

# Educación intercultural

Violencia en la escuela

Política educativa y profesionalización docente en educación básica

Modelo educativo alternativo

El trabajo colegiado: individualidades, resistencias y contextos

Dimensión educativa en procesos rituales de comunidades indígenas

Ciudadanía y cultura cívica en estudiantes universitarios interculturales Diversidad cultural y estilos cognitivos

La responsabilidad social en la universidad pública del siglo XXI

Formar maestros desde el devenir conceptual de la pedagogía

Reflexiones de inclusión educativa: un estudio con familias de retorno

La gestión escolar en la reforma educativa 2013 Revista de Divulgación, Investigación e Innovación

Obra de Shinzaburo Takeda

### **DIRECTORIO**

Dr. Eduardo Carlos Bautista Martínez Rector de la UABIO

Lic. Joaquín Rodríguez González Secretario Particular

M.E. Leticia Eugenia Mendoza Toro Secretaria General

> Mtro. Javier Martínez Marín Secretario Académico

Dr. Taurino Amilcar Sosa Velasco Secretario Administrativo

C.P. Verónica Esther Jiménez Ochoa Secretaria de Finanzas

> Dr. Aristeo Segura Salvador Secretario de Planeación

## COMITÉ CIENTÍFICO

ÁREA IV HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA Dra. Graciela González Juárez SNI C Área IV Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA I FÍSICO-MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA TIERRA Dra. Gloria Inés González López SNI I Área I Universidad Veracruzana

ÁREA II BIOLOGÍA Y QUÍMICA **Dra. Gabriela Mellado Sánchez** SNI I Área II Instituto Politécnico Nacional **Dr. Héctor Manuel Mora Montes** SNI III Área II Universidad de Guanajuato

ÁREA III MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD Dr. Arturo Becerril Vilchis

Asesor del Director de Programas Complementarios REPSS Oaxaca, Secretaría de Salud **Dr. Álvaro Muñoz Toscano** 

Instituto de Investigaciones del Hospital Metodista de Houston, E.U.A.

Dra. Luz Eugenia Alcántara Quintana Universidad Autónoma de San Luis Potosí

ÁREA V CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS Dra. María Eugenia Guadarrama Olivera SNI I Área V Universidad Veracruzana Dr. Naú Silverio Niño Gutiérrez SNI I Área V Universidad Autónoma de Guerrero

Dra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez Profesora de Tiempo Completo, FES Aragón Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA VI BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS AGROPECUARIAS Dr. Julián Mario Peña Castro SNI I Área VI Universidad del Papaloapan Dr. José Francisco Rivera Benítez SNÍ I Área VI Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas

y Pecuarias Dr. Rogerio Rafael Sotelo Mundo SNI III Área VI Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo. A.C.

DIRECTORA EDITORIAL Dra. Gisela Fuentes Mascorro

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María Leticia Briseño Maas Dra. Rosa María Velázquez Sánchez

COORDINADORA DEL NÚMERO TEMÁTICO Dra. María Leticia Briseño Maas

CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO Y MAQUETACIÓN Servicios editoriales Scriptus

www.scriptus.com.mx

TEQUIO no. 2, septiembre-diciembre 2017, es una publicación cuatrimestral editada y difundida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, con domicilio en Edificio de Rectoría Planta Baja, Secretaría Académica, Dirección de Investigación, Ciudad Universidad Autonomicilio en Edificio de Rectoría Planta Baja, Secretaría Académica, Dirección de Investigación, Ciudad Universidad a Universidad s/n, Colonia Cinco Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, C.P. 68120, México. Teléfono 01-951-50-20-700 ext. 20148, Correo electrónico: HYPERLINK "mailto: publicacionesuabjo2016@gmail.com" publicacionesuabjo2016@gmail.com, dirección electrónica: HYPERLINK "http://www.uabjo.mx/publicaciones" www. uabjo.mx/publicaciones. Editora responsable: Dra. Gisela Fuentes Mascorro. Reserva al uso exclusivo No.04-2017-060616292800-102, para la versión impresa y 04-2017-070614533300-203, para la difusión vía red de cómputo, ISSN: 2594-0546, expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16973, en la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de última actualización: 14 de agosto de 2017 en la Dirección de Servicios Editoriales, ubicada en el circuito interior de la Ciudad Universitaria.

TEQUIO es un espacio para difundir la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico entre la comunidad universitaria y el público en general. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

# Presentación

El tequio, como práctica ancestral, simboliza la cosmovisión de nuestros pueblos originarios en el estado de Oaxaca. Este vocablo proviene del náhuatl *téquitl*, que significa trabajo o tributo, y es una forma organizada de trabajar en beneficio recíproco; es la manifestación de sentirnos parte de una comunidad, del reconocimiento de pertenencia a lo colectivo.

El tequio no es sólo la actividad física que se realiza en una tarea de beneficio comunitario, sino que empieza identificando y definiendo una necesidad colectiva y comunitaria, y continúa con la resolución conjunta de esa necesidad, como bien apuntan teóricos y científicos sociales de Oaxaca y de diversas partes del mundo. Recuperar aspectos esenciales del tequio en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) representa rescatar la amplia solidaridad universitaria para desarrollar y difundir el conocimiento científico y humanístico en beneficio de la sociedad en su conjunto.

Hoy me congratulo al presentar la revista *Tequio* como espacio que aspira a ser expresión e impulso de un pensamiento cuyo punto de partida es el trabajo de docentes e investigadores de nuestra universidad y de otras universidades, para acercarlo a la sociedad. Se trata de recuperar y aprender de las prácticas y conocimientos ancestrales de nuestros pueblos originarios, que tienen como base el quehacer colectivo y el beneficio mutuo, para convertirlos en valores sustantivos de nuestra casa de estudios y, por qué no decirlo, de las nuevas generaciones de jóvenes científicos que se están formando en nuestras aulas.

Quiero agradecer el esfuerzo de la Dirección de Investigación y del Comité editorial de la revista *Tequio* de la UABJO, por haber hecho posible que esta publicación llegue a ustedes, así como agradecer a los autores y autoras que colaboraron en este primer número, quienes con su aporte difunden los conocimientos que se gestan en los centros de investigación de Oaxaca y de todo el país.

# **Editorial**

Tequio. Revista Interdisciplinaria de Investigación e Innovación es una publicación cuatrimestral, editada y distribuida por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Su objetivo es constituirse en vehículo para difundir entre la comunidad universitaria y el público en general la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico que se produce en diversas áreas, en contextos regionales, nacionales e internacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria de indagación e innovación.

Este primer número está dedicado a la educación intercultural; los artículos que lo integran comparten experiencias de conflictividad política, tensiones y violencia dentro y fuera del aula. Prácticas pedagógicas que buscan la inclusión en lugares segregados, el respeto y reconocimiento a lo diferente, el replanteamiento de la política educativa en el nivel básico y el papel de la universidad pública ante los acelerados cambios del presente siglo.

En los siguientes números se dará cabida a temas de las diferentes áreas del saber, como las ciencias químicas, biológicas, la medicina y ciencias de la salud, las físico-matemáticas y de la Tierra, las humanidades, ciencias de la conducta, las ciencias sociales, las agropecuarias y biotecnología, la ingeniería y la tecnología.

Que éste sea el inicio de un espacio de coolaboración de los universitarios y para los universitarios.

Comité editorial

# Contenido

Violencia en la escuela	
Mercedes Araceli Ramírez Benítez	
	7
Política educativa y profesio	onalización docente en educación básica
Claudio Escobar Cruz	
Wenceslao Sergio Jardón Hernández	
Margarita Berenice Gutiérrez Hernán	idez
riai Santa Derenice datienez rieman	14
	14
Modelo educativo alternativ	<b>'0.</b>
Bases desde la filosofía del reconocin	niento
Elsa González Paredes	
Gumersindo Vera Hernández	
	20
Dimensión educativa en nro	ocesos rituales de comunidades indígenas
Gloria Evangelina Ornelas Tavarez	ecoos induces de comunidades margenas
alona evangelina omelas tavarez	25
	23
Ciudadanía v cultura cívica	en estudiantes universitarios interculturale
Graciela González Juárez	
	32
	•••
Diversidad cultural y estilos	cognitivos
Laura Bensasson	
\	39
I a reconnechilidad social en	ı la universidad pública del siglo XXI
Joel Hernández Ventura	la universidad publica del siglo AAI
Joei Herriandez Ventura	4.4
//// <del>/////////////////////////////////</del>	44
7//////////////////////////////////////	
	evenir conceptual de la pedagogía
Liliana Saavedra Rey	
Sneider Saavedra Rey	\\\\\\
	50
Reflexiones de inclusión ed	ucativa: un estudio con familias de retorno
María de Jesús Pasallo Zepeda	
Ana María Méndez Puga	
//// <del>/////////////////////////////////</del>	57
La gestión escolar en la refo	rma educativa 2017
Educación primaria	illa cuucativa 2013.
Xóchitl Elizabeth Macotela Méndez	
Elia Olea Deserti	
Ruth Salazar Pulido	
Nutii Salazai i uliuo	
/// <del>//////////////////////////////////</del>	63
El trabajo colegiado: individ	ualidades, resistencias y contextos
Florentino Silva Becerra	
	70
El magisterio de Shinzaburo	Takeda desde la UABJO
Abraham Nahón	

76



Tequio, vol. 1, no. 1, septiembre-diciembre, 2017

**Tequio** 1 (1), 2017: 7-13

# VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Mercedes Araceli Ramírez Benítez<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen** - La violencia como categoría central de este trabajo viene acompañada de otras tres: el conflicto, la desigualdad y la igualdad, las cuales es imposible abarcar en todas sus dimensiones y por separado. En este sentido, la escuela se convierte en un dique de contención que nos permite delimitar el espacio de análisis y nos brinda la posibilidad de realizar algunas articulaciones con lo sociopolítico, económico y cultural de nuestro país. Empezamos por tratar de explicar cada una de estas categorías de manera independiente, para en un segundo momento articularlas y analizar cómo se manifiestan en la cotidianidad de la escuela y cómo repercuten en los sujetos que ahí desarrollan diversas prácticas. Asimismo, planteamos algunas estrategias institucionales para combatir la problemática de la violencia en la escuela.

**Abstract** - Violence as central category of this work is accompanied by three others: conflict, inequality and equality. Categories that is impossible to include in all its dimensions, and separately, in this sense the school becomes a dam that allows us to define the space of analysis and provides us with the possibility of some joint with the socio-political, economic and cultural in our country. We started by trying to explain each of these categories separately, so a second time we can articulate them and analyze how manifested in the everyday life of the school and how affect subjects that develop different practices in this institution. Likewise pose some institutional strategies that are taken to attack the problem of school violence.

### Palabras clave:

Violencia, conflicto, desigualdad, igualdad.

#### **Keywords:**

Violence, conflict, inequality, equality.

## **Constructos teóricos**

onflicto, violencia y desigualdad constituyen parte de la realidad que se vive cotidianamente dentro y fuera de la escuela. Por otro lado, pareciera que existe una categoría con un sentido y significado diferente a las otras y ésta es la igualdad, que aquí la recuperaremos como un deber ser.

El conflicto, según la Unidad de apoyo a la transversalidad (2006) de Chile, es una situación en la que dos o más personas se encuentran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles, donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante. Para Neira (2010), es aquel desacuerdo entre personas, instituciones, grupos sociales, países, etcétera, que se genera cuando sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son contrarios entre sí, a partir del cual la relación entre las partes en contienda puede salir fortalecida o deteriorada, en función de cómo sea el proceso de resolución del problema. El conflicto, entonces, está caracterizado por varios elementos: un enfrentamiento, un desacuerdo, distintas formas de ver el mundo y de actuar en él; implica desequilibrio, incompatibilidad, pugna entre las partes, interacciones antagónicas y probablemente ninguno de los involucrados está dispuesto a ceder, se juegan intereses, pero sobre todo poder, que la mayoría de las veces no se quiere perder.

