierra, tiempo después la semilla ya no se observa, se observa una planta, la cual con el tiempo se hace árbol, da flores y fruto.

Derivado de estas contradicciones la mutabilidad de lo real parece inalcanzable y las fuentes de *conciencia* interminables, comprendido lo anterior, se establece que la mutabilidad es devenir y el devenir es historicidad (Covarrubias, 1995), retomando a Hegel, todo conocimiento es totalidad de las formas y contenidos que lo constituyen, generados a lo largo de un proceso en el que intervienen diferentes generaciones de hombres sintetizado en una *conciencia* social. En estas circunstancias, hombre y naturaleza se identifican con *sujeto* y *sustancia*, ya que la *sustancia* es lo dado y el *sujeto* la transformación, lo móvil o el conocimiento de la *sustancia*. Referirnos ahora al *sujeto* en el hombre, reconoce el desenvolvimiento del espíritu humano, porque el *sujeto* es aquel que pertenece a una comunidad, que reconoce los derechos de los demás y que se reconoce a sí mismo como potencialidad del vivir en clara armonía con los demás, porque está unido a ellos. En el *sujeto*, como ya se mencionó, la *sustancia* es una actualidad en dos modos, el primero como conocimiento y el segundo como ejercicio de ese conocimiento. Al no estar en posesión de lo antes menciona, el hombre no es *sujeto*.

El hombre como *sujeto*, es un todo que vive sintéticamente de un modo particular, la condensación de la totalidad social, el hombre como *sujeto* es el que tiene la libertad para que de forma autónoma opte por el compromiso y la ayuda mutua para el bien común, además, para aspirar a lo mejor, para apuntar hacia el bien de todos, para buscar todo lo grande, noble y her-

moso que hay en la vida humana. Dicho, en otros términos: *ser hombre es amar la verdad y la libertad* (Rojas, 1992).

El *sujeto* como encarnación del todo, es fisicalidad expresada en un bloque de *pensamiento* que lo hace diferente del resto, la estructuración de la *conciencia* individual incorpora figuras de *pensamiento* que pueden ser: objetos materiales, ideas, valores, prejuicios, conceptos, entre otros. A estos se les denomina referentes. Los referentes provienen de distintos modos de apropiación de lo real, los cuales se denominan: empiria, arte, religión y teoría. Estos referentes se integran en la *conciencia* como contenido y forma de lo real, es importante resaltar que a esta apropiación material y espiritual Covarrubias Villa le llamó modos de apropiación de lo real. Además, cada modo de apropiación se realiza con referentes que le son propios, así, en la religión se utilizan referentes como divinidad, santidad, obediencia, entre otras; por otra parte, la teoría utiliza categorías y conceptos; por su parte, el arte utiliza emociones, figuras, sonidos y la empiria por medio de las experiencias (Covarrubias, 1995).

A partir del anterior planteamiento es evidente que todo *sujeto* a lo largo de su vida constituye su *conciencia*, ya que, en el contacto con otros *sujetos* su *conciencia* se apropia de distintos *referentes*. Desde la postura de *apropiación* existen múltiples instancias que proveen *conocimientos* de distintos modos, por ejemplo, cuando acudimos a la iglesia el encargado de dirigir la misa tendrá en todo momento un discurso de amor a Dios y al prójimo, invitará a los feligreses a evitar el pecado, los malos *pensamientos* y acciones, alejarnos de los vicios y placeres, al final mencionará que todo se puede lograr con fe. Para algunos *sujetos* podrá ser suficiente tener fe para aceptar todas aquellas problemáticas que se le presentan en la vida diaria, por ejemplo, cuando experimenta un robo, sus *referentes* religiosos le indicaran que deje el castigo en manos de Dios y que perdone al ladrón, sin embargo, estos referentes no le permiten al *sujeto* conocer, solamente indican como actuar, en este sentido limita a la *conciencia*. Para conocer el motivo que desencadeno el robo se tendría que recurrir a otras fuentes de *conocimiento* con referentes *teóricos*, en ellos, se pueden encontrar algunas de las explicaciones que se han hecho por especialistas en el tema, incluso información que le permitirá emitir alguna opinión. Con este ejemplo, queda en evidencia la capacidad que tiene cada *referente* en la *conciencia* para entender la realidad y con ello permitir el actuar de todo *sujeto*.