El conflicto está presente de manera inevitable ahí en donde coexisten los seres humanos; en donde hay interacción entre grupos siempre habrá desavenencias y discrepancias sobre cómo enfrentar diversas situaciones, ya sean personales o grupales. Lo importante en este caso estriba en cómo los sujetos encaran el conflicto, es decir, cómo se posicionan frente a él, para lo cual sólo hay dos opciones: el de la violencia o el de la paz. En el primero siempre imperará la intolerancia, el deseo de dañar de alguna forma a la persona o grupo con el cual se tienen diferencias; el segundo camino, que es al que apostamos, implica disposición para conocer las razones por las que existe un conflicto, a aquel o aquellos que no están

de acuerdo con nuestra posición y saber su punto de vista, es decir, mostrar toda la apertura para escuchar las razones del otro, poder negociar, reconocer cuándo se tiene que ceder, cuándo no y en qué. Esto es, establecer una situación dialógica en donde ambas partes salgan lo menos dañadas posible y lo más fortalecidas que se pueda. Desde esta perspectiva, el conflicto se vislumbra como posibilidad de crecimiento y consolidación de los seres humanos, como la oportunidad de reconstruirse y reconstruir el tejido social junto con los otros.

Como señaló Federico Mayor, director general de la Unesco, en la Primera Reunión de Consulta sobre el Programa de una Cultura de Paz 1994: "la apertura y el diálogo son los medios; la paz, la democracia y la seguridad, los objetivos para lograr un futuro que refleje lo mejor de las diversas culturas, las distintas regiones y la condición humana que compartimos".

El camino de la violencia siempre dañará de una u otra manera, resquebrajará relaciones que difícilmente se podrán restaurar. La violencia como un fenómeno social indisoluble de los nexos de poder, que es en sí complejo de explicar y de entender, que puede ser analizado desde diversas aristas y que, a su vez, asume diferentes expresiones. Tan es así, que cuando se habla de violencia muchas veces se piensa en ella como el ejercicio del poder a través de la fuerza física; sin embargo, se puede expresar de variadas formas y en distintos niveles, además de que la violencia como ejercicio del poder se produce y se reproduce generando situaciones de desigualdad. Serrano e Iborra (2005, p. 10) afirman: "la violencia es toda acción u omisión intencional que, dirigida a una persona, tiende a causarle daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a seres humanos o animales, tiende a dañar su integridad".

Como podemos observar, la violencia referida a la acción del sujeto o sujetos sobre otro u otros tiene una finalidad: causar daño, y podríamos agregar que por medio de ella se puede provocar hasta la muerte, cuando el conflicto que la ocasiona no se resuelve por la vía pacífica.



Para Sanmartín (2006), uno de los criterios para catalogar la violencia es de acuerdo con el escenario en el que ocurre, es decir, al contexto donde se genera. Por lo tanto, podría hablarse de violencia familiar, laboral, escolar, entre grupos sociales, entre países y otros. Hoy en día es posible ver que esos escenarios se multiplican y que a diario se fortalecen cada vez más; lo más lamentable es que la lucha por el poder no está mediada por la negociación, por el diálogo, no hay disposición a escuchar al otro o a los otros para entender que el poder se puede compartir y no sólo centralizar.

Valdez y Sanín (1996, p. 14) señalan que "La violencia es un proceso, relación o condición, por el cual un individuo o grupo viola la integridad física, social, y/o psicológica de otra persona o grupo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce". En este caso, la autora enfoca la importancia en la reproducción de la violencia, esto es, si un sujeto se desarrolla en un ambiente violento, él la puede reproducir. Por ejemplo, en México, donde existe una lucha por el poder político, por el control del mercado de estupefacientes a gran y pequeña escalas, por el control de la pornografía, de la prostitución, de la trata de blancas, de los medios masivos de comunicación, del mercado negro y otros más, la violencia es el pan de cada día.

La última noción que nos gustaría resaltar es la del Informe Mundial sobre la violencia y la salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012, p. 3), que define a la violencia como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico (de hecho o como amenaza) contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones de toda índole". Su importancia radica en que hasta el momento es la definición que nos plantea la violencia ejercida hacia uno mismo, es decir,

que nosotros podemos dañarnos a nosotros mismos. En nuestros días, el daño autoinfligido se convierte en una moda entre la juventud, no es que sea producto de nuestros tiempos, ya que las autoflagelaciones han sido practicadas desde tiempos inmemorables; sin embargo, hoy se ha vuelto recurrente, encontramos sujetos (jóvenes principalmente) que lastiman su cuerpo de incontables maneras y entre más violentas, mejor; resultan más atractivas aquellas que más les ocasionen dolor y que les posibiliten una escapatoria de su realidad.

A partir de lo anterior podemos decir que resolver los conflictos por la vía de la violencia fractura la comunicación, desquebraja el tejido social, pinta un paisaje desolador para los sujetos sobre quienes se ejerce esa violencia. En contraparte, tratar de solucionar los problemas mediante la paz abre nuevas esperanzas, fortalece relaciones, propicia más posibilidades de que podamos convivir en un mundo tan diverso como el nuestro.

## La violencia en la escuela

En el apartado anterior dejamos en claro las relaciones que se establecen entre las categorías conflicto, violencia, igualdad y desigualdad; lo que corresponde en este momento es abordar, de manera general, qué es la violencia en la escuela.

En México, como en muchos países, la violencia se ha incrementado en las últimas décadas de manera desorbitante, lo que también ha trastocado a las escuelas en todos sus niveles y ha obligado a incrementar medidas para disminuirla o erradicarla, medidas en las que participan no sólo las autoridades sino todos los sectores inmiscuidos en estas instituciones.

La violencia se ha constituido como fenómeno que afecta y lacera las relaciones sociales y la dignidad humana dentro y fuera de las escuelas, es una acción que



lastima a los individuos física y psicológicamente, que puede llevar quienes la ejercen a cometer los más abominables actos y a las víctimas a sufrir daños irreparables. Una de sus características es su versatilidad, ya que se puede manifestar de múltiples maneras visibles e invisibles. La violencia dentro de las instituciones educativas se ejerce en dos variantes:

**Violencia oculta,** caracterizada por su invisibilidad porque dominados y dominadores no la reconocen como tal. Por lo regular se configura dentro de las prácticas escolares de forma subterránea, no es percibida por los involucrados, se ejerce inconscientemente y es aceptada como natural en las relaciones establecidas dentro de las escuelas.

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma estructurada de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural (Bourdieu, 1999, pp. 224-225).

Se trata de un tipo de violencia que reproduce relaciones de poder encubiertas, en las que entran en juego roles sociales, estatus, género, posición social, en suma, todas los vínculos sociales de poder. Según la psicopedagoga clínica Laura Gutman (2011), la violencia simbólica puede ser mucho más letal de lo que en principio podemos imaginar, ya que sus diversas formas presentan la dificultad de ser identificadas como tal, puesto que no se notan; así pueden mantenerse mucho más tiempo en acción sin ser descubiertas. Por

ejemplo, la clasificación que aún hacen los docentes en el aula de alumnos "sobresalientes o aplicados", alumnos "intermedios" y alumnos "burros o atrasados" sigue la "lógica" de poner en evidencia la distribución desigual del conocimiento, pero de lo que no se dan cuenta es de la marca psicológica que están dejando en los estudiantes. Así también hacen constar entre los alumnos quiénes son más importantes para el docente, en el sentido de que si van a salir al recreo o del plantel al concluir la jornada escolar, los primeros en hacerlo son los de la fila de los sobresalientes y a lo último la de los "burros o atrasados"; a los primeros se les da la palabra cuando quieren participar, después a los demás, salvo que se desee destacar que los "otros no saben lo que se les está preguntando" y se ponga como modelo a seguir a los "destacados".

También podríamos ejemplificar esta violencia simbólica con algunas frases de los profesores:

"A ver, Juanita, ¿ya acabaste el ejercicio?". El mismo maestros responde: "no, ¿verdad?, y entonces, mi vida, ¿cómo quieres que te cambie de fila? Para que la próxima vez te apures y obedezcas cuando se te dice que te apures, no vas a salir a recreo y de tarea me vas a hacer tres planas de: debo apurarme en clase y no estar platicando ni jugando cuando debo de estar trabajando. ¿Entendiste, corazón? Y ahora apúrate si no quieres que te deje sin recreo toda la semana".

"Pero, Juanito, ¿qué tienes en la cabeza? ¿Qué no piensas? Corazón, por favor, concéntrate en lo que se te pregunta antes de contestar, ¿sí?".

A partir de las situaciones áulicas recuperadas, pareciera que para los docentes en cuestión es "natural" clasificar a los alumnos, humillarlos, castigarlos o ignorarlos, con la finalidad de que sean "obedientes", para sepan quién es el que manda en el salón; lo peor del caso es que muchas veces lo hacen de manera inconsciente, es decir, replican la misma

educación que recibieron ellos. Por otro lado, la mayoría de las veces los alumnos lo aceptan, puesto que en casa les recalcaron que a la escuela se va a aprender y a obedecer, lo que nos da elementos necesarios para manifestar que tanto maestros como alumnos han interiorizado roles sociales determinados. Aun así, cabe señalar que no todos los docentes ni todos los alumnos actúan de esta forma, hay quienes desde el lugar que ocupan ejercen resistencia.

Veamos el siguiente testimonio:

María le dice a la maestra: "Paco me está molestando, me hace gestos y me dice chillona". La maestra le contesta: "Mari, ya deja de quejarte, algo le has de haber hecho a tu compañero para que te moleste, tú tienes la culpa; anda, vete a tu lugar y apúrate". "Pero, maestra, siempre me está haciendo señas y muchos gestos malos y me quita mis cosas, yo no le estoy haciendo nada, pero le voy a decir a mi papá".

Podemos apreciar, además de lo ya mencionado, la repetición de las relaciones de género, en cuanto que se le dice a la niña que ella tiene la culpa de ser molestada, no se indaga o se pregunta cómo se suscitó dicho conflicto entre los alumnos, sino que de entrada se le da la razón al niño. La pregunta para la docente sería: ¿las mujeres tienen la culpa de la violencia que ejercen los hombres contra ellas? Lo más lamentable es que ella como mujer propicie este tipo de situaciones. La violencia simbólica no se ejerce únicamente de docentes hacia los alumnos, sino también entre pares, como lo evidencia el último testimonio; también los profesores la padecen en el trato con sus compañeros o jefes.

**Violencia abierta:** es descarada, visible, ejercida a través de la fuerza de quien detenta mayor poder en las relaciones sociales. La podemos encontrar en espacios dentro del plantel, como por ejemplo:

 En el salón de clases: el aula no es solamente el sitio en donde se generan aprendizajes, donde se manifiesta la violencia simbólica o donde se comparten miles de vivencias entre los alumnos, también es ahí donde se ponen de manifiesto verdaderas luchas de poder, las cuales se tratan de ganar mediante el uso de la fuerza, lastimando a los más débiles, a través de golpes, rasguños y patadas, para medir quién tiene más fuerza o aguanta más, o en su defecto, aquellas agresiones disfrazadas de juegos. También están los casos de maestros que pueden dar una "palmadita" a los alumnos sin que sea un golpe, según ellos.

- El patio de la escuela: este espacio se convierte en un verdadero campo de batalla, en el que se puede aprovechar cualquier descuido para dañar al compañero con el que se tenga alguna rencilla, o disfrazar la agresión de juego, como por ejemplo "el burro seguido", en la que hay varios alumnos que se ponen con las piernas abiertas, agachados hasta que las manos tocan el piso y separados por aproximadamente medio metro, una fila de niños los saltan dándoles una patada en el trasero lo más fuerte que puedan; cualquier juego se puede aprovechar para agredir al compañero.
- La zona perimetral: este lugar siempre ha sido el preferido por los alumnos, tanto del sexo masculino como del femenino, para solucionar conflictos a través de los golpes. Cuando no pueden pelearse dentro de la escuela, la frase más común es: "nos vemos a la salida, a ver cómo nos va". Los daños físicos han llegado a ser irreparables, ya que lamentablemente se ha provocado la muerte de las víctimas.

La violencia, ya sea oculta o abierta, daña física y psicológicamente a los sujetos que la padecen, dejando en ellos una sensación de impotencia, estrés, desmotivación para seguir en la escuela, efectos negativos en el rendimiento escolar, baja autoestima, traumas que les impiden tener buenas relaciones con sus compañeros e incluso algunos han llegado al suicidio. Asimismo, podemos señalar que la violencia lastima no sólo a los agredidos sino también a los agresores.

## Posibles causas de violencia en la escuela

Hay muchos motivos por los cuales se manifiesta la violencia dentro de la escuela, entre los que podemos señalar:

- Familiares: el alumno puede mostrar actitudes agresivas dentro y fuera de la escuela como expresión de lo que vive en un entorno familiar poco afectivo, en donde no está presente algún padre o están en situación de desempleo, abandono de la responsabilidad de ser padres por el exceso de trabajo, divorcio, violencia, abuso o humillación ejercida por los progenitores, hermanos mayores o familiares que habitan bajo el mismo techo. El alumno imita a los adultos, o tal vez sea violento porque vive bajo constante presión para tener éxito en sus actividades o, por el contrario, quizá esté sumamente mimado, entre otras variables.
- Escolares: en muchos estudiantes prevalece el mito de que para ser populares deben de hacerse "respetar" por cualquier medio y entre más violento, mejor; estos alumnos tienen una escasa o nula conciencia de lo que significa la dignidad humana y lo único que les preocupa es tener el reconocimiento de sus adeptos.
- Medios de comunicación masivos: Desde décadas atrás se han convertido en las "nanas" o zona de refugio de niños y adolescentes, sin que muchas veces haya un control de lo que ven, hacen o con quién se comunican. Los menores buscan copiar modelos o estereotipos de los personajes que más admiran, sin importar que éstos sean violentos o no. Así también, a través de estos medios muchos alumnos se ponen al tanto de la realidad de nuestro país, de tal manera que se enteran de la violencia que se vive entre políticos, narcotraficantes, delincuentes, secuestradores etcétera; es decir, de la cotidianidad.

Pensamos que la violencia surge en la escuela cuando varios de los elementos señalados se conjugan en un mismo sujeto, entonces hay más probabilidades de

que esta persona quiera sobresalir dentro y fuera del colegio por medio de actos violentos.

### **Consideraciones finales**

Algunas de las repercusiones que trae consigo la violencia son: en la víctima, el miedo y rechazo al lugar en donde sufre la agresión, así como pérdida de confianza en sí misma y en los demás, ya sea porque la están agrediendo o por que otros vean cómo la agreden y no hagan nada, baja autoestima y bajo rendimiento escolar. Por su parte, el agresor cada vez quiere controlar a más compañeros o demostrarles lo "superior" que es, al grado de que hasta los que alguna vez lo apoyaron y lo tomaron como modelo, lo van dejando paulatinamente solo; él no siente ninguna empatía, empieza a tener problemas de aprovechamiento escolar. Finalmente, en las personas que no participan directamente de la violencia, pero que conviven con ella sin procurar evitarla puede producir, aunque en menor grado, algunas de estas consecuencias: miedo a convertirse en víctima, reducción de la empatía y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, apatía y la falta de solidaridad respecto de los problemas de los demás.

Es por lo anterior que la violencia en los centros educativos se ha constituido en un problema que inmiscuye a muchos sectores de la sociedad, a partir de lo cual se han implementado políticas para el desarrollo de una educación para la paz y se llevan a cabo estrategias orientadas a exterminarla, lo cual representa un verdadero reto para padres de familia y educadores, ya que hasta que no cambié la situación económica, política y social, los resultados no van a ser del todo favorables.

## Bibliografía

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. México: Anagrama.

Gutman, L. (2011). *Crianza: violencias invisibles y adicciones*. Barcelona: RBA libros.

Hernández, M. Á. (2002). Reflexiones sobre la educación siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada en el Congreso internacional

virtual de educación 2001, Universidad de las Islas Baleares, España.

Montiel, K. (2011). Autoflagelación desde una mirada freudiana, pulsión de muerte e identificación. Recuperado de: https://2010dementes.wordpress.com/.../autoflagelacion-desde

Neira, R. (2010). ¿Qué es el conflicto? Recuperado de: https://www.mailxmail.com/curso-conflictoresolución-problemas/

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2012). Informe Mundial sobre la violencia y la salud (sinopsis). Ginebra: autor.

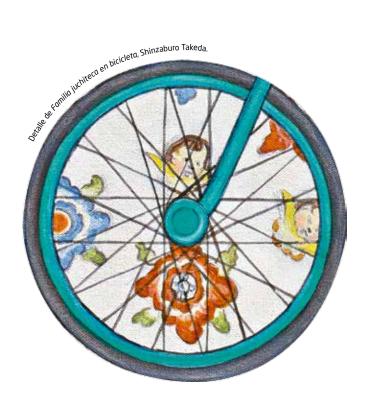
Sanmartín, J. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Diario de Campo*, suplemento, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 9-29.

Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros de escuela. Serie Documentos, núm. 9. España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

UNESCO. (1994). Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz. París, 27-29 sep.

Unidad de Apoyo a la Transversalidad. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Cartilla de trabajo aprender a convivir (Inscripción No. 157). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Valdez, R. & Sanín, L. H. (1996). La violencia doméstica durante el embarazo y su relación con el peso al nacer. *Salud Pública de México, 38*(5), 352-362.



#### ISSN:

# POLÍTICA EDUCATIVA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

Claudio Escobar Cruz<sup>1</sup> Wenceslao Sergio Jardón Hernández<sup>2</sup> Margarita Berenice Gutiérrez Hernández<sup>3</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

Resumen - La reforma educativa es la expresión de una política que impulsa, al menos en el discurso, la formación integral de los alumnos de educación básica. La reforma educativa implementada en los últimos años en México se caracteriza por un conjunto de metas comunes: lograr mayor equidad en el acceso a la educación, mejorar la calidad del servicio, informar de los resultados de la educación y revisar los contenidos que se integran al currículo. A la par, se señala una serie de problemas, como altos índices de repetición, el menor dominio de aprendizajes por parte de los estudiantes o falta de renovación de los métodos de enseñanza, para lo cual se instituyó de manera "obligatoria" la propuesta de profesionalizar a los maestros como mecanismo que coadyuve a solucionar la problemática educativa. Bajo esa lógica, elevar la calidad de la educación implica mejorar el desempeño de los docentes.

### Palabras clave:

Calidad de la educación, evaluación, política educativa, profesionalización docente, reforma educativa.

**Abstract** - The education reform is an expression of on educational politics that drives, at least in speech, the integral formation of student in basic education. The characteristic of the education reforms implemented in recent years in Mexico, identify themselves by a set of common goals: achieving greater equity in access to education, improve service quality, report the results of education, review the contents that are integrated into the curriculum. So a series of problems linked identify with the "lack of quality education "so as: high repetition rates, the best domain of learning by students, lack of renewal of teaching methods. That is why this proposal was made to professionalize teachers as a mechanism that contributes to the solution of the educational problems.

For the purposes of the current reform, raise the quality of education implies improving the performance of teachers and student, involve parents give schools de support material and review the plan and curriculum. To achieve from the official optical is essential to strengthen the valuation processes the progress and opportunities to have an education increasingly higher quality.

### **Keywords:**

Education reform, education politics, quality of education, professionalization, evaluation.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Candidato a maestro en Sociología. Profesor de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco. Cuerpo académico Planeación, Política y Diversidad. Correo electrónico: vangogh7610@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco. Cuerpo académico Planeación, Política y Diversidad. Correo electrónico: 49jardon@gmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Doctora en Gerencia y Política Educativa. Profesora de Tiempo Completo. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco. Cuerpo académico Planeación, Política y Diversidad. Correo electrónico: berenicegutierres773@hotmail.com

## **Presentación**

nte paisajes tan poco alentadores que se viven en México, plagados de violencia, corrupción, inseguridad, desempleo, precarización laboral, entre otros, es importante revisar el papel de la educación, el desempeño de los diferentes actores como la escuela, los estudiantes, padres de familia y, principalmente en el caso que nos ocupa, el docente, cuyo ejercicio resulta fundamental respecto de la dinámica que se desarrolla en espacios como la escuela y el aula, donde se lleva a cabo el quehacer de educativo. Ningún aspecto que se refiera a la educación puede dejar de ser relevante, pero consideramos clave en todo esto la acción que realiza el profesor, de ahí nuestro interés por buscar y reconocer las principales problemáticas que enfrenta la subjetividad de su ser y quehacer docente; sin duda, esta profesión pocas veces ha enfrentado tantos cambios como los ocurridos en los últimos años, ya sean sociales o culturales, que impactan a los sistemas educativos. De manera puntual, se pueden identificar los requerimientos de la sociedad, que impone una formación cada vez más extensa, aunados al requisito de profesionalizar su labor, tanto por la acelerada producción de saberes que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones, como por las exigencias de la organización de la vida social y del ejercicio de la ciudadanía. Así, la profesionalización es la nueva coordenada en la que se plantea el trabajo docente, ése es el desafío que la institución escolar y que los profesores tienen ante sí respecto de las recientes reformas educativas aplicadas en México.

## Planteamiento del problema

El papel que cumple la escuela está determinado en buena medida por los momentos en que se sitúe; así, tiende a ser conservadora o reproductora cuando la sociedad es estable, estática; y progresista o transformadora cuando la sociedad es cambiante y dinámica. En los grupos sociales predominantemente estáticos, la escuela no es ni una cosa ni la otra, pues simplemente no es, ya que (casi) nadie tiene necesidad de ella.

En las sociedades que cambian y, además, saben o creen saber en qué dirección lo hacen, la escuela se convierte en un potente (manipulado y controlado) instrumento de transformación. En ese sentido, en las sociedades que cambian, pero lo hacen de manera errática o simplemente imprevisible, la escuela se ve inmersa en un desconcierto que deriva fácilmente en una crisis que supone tanto la insostenibilidad de la dinámica previa como el despliegue de nuevas oportunidades (Fernández, 200, p. 14).

Por lo anterior, las distinciones y categorías que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y discursos se interpreta como un tipo particular de conocimientos históricamente elaborados, en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo (Popkewitz, 1995).

Con base en lo anterior, el proyecto busca identificar los elementos que componen la política educativa en tanto mecanismo estatal que trastoca el ámbito de la identidad, la formación, actualización y profesionalización docente, además de las condiciones laborales y la normatividad del ejercicio magisterial, donde la instrumentalización de la reforma educativa confronta las tradiciones del oficio de ser docente y la autorrepresentación de sí mismo, en un entorno caracterizado por cambios socioculturales acelerados, que a su vez presionan al propio sistema educativo para que responda a la dinamización de los



Tequio, vol. 1, no. 1, septiembre-diciembre, 2017

procesos productivos, a la veloz transformación del mercado laboral y a la mutación de la misma vida social.

# **Hipótesis**

La política educativa, a través de la reforma educativa, impone a los docentes mecanismos de evaluación, sea para el ingreso, permanencia o promoción de una plaza, lo que implica la actualización y formación permanente, que conduce a la profesionalización del magisterio, sin que ello represente una condición automática de mejoramiento del desempeño del profesorado, ni el logro de la ansiada calidad educativa en el nivel básico.

# **Objetivo general**

Identificar los elementos político-normativos que intervienen u obstaculizan el desempeño docente.

# Metodología

Para lograr un acercamiento a la complejidad del trabajo docente, se aplicaron cuestionarios a profesoras de educación básica, inscritas y egresadas del programa de Maestría de Educación Básica que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en dos de sus unidades, la 095 Azcapotzalco y la 098 Oriente de la Ciudad de México. A la par, se realizaron entrevistas a profundidad que arrojaron información cualitativa en relación con la manera en que se autodefinen en su condición de ser docentes, en un contexto de reforma educativa.

# Marco teórico: docentes, política educativa y educación básica

Las problemáticas que enfrentan los docentes no son recientes; al menos desde la reforma educativa de 1992 se propusieron acciones para moldear a un profesional que pudiera atender las necesidades del alumno del siglo XXI, sin embargo, el esquema de actualización que hasta el momento se tiene no deja de ser tradicional. Toda la oferta sigue vertiéndose verticalmente, lo que la torna poco atractiva, además de no responder a necesidades propias del ejercicio pedagógico, ni ofrecer

didácticas que los docentes requieren, por lo que, en esencia, la reforma y su propuesta de cambio se convierten en ejercicios inútiles y costosos para el gobierno, pues éste no comprende los procesos de formación ni considera los elementos involucrados para lograr una verdadera transformación educativa (Flores, 2004).

El aspecto distintivo de la política pública es el hecho de que integra un conjunto de acciones estructuradas, estables y sistemáticas en su operación, que constituyen el patrón de comportamiento o el modo como el gobierno aborda de manera permanente el cumplimiento de las funciones públicas o la atención de determinados problemas públicos. De acuerdo con el planteamiento anterior, tenemos que hacer mención de lo que se entiende por política educativa, ya que implica hablar de un conjunto de variables, de dimensiones complejas y diversas, que actúan en distintos niveles (Aguilar, 2008; Rivas, 2004).