En el ámbito educativo la categoría de *apropiación de la realidad* a partir de distintos *referentes* permite reflexionar sobre lo que sucede en las *conciencias* de los alumnos cuando el profesor expone un tema con la intención de que dicho contenido quede en posesión de los alumnos, sin embargo, esto no sucede porque cada alumno tiene diferentes *referentes* y con ellos se *apropia el conocimiento* de un modo muy particular. Esto sucede porque la permanente incorporación de *referentes* al bloque del *pensamiento* y su organización está dada por el predominio de un grupo de ellos, que define la forma de la *conciencia* y que además somete a los nuevos *referentes* a su égida con el código y la significación que establece la lógica existente, esto quiere decir que, el *referente* al incorporarse al bloque de pensamiento no lo hace con la significación y el código en el cual fue generado, sino con el código y la significación que establece la *conciencia* ya constituida. Por ello, la incorporación de un mismo *referente* a distintos bloques de *pensamiento* dé la impresión de referirse a distintos *referentes* (Covarrubias, 1995).

Entonces, la exposición de un tema a los alumnos no es una actividad que garantice la *apropiación* de categorías y conceptos, por dos razones, la primera asociada a que el profesor se encargó seguramente, de resumir la información y presentar lo que sus *referentes* le indicaron era lo importante y que además le hizo sentido, es decir, lo que expone el profesor es una de tantas interpretaciones posibles en un tema. En segundo lugar, porque es posible que el tema a tratar no sea del interés del alumno y por ello, sólo se dedicara a transcribir lo que escucha, esta práctica educativa limita e impide que los alumnos tengan *pensamientos* propios, hacen nula la posibilidad de hacer hombres que sean *sujeto*, es decir, hombres que puedan pensar por sí mismos y utilizar dichos *pensamientos* para conducirse en sociedad.

El proceso de constitución de *conciencia* implica pensar al alumno como una totalidad en constante cambio, cuyos *referentes* provienen de su vida práctica, religiosa, artística y por supuesto teórica; la *apropiación* de los *referentes* no depende únicamente de las actividades que se planeen para tal fin, sino también es parte fundamental de todo el *conocimiento* anterior. No cabe duda que la estructura y funcionamiento de la *conciencia* es complejo, debido a la mutabilidad permanente de los bloques de *pensamiento*, lo cual implica un proceso de constitución-desconstitución-constitución, proceso que no se detiene, ya que la articulación y rearticulación de los *referentes* viejos,

de los recientemente incorporados y de los que en ese momento se incorporan (Covarrubias, 1995), son necesario para adaptarse a la realidad.

Covarrubias señala que, en el sistema de producción capitalista, el *sujeto* desarrolla un sentimiento de egoísmo en la búsqueda de la comodidad y aunque vive rodeado de una multitud de personas, se siente y está sólo; este es el precio de la cosificación humana. El *sujeto-cosa* vive la ilusión de sentirse único entre millones que hacen lo mismo que él, para este tipo de mentalidad la historia es pensada como concatenación de acontecimientos, el presente se concibe sin pasado y mucho menos futuro (Covarrubias, 1995). El hombre ya no es entelequia. Se trata de individuos atomizados guiados por lo que les dictan las sensaciones. Es la sensación operando en su máxima potencia por encima de la razón. Hombres sin las formas ideales pensadas por Platón. Hombres sin imperativo categórico que anuncia la desaparición de los metarelatos, la desaparición de los rituales, la desaparición de los conceptos de Dios, *alma*, *sujeto*, historia, Estado; la desaparición de lo humano. Hombres escépticos frente al racionalismo, con un conocimiento endeble, en el sentido de la falta de rigor y precisión en la argumentación lógica. No poseen la razón lógica funcional y estructurada (Bauman, 2007). Es un tipo de hombre que prefiere la comodidad y que no se le moleste. No se molesta en reflexionar ni realizar profundos razonamientos, es incapaz de criticar la realidad. Se trata de un individuo con profunda pereza intelectual.

El hombre sin sujeto es un individuo atomizado, un ser venido a menos, degradado, sin lealtades fijas, que idolatra lo menos humano que hay en su interior, que es capaz de pensar que todo es negociable. Individuos caracterizados por el rechazo a la totalidad y a las grandes categorías, rechazo a las estructuras institucionales que pretenden la permanencia, se prefiere lo fugas, lo fragmentario, lo descontextualizado, se tiene inclinación por lo lúdico, lo *light* y el relativismo. Individuos que prefieren establecer formas de relación graciosas, divertidas y útiles para resolver situaciones individuales de forma eficiente y creativa en busca del interés personal. Es un hombre que vive a la ligera el momento actual, no considera importante, ni le interesa reflexionar sobre el pasado y el futuro. No se ocupa por encontrar los fundamentos que den sentido a la vida. El *hombre light* no tiene *referentes* sólidos y potentes, ha perdido su punto de mira y está cada vez más desorientado ante los grandes interrogantes de la existencia (Rojas, 1992).

El *hombre light* ha sido configurado por uno de los aparatos hegemónicos más potentes con los que cuenta la sociedad: la escuela. En ella, se tienen establecidos, desde hace varios años, procedimientos y comportamientos uniformes, por ejemplo, el alumno tiene que permanecer en un salón, en el asiento asignado, con la mochila llena de libros y libretas, con uniforme, con credencial a la vista e incluso con determinado corte de cabello, tiene que obedecer a los profesores o al director en todo lo que le pida, permanecer quieto en clase, no molestar, no hablar al menos que se le pida, entre otras cosas; este es un sujeto que se acostumbra a que le den instrucciones y el profesor el encargado de validar dicho comportamiento como lo mejor. Cuando se educa en la escuela bajo la idea de mando, se piensa al alumno como un *sujeto-cosa*, que acciona solamente cuando se le indica y que no puede pensar por sí mismo, los referentes que predominaran en la conciencia individual de estos alumnos se encuentran como prácticos utilitarios o empíricos. Lo anterior, no se ha visto modificado en la educación a distancia, ya que son preferibles actividades sincrónicas, es decir, mediante videollamadas en donde se les pide a los alumnos mantengan sus cámaras prendidas para que el profesor los observe y los micrófonos apagados, aun estas circunstancias se quiere mantener el control.

No se plantea que las acciones que solicite la escuela sean malas, al contrario, es necesario que un alumno sea respetuoso, ordenado, limpio en la escuela; el problema es la forma en que se conducen dichas acciones, ya que los alumnos deben ser considerados como *sujetos* con deseos, ideas, prejuicios previos, con los cuales es posible que se le explique la importancia de su comportamiento, constituir su conciencia para que aspire a ser mejor cada día. Dejar de lado en las escuelas la idea que a toda enseñanza le corresponde de forma directa un aprendizaje con el mismo contenido, estático y sin sentido, puede permitir formar alumnos distintos, es decir, dejar de preocuparse por el *conocimiento* en sí mismo y ocuparse por los procesos de asimilación que llevan a cabo los alumnos.

La apropiación de lo real como forma para constituir la conciencia de los hombres que aspiren a ser *sujetos* de la sociedad es una explicación teórica potente, que puede ser incorporada en las instituciones educativas como proceso educativo.

ESCUELA Y MEDIO SOCIAL

En la vida del hombre a lo largo de más de dos mil años ha estado presente la palabra escuela, asociada

de forma general, a un lugar en el que se reúne para discutir ciertos *conocimientos* y en el cual participan, por lo menos, el maestro y los alumnos. Pero, en estos momentos de confinamiento se nos revela otra realidad con las aulas virtuales, ya no se acude a la escuela como espacio físico, sino se prende el teléfono móvil o la computadora para iniciar las clases virtuales.

El afamado sociólogo francés, Émile Durkheim hizo aportaciones en el tema de la enseñanza, ya que durante gran parte de su vida impartió las asignaturas de pedagogía y al mismo tiempo sociología, por ello, abordó la educación por la parte en que demuestra que se trata de un hecho social. Durkheim (1999), en su obra *Educación y pedagogía* mencionó que la definición de la palabra educación a veces se utiliza "...en un sentido muy amplio para designar el conjunto de influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad." Esta primera idea deja claro que, ya sea la naturaleza o los demás hombres educan, esto quiere decir que todo conocimiento es externo al hombre, entonces, lo interesante de esta postura se centra en la determinación del medio por el cual se da esa *educación*.