Compartimos la idea de que la educación de un país (México no es la excepción), en un momento dado, es fruto de la construcción histórica, mediante procesos de mediana y larga duración en los que intervienen múltiples actores con visiones, ideologías e intereses muchas veces divergentes. Como en otros espacios de la vida social, las políticas educativas son justamente el canal a través del cual se impulsa el cambio y el ajuste (Mancebo, 2010). Por ello, el tema concita tanta discusión, diversos puntos de vista, debates en un sentido y otro; la actual reforma educativa no escapa a ese intercambio de ideas.

El nuevo paradigma en el que se sostiene la reforma es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal, cambios en la valoración por parte de las sociedades, con exigencias de mayor participación, democratización de los procesos incluyendo los de gestión y transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo, además de la formación de un nuevo colectivo a partir del papel de los medios (Díaz Barriga e Inclán, 2000).



Las reformas que se implementaron en los últimos años del siglo XX se caracterizan por contar con un conjunto de metas comunes, entre las que destacan, por ejemplo, lograr mayor equidad en el acceso a la educación, mejorar la calidad y los rendimientos del servicio ofrecido, establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación, revisar los contenidos que se integran al currículo y, en algunos casos, a los libros de texto. Así, se identifica una serie de problemas vinculados con la "falta de calidad de la educación", tales como altos índices de repetición, menor dominio de aprendizajes por parte de los estudiantes, falta de renovación de los métodos de enseñanza (Díaz Barriga e Inclán, 2001; Díaz Barriga, 2012), situación que perdura en la actual aplicación y propuesta de reforma educativa que vive el sistema educativo nacional.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) estableció el compromiso de llevar a cabo una modificación curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la renovación en los enfoques, asignaturas y contenidos de educación básica y la enseñanza del idioma inglés desde el nivel preescolar. Asimismo, instituyó la propuesta de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar; desde esta perspectiva, dicha evaluación serviría de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas. En el discurso oficial la intencionalidad de la propuesta es loable, pero no señala las limitaciones de una iniciativa de esa envergadura.

La reforma educativa es parte de una política pública que impulsa (al menos en el discurso) la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados, del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

Para los propósitos de la actual reforma, elevar la calidad de la educación implica, necesariamente, mejorar el desempeño de todos los integrantes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, materiales de apoyo y el plan y los programas de estudio. Para lograrlo, es indispensable fortalecer los procesos de evaluación, transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora, a fin de contar con una educación cada vez de mayor calidad (SEP, 2011). Como se puede constatar, la esencia de la reforma se basa en lo que ocurra al interior del aula, en el trabajo sin descanso del docente y en la posibilidad de transformar las culturas escolares, pero deja prácticamente sin responsabilidad a los actores y autoridades educativas encargadas de sostener con recursos la enorme transformación que se exige o propone a la escuela y a la educación.

En muchos países (incluido el nuestro), los maestros se topan con un doble desafío: por un lado, atender más alumnos (masificación), y por otro, atenderlos en lo que hoy se conoce como diversidad; en muchos casos estos estudiantes provienen de sectores socialmente excluidos, como consecuencia de la concentración en los sistemas de distribución de la riqueza. Así, el desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben resolver en el salón de clases convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez demanda mayor compromiso, que expone al individuo a un escrutinio respecto de su desempeño. A partir de esa condición,

la inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede causar situaciones de depresión, en especial cuando no se cuenta con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas, y por lo tanto no es posible alcanzar los resultados esperados (Tenti, 2007). Dicha problemática no tendría que ser endosada de manera individual a los docentes.

Con base en lo anterior se otorga al maestro un papel de actor principal para el logro de la calidad educativa. Ahora su desarrollo profesional ya no se considera un tema periférico sino fundamental para la mejora de la escuela (Cordero et al, 2011).

Otro aspecto a considerar es la rutina de las prácticas escolares, es decir, si se cumple efectivamente la jornada, si se aprovecha el tiempo dedicado a la enseñanza, si los profesores motivan a los alumnos, si estimulan los aprendizajes, si se trabaja en un clima adecuado, si los directivos asumen su papel activo en el rumbo académico, si se involucra a los padres de familia en la tarea educativa y si se usan pertinentemente los recursos de apoyo a la enseñanza (García, 2012; Díaz Barriga, 2012). Lo anterior no debe obviar los requerimientos de infraestructura para cada una de las escuelas, modo por el cual los espacios escolares se convierten en ámbitos que verdaderamente invitan a que la comunidad escolar se sienta confortable en el quehacer de enseñar y de aprender; ello está relacionado directamente con un salario a los docentes que resignifique y dignifique la labor educativa. Sin estos elementos y sólo con base en retórica la realidad no se transforma, en todo caso se esconde, se niega, pero no se atiende.

# Profesionalización docente para la educación básica

El escenario actual ha llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños

y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa y a un modo de trabajar individual, más que cooperativo. Pensar y mantener el desempeño docente exclusivamente en relación con la tarea pedagógica-educativa, dentro o fuera del aula, deja al profesor en una situación inactiva respecto de la gestión y la política educativa, lo que significa mantenerlo como instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el único responsable de los "malos" resultados de aprendizaje de sus estudiantes, situación que difícilmente cambiará mientras no se logre establecer una relación directa entre su ejercicio profesional y qué tanto se involucre en el desarrollo de la escuela y la educación.

La mayoría de los procesos de reforma se diseñaron lejos de los docentes, donde todo o casi todo está predeterminado en los manuales, guías, libros del profesor, talleres. Se insiste en la necesidad de contar con maestros innovadores que investiguen y sistematicen nuevo conocimiento, aunque hay consenso en cuanto a que se requiere un nuevo docente capaz de desenvolverse en escenarios complejos, que acceda y emplee las nuevas TIC; pero al momento de abordar su formación, su práctica y su protagonismo, se eligen las mismas vías del pasado: capacitación y más capacitación (Robalino, 2005). A lo anterior hay que agregar que los cambios recientes introducen el mecanismo de evaluación del desempeño.

De manera tradicional, la docencia se consideró como una "cuasi-profesión". En efecto, en tanto actividad comparte ciertas características típicas de las profesiones constituidas, tales como una preparación académica, la obtención de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la realización de ciertas funciones y un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología. Sin embargo, contrario a lo que sucede en las profesiones liberales clásicas, los docentes "trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus

'clientes', su carrera depende inexorablemente de sus performances" (Tenti, 2007, p. 343). Esa configuración del trabajo docente significó para el profesor caer en un círculo repetitivo, basta la pura inercia de los programas y la cotidianidad de la vida en el aula; en buena medida esta dinámica se impuso desde fuera, él no decidía sobre su quehacer, todo le era dado y definido, él sólo tenía que ser docente. Ahora, y por decreto, de la noche a la mañana se pretende tener a un maestro que se transforma y transforma la cultura escolar.

# Bibliografía

Aguilar, L. (2008). Marco para el análisis de las Políticas Públicas. Recuperado de: file:///C:/Users/upnes/Downloads/Aguilar%20Villanueva,%20Luis%20F.%20(2008),%20Marco%20para%20an%C3%A1lisis%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas.pdf

Cordero, G. *et al.* (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, número especial, 239-249.

Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de los proyectos ajenos.* Buenos Aires. recuperado de: http://biblioteconomía/clacso/gt/20101010115004/barriga.pd

Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico, una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (7), UNAM-IISUE/Universia, 23-40. Recuperado de: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229.

Fernández, M. (2009). *Educar en tiempos inciertos.* Madrid: Ed. Morata.

Flores, M. del C. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIV, 37-68.

García, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM, 47-56.

Mancebo, M. E. (2010). Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del siglo XXI: un modelo para armar. Ponencia presentada en el III Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay.

Poggi, M. (2010). Prólogo. En E. Tente Fanfani (Coord.), El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (pp. 9-11). México: Siglo XXI editores, IIEP- UNESCO.

Popkewitz, T. S. (1995). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación,* núm. 305, 103-138.

Rivas, I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, revista de Reflexión Socioeducativa,* no. 4. Recuperado de: http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. Revista PREAL (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), no. 1. Chile-UNESCO, 7-23.

SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México: autor.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade, 28*(99), 335-353. Recuperado de: http://www.cedes.unicamp.br

# MODELO EDUCATIVO ALTERNATIVO.

# BASES DESDE LA FILOSOFÍA DEL RECONOCIMIENTO

Elsa González Paredes<sup>1</sup> Gumersindo Vera Hernández<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

Resumen - Ante una sociedad cada vez más diferenciada y en crisis de valores, ¿cómo podría la educación contribuir a la construcción de un proyecto de vida común en el que se respete la diferencia y la libertad?, ¿cómo puede ser un instrumento para la formación en la toma de decisiones? y ¿cómo constituirse en principio para lograr la igualdad y la equidad? Estas interrogantes nos invitan a abordar el fenómeno educativo desde la mirada de la filosofía y su pregunta por el Ser (Heidegger, 2000; Sartre, 2006), el Ser intersubjetivo que sólo tiene posibilidad de formación a través de la mirada del Otro y de su reconocimiento. El propósito de esta reflexión es brindar las bases filosóficas para la realización de un modelo educativo alternativo que conduzca a la construcción de una educación con sentido, que delinee las directrices de formación del ciudadano libre como núcleo de la nueva sociedad política desde la filosofía del reconocimiento.

### Palabras clave:

Educación, filosofía del reconocimiento, formación, ética, modelo alternativo.

**Abstract** - Faced with an increasingly differentiated and crisis of values in society, how could education contribute to the construction of a project of common life where difference is respected and freedom?, how can be a tool for training in making decisions? And how the principle for equality and fairness? These reflections invite us to address the educational phenomenon from the perspective of philosophy and the question of Being (Heidegger, 2000, Sartre, 2006), the inter-Being is only possible formation through the eyes of others and their recognition. The purpose of this discussion is to provide the philosophical basis for the realization of an alternative education model for building a meaningful education that outlines the training guidelines of the free citizen as the core of the new political society from the philosophy of recognition.

### **Keywords:**

Education, philosophy of the recognition, formation, alternative model.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Doctora en Antropología por la ENAH. Profesora investigadora adscrita a la carrera de ICE en el Instituto Politécnico Nacional-ESIME Culhuacan.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Maestro en Historia por la ENAH. Profesor investigador adscrito a la academia de Ciencias Sociales de la Carrera de Computación en el Instituto Politécnico Nacional-ESCOM.

# Retos para un modelo educativo de formación ética y participativa

a transformación de las condiciones socioexistenciales requiere de la modificación radical de los sistemas de enseñanza, que permita la creación de una cultura de desarrollo humano que posibilite el cambio de la sociedad. Este nuevo tipo de educación necesita de la politización de los actores que en ella intervienen, de la toma de conciencia de lo que su participación y organización significan, puesto que:

conocer un objeto es tenerlo en mi representación, por lo cual conocerlo es conocerme en él. Como dice Hegel, detrás del telón no hay nada que ver, porque ese telón no existe, pues yo estoy en el objeto que conozco o el objeto está en mí. La conciencia es autoconciencia (Dri, 2009, p. 49).

En este sentido, el proyecto alternativo de educación demanda acciones que viabilicen la formación política de los nuevos ciudadanos que la sociedad reclama, hombres renovados, comprometidos, creativos, críticos, pensadores de la convergencia y protagonistas de la divergencia que hagan posible la construcción de nuevas estructuras sociales. El hombre sólo comprende en cuanto crea y al mismo tiempo se construye a sí mismo en la autoexpresión creadora; sin embargo, la expresión creadora es importante no sólo porque lleva en sí la autorrealización del yo y la transformación de la realidad, sino por la relación que guarda con la adquisición del conocimiento.

El proyecto educativo no consiste en buscar la manera de adaptar al sujeto a las condiciones existentes, sino en brindar herramientas epistemológicas para que éste sea capaz de crear respuestas que permitan resolver las contradicciones que obstaculizan el desarrollo, para el bienestar de una sociedad diferente (Lipovetsky, 2000). Se trata de un quehacer político que persigue dentro del proyecto educativo instaurar una racionalidad diferente.