La definición antes mencionada, engloba hechos completamente contrapuestos los cuales podían crear confusiones, en primera, la acción de las cosas sobre los hombres es diferente por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos. Incluso la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes, esta última es la que interesó, ya que es a ella a la que se le puede llamar *educación* (Durkheim, 1999). La *educación* es una creación del hombre, ya que le ha permitido cumplir ciertos fines, esto quiere decir que la acción del hombre es teleológica y que además se piensa poseedor de recursos o ideas que le permitirán realizar ciertas acciones.

Determinado lo anterior, lo que siguió fue precisar en qué consistía educar, Durkheim (1999), ubicó dos posibles respuestas, la primera fue pensar que el fin de la *educación* era desarrollar todas las facultades humanas, esta postura fue sostenida también por Kant. Sin embargo, aunque es deseable ese desarrollo armónico, no por eso es integralmente realizable, ya que existía un deseo imperioso en la conducta humana, es la que ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida, es decir, no todos están hechos para reflexionar, algunos prefieren la sensación y la acción, incluso es necesaria en la sociedad esta diversidad. Con este

planteamiento no se pretendió recurrir a la especialización, se aceptó que tiene que establecerse una base común en el *pensamiento*; lo importante de resaltar, es que una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la *educación*. Otra de las dificultades de la postura kantiana acerca de la *educación* fue precisamente el procedimiento por el cual lograr desarrollar las facultades humanas, ya que aun cuando se conozcan las facultades que se pretenden desarrollar los mecanismos para lograrlo no serían los mismos porque las disposiciones de las *facultades* en cada hombre son diferentes.

La segunda posible respuesta se asocia con una definición utilitaria, propuesta por James Mill, que consideraba a la educación como un medio para hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes, al ser la dicha un estado subjetivo, la anterior fórmula dejaba incierta la meta de la *educación* (Durkheim, 1999). Al considerar la vida con relación a los fines de la *educación* se lee incierta la posibilidad de tener claro lo que conlleva dicha postura, las posibilidades no son definibles, ya que han existido y existirán tantas ideas de la vida como hombres vivan en el mundo, cada una con una peculiaridad particular, porque dicha idea deriva de las vivencias, prejuicios, experiencias, que cada hombre acumula en su *conciencia* y por ello, no podrían empatar con otras tantas vivencias.

En las anteriores definiciones se concentran postulados relacionados con asegurar la existencia de una *educación* ideal, perfecta, válida para todos los hombres y universal, algunos de estos postulados se pueden encontrar a lo largo de la historia, lo cual indica que el concepto de educación ha variado a través del tiempo y según los países, por ello, la idea de educación no es una sola se construye a partir de otros aspectos, Durkheim (1999), expone que en el sistema educacional no se halla un conjunto de prácticas y de instituciones que puedan establecerse a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura de la sociedad, lo que ha pasado a través de la historia, es que los hombres en cada época se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea por los medios que permiten alcanzarla, entonces las educaciones impartidas en el pasado han sido otros tantos errores totales o parciales.

Aclarado que la *educación* debe regular a la sociedad a través de la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía un grado de madurez necesario para la vida social,

Durkheim (1999), agregó que la educación también debe tener por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente en el que se desenvuelve. Con lo anterior, se expone a la *educación* como el medio para lograr la madurez en el hombre a través del desarrollo de tres estados el físico, el *intelectual* y *lo moral*. Los estados antes mencionados aún son perseguidos por la educación, pero ahora en las aulas se retoman como contenidos *procedimentales*, *conceptuales* y *actitudinales*. Cuando Durkheim menciona que el desarrollo del niño requiere ciertos estados, estos son ubicados desde el entorno social a diferencia de cuando son concebidos como contenidos, estos son ubicados al interior de un conocimiento disciplinar, fragmentados, acotados y desligados totalmente del vivir cotidiano.

Percatarse de lo anterior es importante, ya que, para Durkheim, la vida en común determina la vida en sociedad, porque es la que nos hace salir del aislamiento individual en pro de fines más elevados, esto sucede porque la moral está estrechamente vinculada a la naturaleza de las sociedades. Todo el sistema de representaciones relacionadas con las reglas y la disciplina, es la *sociedad* quien la inculca en las conciencias, por ello, tiene la fuerza que permite al hombre resistir a sus instintos, además es un rasgo característico de la figura humana y entre más se cumple con ella tanto más se cumple con la condición del hombre (Durkheim, 1999).