Este proyecto político-pedagógico ha de centrarse en los fines, más que en los medios, definir los porqués

y para qué antes que los cómos; ello significa educar para la democracia y en la democracia, proponiendo relaciones democráticas y participativas; educar para la libertad y responsabilizarse por las decisiones tomadas en la autogestión; educar en la comunicación, posicionándose en el diálogo y la escucha; educar en el reconocimiento, teniendo como marcos la justicia y la esperanza, y de esta manera establecer relaciones sociales significativas.

Todo cambio social importante debe acompañarse de una pedagogía alternativa que garantice un proceso educativo cada vez más participativo y democrático. Este proyecto pedagógico sólo puede pensarse visualizando un tipo de hombre específico que se construya en y con su medio; un hombre en íntima conexión con su mundo a partir del cual pueda relacionarse y dialogar, estableciendo interconexión con los problemas de su tiempo y tomando conciencia de ellos; uno reflexivo y creativo, consciente de su devenir social.

Es bajo el prisma de este proceso, en este devenir, en este caminar, en este hacer historia, como deben enfocarse y medirse las opciones personales. Sólo en esta óptica se dará una orientación racional de la existencia y se podrán tomar decisiones adecuadas en el marco del desarrollo social (Gutiérrez, 2008, p. 83).

El individuo crítico, participativo y creativo que buscamos para la sociedad deberá construirse en las relaciones dibujadas en el aula, será fruto del diálogo y de la comunicación como encuentro de personas mediatizadas por la necesidad de transformación de su propia existencia.

# Formación ética para una educación en el reconocimiento

El ser humano es fundamentalmente proceso, dinámica en formación, sujeto en educación permanente; por ello las sociedades han creado instituciones educativas, para imprimir rumbo y dirección al fenómeno educativo y perpetuar sus formas de relación con las generaciones siguientes. De igual manera, para Hegel el objetivo primordial de la educación pública era la formación, entendida como humanización razonada, es decir, como eticidad articuladora de la comunidad.

Hegel dedicó gran parte de su tiempo a la cuestión educativa en su obra *Fenomenología del espíritu;* la formación es un concepto central porque implica devenir. Ser sujeto, entonces, es hacerse sujeto como actor individual y colectivo; cambiamos, nos transformamos, nos formamos y autoformamos en y por las mediaciones, en el reconocimiento de lo que nos es común.

En comunidad, la educación es la experiencia de lo otro, pero también y -sobre todo- es acción del sí mismo, es deseo y anhelo de libertad que sólo es posible en la libertad del ser.

El sujeto pensante, como el creador de conceptos universales, es necesariamente libre, y su libertad es la esencia misma de la subjetividad. El signo de esta libertad esencial es el hecho de que el sujeto pensante no se haya atado a las formas inmediatamente dadas del ser, y sea capaz de trascenderlas y cambiarlas de acuerdo con sus conceptos. La libertad del sujeto pensante implica, a su vez, su libertad moral y práctica (Hegel, 2008, p. 138 ss).

Es aprender a ser sujeto en la acción sobre sí mismo, creación de la conciencia libre que pasa por la lucha y por el reconocimiento, lo cual ocurre cuando, por ejemplo, en los conflictos sociales un delincuente lesiona a las personas en su derecho, rompe la eticidad natural, en ese momento obliga a la emergencia de una disposición a reconocerse recíprocamente como común que son en la eticidad racional, ante el derecho y la moral éticos; no obstante, reconociéndose al mismo tiempo como personas plenamente individualizadas. Axel Honneth sugiere que en esta perspectiva Hegel muestra cómo las estructuras del reconocimiento elemental son destruidas por actos de alienación negativa de libertad y al mismo tiempo sólo por tales actos destructivos pueden crearse las relaciones éticamente maduras

de reconocimiento, bajo cuyo presupuesto puede desarrollarse después efectivamente una "comunidad de ciudadanos libres" (Honneth, 1997, p. 36). De manera que es el conflicto como un dispositivo social que obliga al reconocimiento.

El modelo de reconocimiento de interacción social permite la constitución de esta comunidad, se afirma bajo el movimiento dialéctico entre la intuición y el conocimiento, que ofrecen como análisis una forma reflexiva de relaciones recíprocas que se coloca por arriba del reconocimiento cognitivo-formal, ofreciendo el carácter afectivo, que de acuerdo con el esquema de estadios de reconocimiento de Honneth, se encontrarían en el momento del reconocimiento del individuo en la familia y que en coexistencia con el modo cognitivo-formal del momento del espíritu determinado por la sociedad civil, permitirán el conocimiento reflexivo, donde la intuición deviene afecto racional, solidaridad que se concreta en el Estado. Con esto, Hegel ya ha dejado atrás la idea de desarrollo conflictivo de estructuras elementales de la eticidad natural, para concentrarse en el proceso de constitución del espíritu como totalidad, donde coinciden y se confrontan los espacios mediadores, que son lenguaje, autoconciencia subjetiva y mismidad, por un lado; y propiedad, conflicto y reconocimiento, por el otro.

Es la viva experiencia de reconocerse en el Otro, encuentro de conciencias; al mismo tiempo conciencias encontradas y en este movimiento negativo motivado por el conflicto de intereses entre las subjetividades, puede saberse de sí y saber del Otro, resultando de ello que cada uno es una totalidad fenoménica, presencia provocativa que exige reconocimiento, que puede darse o no, dependiendo de la valoración de la totalidad que la conciencia subjetiva hace de la totalidad interpeladora.

En esta emancipación, el sujeto singular atento de sus propios intereses es empujado a una lucha por el reconocimiento mediante un proceso relacional que marca una fuerte socialización y hace a un tiempo a los individuos devenir conciencias autónomas y racionales,



fortaleciendo los sentimientos identitarios de su comunidad subjetiva.

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

Mediante la categoría de bildung, Hegel nos ofrece la posibilidad de pensar en una pedagogía crítica, problematizadora, capaz de formar en la libertad y la autonomía bajo el amparo del razonamiento, pero en pleno ejercicio de reconocimiento del Otro. Al producir ciudadanía reconciliada -lo que Hegel llama eticidad, relación intersubjetiva, superación del conflicto, diferencia reconciliada-, el resultado no puede ser otro que el de la conformación de una ciudadanía crítica que trasciende su singularidad mediante la negación propia en el reconocimiento público, donde se constituye el espacio educativo dentro de un orden necesariamente ético y público.

La mera vida moral no es la finalidad de nuestro filósofo alemán, ello quedaría en el plano de la conciencia ingenua, o en este caso, de la moral ingenua; se trata de un sistema, de su sistema racional de determinaciones conformada por instituciones y leyes, que constituyen el campo donde la libertad pude concretarse, hacerse objetiva; es decir, en el lugar donde se entablan las relaciones subjetivas, esto es, la comunidad política.

De modo tal que los deseos, pasiones, la estética, las tradiciones, las convenciones sociales están marcados por el sistema racional que los determina, pero al mismo tiempo éstos le otorgan sentido al todo.

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

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

Así como la forma posee esta plenitud de lo concreto, así también posee el contenido, y ciertamente él concierne a la vida humana en general y sobre todo a la vida pública. Lo que según la índole de los tiempos recientes se ha sustraído a nuestra intuición y a nuestra participación, las pasiones, los hechos y los esfuerzos de los pueblos, las grandes relaciones que constituyen la cohesión del orden civil y moral sobre la que reposa la vida de los Estados, la condición social (el interés) y la actividad de los individuos (Hegel 1991, p. 119).

En el sistema ético-racional de Hegel, los individuos no actúan por su cuenta, su libertad es vinculante, se conducen desde la ética, orientados por los lazos morales y políticos del universo; es por eso que el hombre alcanza su libertad en el objetivo racional universal. La eticidad es el fundamento de sentido del Estado, es decir, de la totalidad, de los momentos del espíritu, la que permite el desdoblamiento de la comunidad social en comunidad política, que de acuerdo con la lectura que Paul Ricoeur hace de Hegel, el reconocimiento sobreviene con las relaciones del derecho. El derecho es reconocimiento recíproco (Ricoeur, 2013, p. 230), por medio de él se articulan los seres autónomos, por él se instaura una comunidad social como comunidad política.

La educación política es una condición necesaria para la democracia, es la estructura moral de mayor alcance por medio de la cual los sujetos se desarrollan como ciudadanos con carácter moral y capacidad de juicio público. Por ello, una pedagogía con carácter político deberá ser una prerrogativa fundamental en la creación de iniciativas públicas de índole educativa.

### **Conclusiones**

La educación tiene una capacidad intrínseca de cambio real y de transformación, pero para que ello ocurra, ha de sostenerse en políticas públicas racionales, culturales, políticas, financieras y democráticas. La propuesta que aquí se presenta atiende al vacío de proposiciones que fundamenten y orienten teóricamente el análisis y la creación de propuestas educativas de naturaleza alternativa respaldadas por la filosofía, específicamente por la filosofía dialéctica del reconocimiento de Hegel, que nos permite ver que el diseño de tales políticas no es una cadena armónica de eslabones, sino que cada etapa del proceso debe replantear las precedentes, cuya tarea será formar lo ya formado, problematizando y reelaborando, dándole nueva profundidad, estableciendo como meta las posibilidades y condiciones para alcanzar la conciliación de la libertad individual con una

comunidad fundada en una restaurada eticidad comunitaria (sittlichkeit). El proceso educativo oscila en un vaivén entre lo particular y lo universal, implica el momento de la alienación, pero lo supera, puesto que su labor consiste en que la conciencia puesta en el sujeto como algo extraño de lo que es él mismo se problematice y devenga propia conciencia que se realiza en la libertad, dentro de una vida comunitaria fundada en la eticidad. Sólo de este modo será posible pensar lo educativo desde una perspectiva emancipadora.

# Bibliografía

Dri, R. (2009). La rosa en la cruz. La filosofía política hegeliana. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Gutiérrez, F. (2008). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.

Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Traducción y edición de José María Ripalda. España: Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G. (2008). *Fenomenología del espíritu*. Traducción de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2000). *El ser y el tiempo.* Traducción de José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Traducción de Manuel Ballestero. Barcelona: Crítica.

Lipovetsky, G. (2000). La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Traducción de Joan Vinyoli y Michèle Pendanx. Barcelona: Anagrama.

Ricoeur, P. (2013). *Caminos del reconocimiento*. Traducción de Agustín Neira. México: Fondo de Cultura Económica.

Sartre, P. (2006). *El ser y la Nada.* Traducción de Juan Valmar. Argentina: Losada.

# DIMENSIÓN EDUCATIVA EN PROCESOS RITUALES DE COMUNIDADES INDÍGENAS

Gloria Evangelina Ornelas Tavarez<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen -** Con este artículo se pretende abonar al estudio de la diversidad desde la interculturalidad y la educación, argumentando conceptual y metodológicamente la importancia de la cosmovisión mesoamericana en el abordaje del proceso educativo inmerso en los rituales en los que participan miembros de comunidades indígenas, en dos contextos: en la educación familiar-comunitaria indígena mixe y en la educación escolar de niños itinerantes nahuas y otomíes en un pueblo originario del sur de la Cuenca de México, denominado Xochimilco, concretamente en una escuela 9-14. Las investigaciones, cuyos referentes empíricos y análisis conceptuales los lleva a cabo, en el primer caso, Blanca Zitlali López Martínez, tocan temas de identidad, cultura y educación a través de un ritual familiar-comunitario; el segundo caso, a cargo de Tahnee Nemo Ramírez, problematiza aspectos relacionados con la socialización política de niños itinerantes en situación de extra edad en el espacio escolar urbano, entre otros.

**Abstract** - This paper summarizes progress in the research project on Education and Ritualism among Indigenous Peoples, approved and financed for 2016-2018 by the Diversity and Interculturality Academic Area of the National University of Education Sciences (UPN)-Ajusco campus. The purpose is to study diversity from a perspective of interculturality and education, arguing conceptually and methodologically the importance of the Mesoamerican world view in research into the educational process immersed in rituals into which members of indigenous communities participate. One of the two contexts under study is Mixe indigenous family-community education. The other context is classroom education for itinerant Nahua and Otomi children in a town of original peoples in the south of the Valley of Mexico, specifically in a school for 9-14 year olds in the Xochimilco district. Both investigations are advancing in their empirical referents and conceptual analyses. The first piece of research is carried out by Blanca Zitlali López Martínez on the topics of identity, culture, and education implemented via a family-community ritual. The second project by Tahnee Nemo Ramírez problematizes aspects related with the political socialization of children under itinerant situation of over age in the urban educational space, within other aspects.