Entonces, todos aquellos hombres que tengan como fin el orden social, conforman una *sociedad*, la cual fue participe del ámbito intelectual, ya que, aun cuando la ciencia elabora las nociones que dominan el *pensamiento*, todas ellas están en constante evolución y con ello son el resumen, la resultante de todo el trabajo científico. Este proceso se llevó a cabo mediante la comunicación, entonces, fue el lenguaje el que permitió al hombre elevarse por encima de la pura sensación, pero además fue concebido como un ente social (Durkheim, 1999). El *lenguaje* es potenciador del *conocimiento*, cada sociedad a partir de su lengua determina una dimensión única a cerca de la vida, del hombre y su relación con la naturaleza, hacer que el *sujeto* se mantenga es esa dimensión hace posible el despertar del hombre a su ser social.

Entender el entramado educativo como *sistema* es clave para analizar cómo se ha pretendido que fun-

cionen las escuelas, es decir, con arreglo a fines propuestos por un elemento distinto a ellas. Por ejemplo, para México en 1973 los pronunciamientos educativos oficiales se encontraban en torno a los valores sociales, como: el bien de la patria, la democracia, justicia social, educación popular, alimentación, entre otros; en 2005, la *educación* pública se orientó a partir del consenso social, ya que se pretendió encaminar la construcción del México que deberían querer, es decir, un México en el que todos vivieran dignamente para realizar sus proyectos de vida (Mejía y Urrutia, 2013).

Determinar la tarea primordial de la escuela es de suma importancia en cualquier *sociedad*, como ya se mencionó, debido a que esta instancia permite moldear a los *sujetos*, es decir, prepararlos para desenvolverse en una organización ya establecida. Pensada la relación educación-sociedad, al hombre se le tendría que dotar de dos habilidades la primera relacionada con la capacidad para utilizar los objetos ya existentes y la segunda con respeto a las normas y reglas que gobiernen al Estado. Entonces, la *sociedad* no sólo es un concentrado de personas, es también un cúmulo de conocimientos que configuran aspectos de la vida cotidiana, tradiciones, saberes, en general la cultura.

Cada grupo humano tiene una cultura, entendida como el conjunto, más o menos organizado y coherente, de los modos de vida, referido esto último, con relación a las técnicas de uso, producción y comportamiento (Abbagnano y Visalberghi, 1964). Sucede que intentar conocer lo que es el hombre conduce, inevitablemente a reflexionar acerca de su *medio social*, ya que este último es la creación de toda la especie humana y, por lo tanto, contiene el quehacer tangible, dado como instrumentos de trabajo, así como lo intangible, expresado en sus reglas y normas sociales. En este sentido, en el *medio social* se encuentra una de las instituciones formadoras de ciudadanos más importantes denominada *escuela*, la complejidad con la que opera dicha institución no sólo se debe a todas las funciones que se le han atribuido a lo largo del tiempo, sino que además por la naturaleza de su objeto de estudio, que es el mismo hombre, no puede mantener un procedimiento rígido y estático, como lo sostuvo Durkheim.

Aún en estos días, el ideal de formación humana es uno de los asuntos con mayor relevancia para la *sociedad*, esto es evidente ya que la mayoría de los discursos políticos plantean “mejorar la educación” que reciben las personas. Mejorar la *educación*, en muchos casos, se refiere a capacitar a los profesores, asignar dinero

para la construcción de aulas, compra de material o recursos didácticos, entre otros. La falta de reflexión en torno al cómo se utilizarán los recursos o que conocimientos requiere el profesor, así como los fines que con ello se persigue son los grandes ausentes.

CONCLUSIÓN

Se concluye que el hombre sin sujeto es aquel ser desprovisto de alma, que vive solo para mantener el cuerpo y con ello, los placeres sensitivos de la vida. A este tipo de hombre se le ha denominado *hombre light* o *sujeto cosa* y es el resultado de múltiples incidencias sociales, entre ellas, se resalta la función que actualmente tienen las instituciones educativas donde se operan las categorías de enseñanza aprendizaje en mejora de la educación. Sin embargo, la mejora en la educación no solo es quehacer de las instituciones educativas, aunque tienen un papel sumamente importante.