## Palabras clave:

Cosmovisión, educación, pueblos indígenas, ritualidad.

### **Keywords:**

Worldview, education, rituality, peoples indigenous.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Doctora en Antropología. Miembro del SNI desde 2002, con reconocimiento PROMEP-PRODED. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, AA: Diversidad e Interculturalidad, a la que agradezco los apoyos recibidos para la realización del proyecto de investigación del cual se desprende el presente artículo. Correo electrónico: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx



## Problema de estudio

e acuerdo con Medina (2000, p. 11), Mesoamérica, área cultural a la que pertenecen las comunidades originarias de los sujetos de estudio, es producto de una compleja y heterogénea dinámica de relaciones sociales que hizo posible la incidencia dialéctica de la historia común y las historias particulares de cada uno de los pueblos que la constituyen, para formar una visión del mundo rica en expresiones regionales y locales que permiten examinar las cosmovisiones mesoamericanas de nuestros días, a pesar de los procesos de colonización, nacionalismo, modernización, transnacionalización y globalización.

Las comunidades indígenas que constituyen dicha área cultural se caracterizan por referentes históricos, espaciales, temporales y simbólicos de larga data, así como por sus núcleos institucionales, compuestos por una organización cívica-religiosa y un ciclo festivo concéntrico y extensivo, basado en lo comunitario, donde la cultura, la cosmovisión, la identidad y la acción política de sus sujetos colectivos/individuales enfrentan la modernidad y el neoliberalismo impuestos en la región latinoamericana.

Desde el punto de vista de Medina (2000, p. 16), la cosmovisión es un espacio privilegiado para reconocer las estructuras de poder articuladas a concepciones de raíz mesoamericana y medieval, y de gran incidencia en la discusión actual acerca de la autonomía, el poder local y las formas propias de gobierno.

Sin embargo, en el ámbito educativo mexicano poco se ha teorizado sobre el concepto de cosmovisión desde un punto de vista antropológico; comúnmente se le refiere como filosofía o ideología, excluyendo, entre otras, las narraciones míticas y los procesos rituales, así como las relaciones entre ambos elementos que la constituyen.

Aunado a ello, por lo general la etnografía educativa utilizada en un país pluricultural como el nuestro no se ha apoyado suficientemente en la investigación sociohistórica y comparativa necesaria,

para explicar de manera más profunda los procesos simbólicos que se estudian.

Por otra parte, dada su movilidad espacial, los nuevos miembros de las comunidades originarias a veces no reparan en la vigencia e importancia de rituales que se efectúan dentro de sus familias, o bien, al formar parte de las grandes ciudades y obligarse a permanecer en la escuela, no registran conscientemente las fortalezas de su origen y su ser comunitario; sin embargo, el núcleo duro de la cosmovisión mesoamericana persiste en ellos, a través del efecto educativo que incide en su pensamiento y actuación.

Por todo lo anterior es importante centrar la atención en el proceso educativo, en la función conservadora, transmisora, socializadora y transformadora del ritual que constituye a los sujetos, a su cultura e identidad social e individual, no sin antes explicitar el marco más amplio en el que se inscriben dichos rituales: la cosmovisión mesoamericana.

# Preguntas y objetivos

Las preguntas que guían el presente artículo son: ¿Cuáles son los referentes que permiten explicar la presencia contemporánea de la cosmovisión mesoamericana? ¿Los rituales comunitarios son la vía privilegiada para mostrar elementos prehispánicos en la cosmovisión de grupos indígenas, o de indígenas-urbanos, contemporáneos? ¿Qué papel ostenta la educación en la transmisión, socialización, internalización, adecuación y/o traducción de una explicación primordial, cristalizada en rituales, en el contexto de la acción moderna de los grupos?

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Conceptualizar la cosmovisión mesoamericana y justificar su presencia actual.
- Argumentar la reproducción del tiempo primordial en las concepciones, ideas y creencias que se viven en rituales llevados a cabo hoy en día.
- Resaltar dimensión educativa de los rituales indígenas en los que se socializa y desde los cuales también se construye la identidad individual/comunitaria.

# Referentes teórico-metodológicos

Las perspectivas teórico-metodológicas asumidas se desprenden de la etnografía mesoamericana, la cual permite apreciar, parafraseando a Medina (2000, p. 11), la riqueza y originalidad de la antropología mexicana, con una presencia antigua en la cultura nacional, así como su propio desarrollo técnico y temático dentro de una comunidad científica.

El trabajo de campo que la sustenta parte de la caracterización del entorno espacial y temporal, de los pobladores mesoamericanos, sus creencias y prácticas simbólicas, dentro de las cuales se inscriben los ciclos rituales. Se articula en la búsqueda de rasgos comunes y singulares de dicha cosmovisión. Los registros orales, escritos y gráficos, plagados de narrativas y costumbres, muestran formas de pensar y actuar. Dichas narraciones están fuertemente ligadas a los referentes identitarios de estos pueblos, a la personificación del origen, del sentido de la celebración comunitaria y a su relación, defensa o transacción frente a otras concepciones y acciones político-religiosas y educativas.

La cosmovisión es la perspectiva estructurada que va más allá del complejo mundo de las creencias; en ella, los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones y sus prácticas respecto del medio en el que nacieron y socializaron originalmente, el contexto en el cual viven o desde el cual emigraron y sobre el cual sitúan una parte de su vida y la del hombre en general. Para Medina (2000, pp. 11-13), está constituida por la filosofía del ser, la condición humana, la razón del mundo, la organización de la experiencia de la vida, los aspectos existenciales y la explicación del mundo, componentes que los individuos en una sociedad determinada, en condiciones históricas, sociales y culturales específicas, expresan de manera viva y profundamente humana, atados a su tiempo y espacio. Es un sistema de representación simbólica que se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad, a través de la ideología que define formas de conciencia y acción específicamente sistematizadas. La configuración de las ideologías y la reproducción de las cosmovisiones están determinadas por la historia, sus elementos no son estáticos ni se expresan monolíticamente. Su polivalencia funcional se sujeta al cambio histórico, pero estas diversas interpretaciones surgen dentro de un patrón común, al interior de una matriz cultural denominada cosmovisión, parafraseando a Broda (2001, p. 18).

El estudio de la cosmovisión posibilita explorar las múltiples dimensiones del modo en que se percibe culturalmente el entorno, en tanto aspectos constitutivo de las creencias, las prácticas, las instituciones; en tanto vehículo transmisor y educador de las explicaciones del mundo y del lugar del individuo en relación con el universo, conformado por una multiplicidad y diversidad de contenidos que implican una activa participación social.

Para Portal (1997, p. 29), en México "el pensamiento moderno se constituye sobre la base de una cosmovisión ancestral prehispánica que persiste a través de la llamada 'tradición' [...], su construcción se fundamenta en formas 'premodernas' de pensamiento, en las cuales la concepción mítica juega un papel determinante".

Por su parte, Broda parafrasea a Báez-Jorge, quien en su obra de 1998 establece:

[...] la vigencia histórica de las creaciones de la conciencia social, así como su difusión, dependen de las adecuaciones y reelaboraciones a que se han sometido [...] los mitos y los rituales tienen papeles primordiales, patentes en las cosmovisiones; [...] representan insustituibles lenguajes que hacen posible comprender la interrelación de los diferentes planos ideológicos y sociales que vinculan el pasado con el presente. Mito y ritual [...] muestran los senderos de la dinámica transcultural y el decurso histórico que, en el caso de los pueblos mesoamericanos, está signado por un largo y conflictivo proceso de resistencia étnica (Broda, 2001, p. 22).



La raíz más profunda de la continuidad mesoamericana se ubica en el trabajo agrícola, en torno a la milpa, donde el maíz es protagónico. En él se sientan las bases de la organización social; las cuestiones de orden técnico y científico se entraman en sistemas de creencias que transmiten experiencias y conocimientos en un contexto sumamente ritualizado. A través de él se construye históricamente la cosmovisión, en la cual conceptos y metáforas remiten a fuerzas y particularidades reconocidas en el trato con la naturaleza, nutriendo las concepciones más generales de tiempo y espacio (Medina, 1997, p. 13).

Así, siguiendo a Medina (2000, p. 18), la cosmovisión mesoamericana se constituye por características de continuidad de las sociedades y culturas del siglo XVI, como un solo modelo para ese siglo y para los pueblos contemporáneos, aunque la diversidad actual permite identificar variantes regionales y abrir problemas significativos con la finalidad de identificar procesos históricos de largo alcance. Por ello, la configuración de la nación es un proceso que involucra al conjunto de los pueblos que componen tanto a la Nueva España como a la sociedad del periodo independiente; cada segmento del territorio mexicano expresa a su manera el devenir histórico de alcance nacional.

El acto fundacional de la organización comunitaria de dichos pueblos, según Medina (2007, pp. 178-179), se estructura política y socialmente con la delimitación de sus tierras, en los paisajes donde se inscriben una historia y una concepción del mundo, sustentada en la documentación oficial de la época colonial y en la designación de un santo patrón con su templo, conjuntamente con el cabildo, el centro y la cabecera comunales. Sobre ella se despliega su persistente lucha contra el despojo de sus tierras y aguas.

Dicha organización responde a una cultura que se cristaliza cuando se distingue de otra, cuando en sus instituciones sociales se observa cierta singularidad y semejanzas; que al ser estudiada a partir de narraciones míticas revela las nociones locales de autoridad y los principios simbólicos que durante siglos la han hecho posible, así como a través de sus prácticas ceremoniales, que legitiman la existencia de una jerarquía comunitaria, de acuerdo con Millán (2007, pp. 21-22).

Los ciclos calendáricos, basados en el ciclo agrícola mesoamericano, se complementan con aquellos festivos comunitarios, como la fiesta del santo patrón que los hermana y enlaza con otros pueblos y sus respectivos santos patrones, constituyéndose como uno de los principales ejes de la cosmovisión que es socializada, transmitida, reproducida y actualizada a través de las familias y los miembros de la comunidad. Este ejercicio educativo se apoya en narrativas míticas y procesos rituales cotidianos, así como en una ritualidad propiamente dicha.

Con la modernidad, la construcción del Estadonación y la historia oficial difundida mediante la educación escolar, estos ciclos festivos se entrelazan con el calendario de fiestas y conmemoraciones nacionales que marcan el ritmo y la secuencia de la programación escolar oficial, determinada por la SEP (su presencia en la Cuenca de México dentro de escuelas primarias, una del pueblo de San Andrés Totoltepec, se puede ver en Ornelas, 2005 y 2007; y otra del centro delegacional Tlalpan, en Ornelas, 2007a; así como en un análisis comparativo de ambos casos, en Ornelas, 2010).

En todas estas celebraciones y en cada uno de los ciclos festivos, las familias se involucran entretejiendo también sus propios ciclos de vida y el de cada uno de sus integrantes, muchas de las veces ampliando la parentela extensa con nuevos miembros previamente elegidos como compadres-padrinos.

Dentro de dichos ciclos, y en este caso, se subrayan los rituales, definidos desde la perspectiva de Turner (1980) como fases de amplios procesos sociales pautados en el tiempo, constituidos por unidades conformadas por objetos simbólicos y aspectos serializados de la conducta simbólica. Algunos de estos rituales corrigen las desviaciones del comportamiento dictado por la costumbre, mientras que otros -denominados periódicos o de las crisis vitales- previenen extravíos y conflictos.

Al igual que los mitos, retomando el punto de vista de López Austin (1996, pp. 335-364), consideramos que los rituales son tarea educativa de los padres o adultos a cargo de los niños, pero también de la comunidad o grupo al que pertenecen. A través de la comunicación y actuación de diversos contenidos, los rituales forjan historias, forman las instituciones, rigen las vidas de los individuos y cumplen sus propósitos; afirman creencias, validan procesos o estados naturales o sociales y conforman costumbres y organizaciones. Mantienen viva la tradición, conservan y transforman la memoria, constituyen un núcleo que asimila e incorpora el saber y el actuar nuevo. Ordenan el conocimiento y la práctica, estructurando y clasificando el cosmos, reforzando el saber. Explican, sintetizan justificaciones que el hombre elabora en su acción cotidiana acerca de la sociedad y la naturaleza. Defienden posiciones y apoyan derechos, mismos que pueden ser plurales y contradictorios.

La dimensión educativa de estos rituales se hace imprescindible, no sólo porque enlaza o socializa a las generaciones en la transmisión de valores y conocimientos, sino que además, en su afán de cohesionar, reafirman el carácter común de dichos valores y conocimientos del grupo; legitiman (remitiendo a los tiempos conformadores) la razón de las costumbres, el fundamento de las instituciones, el origen de las divisiones sociales, la fuente de los derechos territoriales, la naturaleza y el comportamiento de las cosas; amén de que regulan las relaciones sociales.

Según Turner (1980, pp. 53-55), cada tipo de ritual puede ser considerado como una configuración de símbolos. El símbolo es una marca, algo que conecta lo desconocido con lo conocido, por lo que el proceso de simbolización hace visibles, audibles y tangibles tanto creencias como ideas, valores, sentimientos y disposiciones psicológicas que no pueden ser directamente percibidos; hace público lo privado, o social lo que es personal.

## A manera de conclusión abierta

En los casos de estudio que se encuentran en proceso de registro y análisis, consideramos que dentro de la ritualística mixe, el ciclo de vida y de rituales de las crisis vitales, es importante definir el de la "purificación" del miembro de la familia elegido, con la finalidad de convertirlo en adulto a través de un trance liminar donde el especialista, los padres y los padrinos -representantes de la comunidad- adquieren una gran responsabilidad social e individual. Constituye un ritual familiar-comunitario propiamente dicho, en comparación con los escolares, en el que es posible identificar distintas cosmovisiones: la nacional, la del sistema educativo, la del establecimiento, la mesoamericana y la comunitaria, tanto en aquellos de la vida cotidiana, así como al interior de rituales en sí mismos, como las ceremonias o los de paso, entre otros, la ceremonia de la bandera o el fin de ciclo escolar.

La comparación entre ellos como procedimiento heurístico permitirá distinguir equivalencias entre episodios, etapas, reconocer personajes y símbolos, encontrar datos complementarios, descubrir significados y asuntos particulares, mismos que al ser acompañados por narrativas míticas, por concepciones, ideas y/o creencias, así como por referentes teóricos, posibilitarán la emergencia del nodo de la cosmovisión mesoamericana, aun en contextos institucionales estatales, como la escuela primaria.

Con todo lo anterior, apoyamos la reflexión, el análisis y el intercambio de experiencias indagativas relacionadas con la viva presencia del núcleo duro de la

cosmovisión mesoamericana en comunidades indígenas y originarias itinerantes urbanas contemporáneas, que enriquezcan explicaciones sociohistóricas y comparativas de los procesos culturales, identitarios, simbólicos, lingüísticos, sociales, políticos y económicos inmersos en alternativas interculturales, dirigidas a la construcción de una pedagogía y una educación que reconozca los saberes y las prácticas comunitarias para su comunicación fluida y simétrica con otras tradiciones culturales diferentes y hasta hegemónicas.

# **Bibliografía**

Broda, J. (2001). Introducción. En J. Broda y F. Báez-Jorge (Coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México* (pp. 15-32). México: CONACULTA, Fondo de Cultura Económica.

López Austin, A. (1996). Los mitos del Tlacuache: caminos de la mitología mesoamericana. México: IIA-UNAM.

López, B. (2016). *Jek U´nk Kapy: Ritual de iniciación de la comunidad Tamazulápam del Espíritu Santo, Mixe, Oaxaca* (Proyecto de tesis para optar al grado de licenciada en Educación Indígena), UPN-Ajusco, México.

Medina, A. (1997). Presentación. *En Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México,* D. F. (pp. 9-19). México: CONACULTA-UAM/I.

Medina, A. (2000). La textura india de la Ciudad de México. *Antropológicas*, 17, 5-17.

Medina, A. (2004). Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: las comunidades de Tláhuac. En P. Yanes *et al.* (Coords.), *Ciudad, Pueblos indígenas y Etnicidad* (pp. 151-189). México: Universidad de la Ciudad de México.

Medina, A. (2007). Sistema de cargos y comunidad. Nuevos aportes a una vieja discusión. En Á. Giglia, C. Garma & A. De Teresa (Comps.), ¿A dónde va la antropología? (pp. 177-217). México: Ediciones y Gráficos Eón/Tecnigraf Editorial. Colección Biblioteca de Alteridades #7.

Millán, S. (2007). El cuerpo de la nube. Jerarquía y simbolismo ritual en la cosmovisión de un pueblo huave. México: INAH. Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas de México. Serie Estudios Monográficos.

Nemo, T. (2016). Socialización política en medios educativos interculturales. Un estudio de caso xochimilca en medios educativos de extra-edad (Proyecto de interinato de estudiante de maestría del Institut d'Etudes Politiques, Francia). UPN-Ajusco.

Ornelas, G. E. (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco. Revista de la ENAH*, nueva época, 17(48), 297-321.

Ornelas, G. E. (2007). El ciclo festivo escolar en un pueblo del sur de la Cuenca de México. En A. Medina (Coord.), La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios (pp. 313-342). México: UNAM/ IIA-UACM/Centro de Estudios sobre la Ciudad.

Ornelas, G. E. (2007a). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno.* México: UPN.

Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: Cámara de Diputados LIX Legislatura /UPN/ Miguel Ángel Porrúa.

Portal, M. A. (1997). Ciudadanos desde el pueblo. Identidad urbana y religiosidad popular en San Andrés Totoltepec, Tlalpan, México, D.F. México: UAM-I/CONACULTA.

Turner, V. (1980). La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu. México: Siglo XXI.

# CIUDADANÍA Y CULTURA CÍVICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INTERCULTURALES

Graciela González Juárez<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

Resumen - El objetivo de la investigación fue analizar la cultura cívica de los alumnos de universidades interculturales. Se examinó la actitud mostrada en situaciones emblemáticas, a fin de valorar formas de conducción respetuosa y armoniosa en espacios comunes de convivencia entre universitarios. El marco de referencia fue la sociología crítica para abordar los temas de ciudadanía y cultura cívica. La investigación fue descriptiva, con la participación total de 228 estudiantes de escuelas interculturales de tres regiones del país. Se reportan variaciones de acuerdo con el nivel del involucramiento percibido por los participantes en la situación planteada; en la medida en que se percibieron directamente involucrados en la situación hipotética, su actitud se alejó de la conducta más cívica, e incluso manifestaron estar dispuestos a incurrir en faltas para salir librados de ella. La cultura cívica se ve influida por variables históricas, sociales y culturales de la subjetividad de los sujetos.

**Abstract** - The objective of the research was to analyze the civic culture of students in intercultural universities, through their attitude toward situations emblematic to assess ways of driving respectful and harmonious in common spaces of coexistence among academics. The frame of reference was critical sociology to address issues citizenship and civic culture. The research was descriptive and quantitative. A citizenship questionnaire was designed and applied to a total of 228 students in intercultural universities from three regions of the country. The results were processed in SPSS and obtained descriptive statistics for each considered situation. The findings show variations in each condition according to the level of involvement perceived by participants in the situation. As the participant was perceived to be directly involved in the hypothetical situation, its civic attitude moved away from more civic conduct and even expressed willingness to incur fouls to get rid of them. In the situation in which the participant is perceived less involved or disrupted by the dilemma posed, civic responses had the highest frequencies and there was less variability in responses. It is concluded that civic culture is influenced by historical, social and cultural variables that make up the subjectivity of the subjects, and deserve to be studied.

### Palabras clave:

Ciudadanía, cultura cívica, universitarios, interculturalidad, dilemas.

### **Keywords:**

Citizenship, civic culture, academics, interculturality.

# Ciudadanía y cultura cívica

a ciudadanía es un concepto polisémico que se ha transformado de época en época. Ha estado presente desde la antigua *polis* griega, hasta las democracias modernas. Se entiende como "el conocimiento, la valoración positiva, la capacidad y la voluntad de los ciudadanos para disfrutar los derechos y cumplir las obligaciones que supone la condición ciudadana" (García Clarck, 2001, p. 446).

La noción de ciudadanía se articuló a la clase social con Thomas Marshall (1950), es un estatus que atribuye derechos y deberes a los nuevos grupos sociales en la relación Estado-sociedad e involucra tres dimensiones: civil, política y social. La ciudadanía supone la aceptación de los otros y las otras, incluyendo su cultura, valores, comportamientos y actitudes cívicas que les permiten relacionarse, interactuar y establecer vínculos interculturales y multiculturales. En la actualidad, las sociedades democráticas enaltecen la ciudadanía y el hecho de que individuos o grupos con culturas y razas de muy diverso origen puedan convivir y constituirse para funcionar en una sociedad plural.

En este sentido, la definición de ciudadanía tiene una articulación directa con la visión de Estado establecida en la Constitución y determina tanto su contenido como sus límites. Uno de sus componentes es la cultura cívica que, a su vez, tiene tres dimensiones a considerar: la primera es jurídicopolítica, que contempla los derechos y obligaciones de los individuos relativos a la participación en la vida pública; la segunda es la moral, referente a la aceptación voluntaria, aprecio y cultivo de los valores relacionados con la convivencia colectiva; la tercera, histórico-social, remite al sentido de pertenencia a una sociedad o nación constituida en Estado, a partir de un origen o rasgos comunes que identifican a sus integrantes (García Clarck, 2001). Para este autor, la cultura cívica y la ciudadanía son nociones equivalentes de distinta extensión política:

La cultura cívica o ciudadana, al igual que otros conceptos cercanos como cultura republicana o cultura democrática, remite al campo de la subjetividad política necesaria para la constitución y adecuado funcionamiento de los sistemas políticos. La diferencia entre los tres conceptos estriba, fundamentalmente, en su extensión, ya que el primero se puede aplicar a todo sistema político que requiera un cierto grado de participación de los ciudadanos para operar legítimamente. El segundo, en cambio, limita su aplicación a los sistemas republicanos y el tercero a los de carácter democrático (García Clarck, 2001, p. 446).

Desde la perspectiva de Almond y Verba (1970), en su estudio clásico *La cultura cívica*, ésta le corresponde a la democracia como cultura mixta, ya que combina tanto rasgos tradicionales como modernos. En los primeros, la cultura cívica de la democracia autoritaria implica que los individuos conserven el rol pasivo de súbditos, además de que les demanda obediencia y lealtad a la autoridad; el rol parroquial, por su parte, mantiene la vinculación predominante con el grupo primario. A diferencia de los dos anteriores, la democracia moderna es más participativa e incorpora la función de participante abierto, racionalista-activista del ciudadano (García Clarck, 2001).

La cultura cívica combina estos roles, así como los modelos de vinculación cerrada y abierta. Si bien es cierto que "el ciudadano informado, comprometido, racional y activo se encuentra con más frecuencia en las democracias que tienen éxito que en aquellas que no lo tienen, también lo es que la democracia sólo requiere parcialmente de este tipo de ciudadano" (Almond y Verba, 1970, p. 530).

De acuerdo con estos autores, el futuro de la democracia requeriría de la incorporación y adopción de sus principios en el funcionamiento de las instituciones y de la cultura cívica; esta última es una subcultura integrada por sistemas de creencias o códigos de relaciones personales cuyas propiedades son más difusas que las de una ideología o conjunto de normas legales, pero su influencia sobre el comportamiento

de los actores políticos podría ser más decisiva. Así, se reconoce la importancia de las actitudes y sentimientos como insumos esenciales de la cultura cívica, así como la dificultad que requiere su aprendizaje. La asimetría parece una condición necesaria de las democracias modernas y de la cultura cívica de los ciudadanos. Cabe destacar el antagonismo de la democracia y la ciudadanía, ya que al tiempo que es deseable la presencia de ciudadanos activos, esto pondría en inestabilidad y crisis al sistema por sobredemanda ciudadana.

Así, mediante sus instituciones, la sociedad democrática aspira a capacitar al conjunto de sus ciudadanos para que tengan virtud cívica; es decir, que sean potencialmente capaces de tomar parte en la vida pública, al margen del grado en que decidan hacerlo, y en este sentido la educación universitaria tiene la responsabilidad social de formar ciudadanos y no sólo egresados profesionales. De acuerdo con Dewey (1954, p. 134), "las escuelas han de reconocer las necesidades de todas las clases de alumnos y dar a éstos una preparación que les haga llegar a ser ciudadanos prósperos y valiosos".