La educación como hecho social es la aspiración de una sociedad por preservar sus *conocimientos*, en estas circunstancias el hombre se hace *sujeto*, es decir, se reconoce al hombre como ser material, pero también como una actualidad que piensa y aspira a vivir en armonía con todos los demás *sujetos*; poder lograrlo, implica existir en la verdad del mundo de cada sujeto, que a la vez es el camino del mundo de los demás. Desde esta postura, las intenciones individuales se deben identificar con las intenciones sociales, la conciencia social y la conciencia individual se corresponden, bajo estas premisas, los fines de la educación deberán estar encaminados a que el hombre se apropie del contenido y la forma de la conciencia social mediante los diferentes *modos de apropiación* de lo real.

Por ello, se sostiene que el hombre como sujeto es la potencia transformadora de la sociedad y la *escuela* la institución social con capacidad para constituir-desconstituir-constituir la conciencia.

FUENTES DE CONSULTA

- Abbagnano N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (2010). *Acerca del Alma*. Buenos Aires: Colihue.
- Bauman, Z. (2007). *La Sociedad Sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Covarrubias Villa, F. (1995). *Las Herramientas de la Razón*, México: UPN-SEP.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y Sociología*. España: Altaya.
- Fromm, E. (1962). *Marx y su Concepto del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gemkow, H. (1975). *Carlos Marx*. Biografía Completa. Buenos Aires: Cartago.
- Hüni, H. (2002). *La Conciencia es Deseo (Hegel)*. España: Dialnet. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3141752> Consultado el 23 de octubre de 2020.
- Leontiev, A. (1969). "Capítulo 3. El Hombre y la Cultura". En Roguinsky, I. et al. *El Hombre Nuevo*. Barcelona: Martínez Roca. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-plata/sociologia-general/apuntes-de-clase/leontiev-el-hombre-y-la-cultura/4187316/view> Consultado el 13 de octubre de 2020.
- Lorda Iñarra, J. L. (1998). *¿Qué es el Hombre? Aproximación Teológica a la Antropología*. España: Dialnet. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4462633> Consultado el 02 de septiembre de 2020.
- Marx, K. (2005). *La Ideología Alemana y otros Escritos Filosóficos*. Madrid: Losada.
- Marx, C. y Federico E. (2000). *Manifiesto Comunista*. España: Elaleph.
- Mejía Botero, F. y Urrutia de la Torre, F. (2013). La Escuela, ¿Para Qué?. México: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Disponible en: <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/269> Consultado el 05 de julio de 2020.
- Mehring, F. (2013). *Marx la Historia de su Vida*. España: Marat.
- Platón (2007). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Roguinsky, I. et al. (1969). *El Hombre Nuevo*. Barcelona: ed. Martínez Roca.
- Rojas, E. (1996). *Pequeño Hombre*. México: Editer.
- Rojas, E. (1992). *El Hombre Light, Una Vida sin Valores*. Argentina: Planeta.
- Sabena, G. y Freiberg Hoffmann, A. (2008). *Los Estudios sobre la Cognición en Primates de Köhler: Algunas Repercusiones en los Trabajos de Vigotsky*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.academica.org/000-032/99> Consultado el 14 de agosto de 2020.

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(a) o los(as) autores(as) (máximo tres) ordenados 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, con la 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 congruente 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 artículo 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; y no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en uno de los siguientes números. 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/a(os/as) Autor/a(es/as) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice primeramente con un problema que, inicie la discusión, después se desarrolle el mismo y finalmente 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 o Autora, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener 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 es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o 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 la Autora o 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 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 diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, por ejemplo: Gobierno de gobierno.

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.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado.

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, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua. Si se tratara de dos o más obras del mismo autor o autora, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2021a), (2021b), (2021c) y (2021d).

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 (2021). *Anuario Estadístico 2015*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigram.htm>. Consultado el 04 de abril de 2021.

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

REGLAS PARA LAS COLABORACIONES:

Los artículos deberán enviarse al correo electrónico: academicus-revista@hotmail.com

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

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción, tengan faltas ortográficas y no atiendan todos los aspectos de forma y fondo, especificados.

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/a(os/as) autor/a(es/as).



www.ice.uabjo.mx
Email: academicus-revista@hotmail.com
Teléfono: 01(951)51 637 10/11
Avenida Universidad S/N, Colonia Cinco Señores, C.P. 68120
Oaxaca, Oaxaca, México