En los años setenta del siglo XX, Almond y Verba (1970, p. 469) observaron "tendencias cívicas 'aspirativas' en la cultura política mexicana". Lo que reportaron fue un cuadro inconsistente donde conviven el afecto general hacia el sistema político y la baja expectativa ciudadana respecto del trato igualitario por parte de las autoridades y de las realizaciones gubernamentales. Además de que los roles de súbdito y participante coexisten en ambivalencia entre los ciudadanos y la autoridad. El estudio, que se replicó en 1989, no aportó bases precisas para documentar cambios significativos en la cultura política mexicana (Craig y Cornelius, 1989, p. 342).

Al parecer, la ambivalencia es una característica en la cultura política del mexicano "aspirativo", pero alienado políticamente. Existe discrepancia entre los modelos "normativo" y "descriptivo" del sistema político en México (cfr. Craig y Cornelius, 1989, p. 376). No obstante, los estudios reportados posteriormente dieron cuenta de la presencia de una democracia constitucionalista

en el país que privilegia la participación electoral, la presencia de partidos políticos y el voto, debido a que está condicionada a sus rendimientos económicos y sociales. Sin embargo, el ciudadano es pasivo, pues según la investigación realizada por Ai Camp (1999, p. 8), "los mexicanos esperan que la democracia les traiga justicia social y un mejor nivel de vida" y si las instituciones democráticas "fallan el cumplimiento de las expectativas de los ciudadanos, reforzarán sus creencias antidemocráticas". La conclusión fue que la ciudadanía sigue siendo alienada, aunque parcialmente participativa y aspirativa, tanto en el sentido democrático como social (García Clarck, 2001, p. 454).

El objetivo de la presente investigación fue analizar la cultura cívica de los alumnos de universidades interculturales, mediante su actitud ante situaciones emblemáticas, a fin de valorar formas de conducción en espacios comunes de convivencia entre universitarios. La pregunta de investigación fue: ¿los estudiantes de universidades interculturales tienen una perspectiva de cultura cívica incluyente, diversa y respetuosa ante circunstancias comunes a ellos y que favorecen la convivencia?

### Método

El total de los participantes fue de 228 estudiantes de tres universidades interculturales: una situada en el sureste del país, otra en la región del Golfo de México y una más en la zona del centro. El rango promedio de edad fue de 20 y 22 años; 51% de los entrevistados fueron mujeres y 49% hombres.

## **Procedimiento**

Se diseñó un cuestionario de ciudadanía que contiene 33 reactivos, en tres de sus componentes: cultura ciudadana, cultura cívica y cultura política, validado por cinco expertos en el tema. La primera parte es una escala Likert con cuatro opciones de respuesta: Sí, Tal vez, No y No lo sé, y mide el nivel de disposición para convivir con seis personas vulnerables en tres condiciones hipotéticas diferentes; contiene, además,

un apartado para ordenar figuras de autoridad de acuerdo con el nivel de confianza que representa para los participantes. En la segunda, la cultura cívica incluyó seis casos donde plantearon dilemas en experiencias comunes que viven los universitarios. En la tercera se incorporó la cultura política. Se aplicaron los cuestionarios y se procedió al análisis en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los resultados obtenidos se registraron en el marco del proyecto PAPIIT NO401014-2 del IISUE-UNAM.

## Resultados

Se calcularon las frecuencias y porcentajes de las situaciones dilema presentadas a los alumnos de las universidades interculturales. Los resultados se desagregan para cada caso, como sigue:

En la situación uno: "Repruebas una materia y un(a) profesor(a) te pide dinero a cambio de aprobarla, ¿qué haces?", la opción más cívica alcanzó 49.5% de las respuestas totales y casi la mitad restante optó por callarse, no hacer nada e incluso dar dinero al profesor. En la situación dos: "Repruebas una materia y un(a) profesor(a) te pide sexo a cambio de aprobarla, ¿qué haces?", la opción más cívica obtuvo las tres cuartas partes de las respuestas totales y poco más de la cuarta parte se ubicó en las que eran menos cívicas, resaltando en éstas la de acceder al chantaje (véase Tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes para situaciones dilema 1 y 2.

N=228	Opciones de respuesta	Frecuencia	%
Situación 1. Repruebas una materia y un(a) profesor(a) te pide dinero a cambio de aprobarla, ¿qué haces?	Lo(a) denuncias a las autoridades por corrupto(a).	113	49.5
	No le das dinero y te quedas callado(a).	43	19.0
	Te sientes angustiado(a) y prefieres no hacer nada.	41	18.0
	Le das dinero al profesor(a) con tal de aprobar.	31	13.5
	Total	228	100.0
Situación 2. Repruebas una materia y un(a) profesor(a) te pide sexo a cambio de aprobarla, ¿qué haces?	Lo(a) denuncias a las autoridades por corrupto(a).	165	72.4
	No accedes y te quedas callado(a).	29	12.7
	Te sientes angustiado(a) y prefieres no hacer nada.	20	8.8
	Accedes a tener sexo con el (la) profesor(a) con tal de aprobar.	14	6.1
	Total	228	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En la situación tres: "Estás presentando un examen para el que no estudiaste, en eso el (la) profesor(a) sale del salón, ¿entonces tú...?", la opción más cívica obtuvo casi las tres cuartas partes de las respuestas totales y poco más de la cuarta parte restante se inclinó por las opciones menos cívicas. En esta condición de dilema en la escuela parece más viable la conducta de sacar los apuntes que la de copiar, lo

que es interesante es que son muy pocos los que entregarían el examen en blanco.

En la situación cuatro: "En tu trabajo actual tienes una fotocopiadora a tu disposición, entonces...", la respuesta más cívica alcanzó poco más de las tres cuartas partes y poco menos de la cuarta parte se distribuyó entre las menos cívicas, resaltando la relacionada con vender las fotocopias (Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y porcentajes para situaciones dilema 3 y 4.

N=228	Opciones de respuesta	Frecuencia	%
Situación 3. Estás presentando un examen para el que no estudiaste, en eso el (la) profesor(a) sale del salón, ¿entonces tú?	Contestas el examen de acuerdo con lo que sabes.	156	68.4
	Lo entregas en blanco.	9	4.0
	Sacas tus apuntes y buscas las respuestas del examen.	37	16.2
	Copias las respuestas del examen de otro compañero.	26	11.4
	Total	228	100.0
<b>Situación 4.</b> En tu trabajo actual tienes una fotocopiadora a tu disposición, entonces:	Fotocopias sólo para cuestiones laborales.	167	73.2
	Fotocopias documentos personales.	22	9.6
	Vendes las fotocopias.	25	11.0
	Fotocopias para tus amigos.	14	6.2
	Total	228	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En la situación cinco: "Eres funcionario público que puede contratar a un familiar tuyo muy cercano que está desempleado, ¿qué decides?", la opción más cívica obtuvo las tres cuartas partes de las respuestas totales y el 30% restante se distribuyó en las menos, siendo más alta la de contratar aun cuando no se cumplen los requisitos (véase Tabla 3).

En la situación seis, "Si al pagar impuestos consideras que es mucho dinero, ¿qué haces?", hubo mayor variabilidad en las respuestas de los participantes; puede apreciarse que poco menos de la mitad respondió la opción más cívica y poco más del 50% se distribuyó entre las menos cívicas, resaltando dos alternativas: buscar un contador para pagar menos y no pagar el monto porque la persona cree que hay mal uso de los recursos.

Las opciones relativas a la mayor cultura cívica de los alumnos tuvieron variaciones de acuerdo con el caso planteado y el nivel de involucramiento de los participantes en cada uno de ellos.

Tabla 3. Frecuencia y porcentajes para situaciones dilema 5 y 6.

N=228	Opciones de respuesta	Frecuencia	%
Situación 5. Eres funcionario público que puede contratar a un familiar tuyo muy cercano que está desempleado, ¿qué decides?	Lo recomiendas con algún conocido de otra institución.	159	70.0
	Le sugieres que busque trabajo en otro lugar.	31	13.6
	Te das por enterado y no haces nada.	5	2.0
	Lo contratas inmediatamente aun cuando no cumple con los requisitos.	33	14.4
	Total	228	100.0
Situación 6. Si al pagar impuestos consideras que es mucho dinero, ¿qué haces?	Pagas el monto.	106	46.6
	Buscas un contador para pagar menos impuestos.	63	27.6
	Evitas el pago de impuestos porque tienes otras prioridades.	22	9.6
	No pagas el monto porque crees que hay mal uso de recursos.	37	16.2
	Total	228	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En la primera situación, reprobar una materia y que el profesor te pida dinero es una condición que involucra directamente al participante, al reprobar. Las respuestas presentaron variaciones, ya que casi la mitad de los alumnos estaría dispuesta a incurrir en una falta cívica. En el caso en que el profesor pide sexo para aprobar, la mayoría optó por la respuesta más cívica, pero poco más de la cuarta parte dijo estar dispuesto a cometer una falta e incluso aceptar con tal de aprobar. En la condición del pago de impuestos se reportó la mayor variabilidad de respuestas y hubo quienes afirmaron que buscarían un contador para pagar menos, o bien, no cubrir el monto porque hay mal uso de los recursos. En aquellas donde el participante se percibe menos involucrado, las respuestas cívicas obtuvieron el porcentaje más alto; destacan tres: presentar un examen, el uso de la fotocopiadora y ser funcionario público.

## A manera de cierre

El propósito de la investigación fue identificar la actitud cívica de los alumnos de universidades interculturales en situaciones dilema, a partir de la cual se encontró coincidencia con el plano de la subjetividad de la que habla García Clarck (2001), ya que la cultura cívica de los alumnos muestra variaciones de acuerdo con el nivel de involucramiento que perciben en la sociedad: si les afecta directamente o no y dependiendo de ello orientan su valores y actitudes para la convivencia armónica. Así también con lo que reportaron Almond y Verba (1970) respecto de que los participantes ofrecieron respuestas variables y actitudes asimétricas que regulan su civismo.

Los hallazgos reafirman la presencia de ambivalencia como característica en la cultura política del mexicano "aspirativo" pero alienado políticamente, propias de las sociedades modernas (García Clarck, 2001, p. 454). La conducta cívica tiene componentes históricos, culturales y sociales de estudio para analizar la ciudadanía en términos de obligaciones y responsabilidades a fin de asegurar la convivencia armónica en universitarios interculturales.

## Bibliografía

Almond, G. & Verba, S. (1970). La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones. Madrid: Fundación de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada.

Camp, R. A. (1999). La democracia vista a través de México. *Este País*, 100, 2-8.

Craig, A. & Cornelius, W. (1989). *Political culture in Mexico: continuities and revisionist interpretations.*The civic culture revisited. California: Sage Publications.

Dewey, J. (1954). *El niño y el programa escolar.* Buenos Aires: Losada.

García Clarck, R. (2001). Bases para un diagnóstico de la cultura cívica en México. *Sociológica, 16*(45-46), 445-456.

Marshall, T. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. USA: Cambridge University Press.

UNAM-DGAPA. Proyecto PAPIIT NO401014-2, *Ciudadanía en Educación Superior.* Coordinador: Dr. Juan Manuel Piña Osorio del IISUE.

# DIVERSIDAD CULTURAL Y ESTILOS COGNITIVOS

Laura Bensasson1

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen** - El habla y el pensamiento tienen un mismo sustrato orgánico: los hemisferios cerebrales, que se encargan de procesar la información que reciben a través de los sentidos y le dan significado con base en la cultura y la lengua que utilizamos para ponerla en palabras. Pero esta información no se procesa de la misma manera en todas las culturas y en lenguas diferentes. ¿Qué impacto puede tener un modelo educativo que pretende ser universal en niños con modelos cognitivos distintos? ¿Es que una educación occidentalizada y universalista es conveniente para todo tipo de cultura y de lengua?

#### Palabras clave:

Hemisferios cerebrales, estilos cognitivos, lenguaje, aprendizaje, diversidad cultural.

**Abstract** - Speech and thought have a single organic substrate: the cerebral hemispheres, which are responsible for processing the information received through the senses and give it meaning based on the culture and the language we use to put it into words. But this information is not processed in the same way in all cultures and with different languages. What impact can have an educational model that aims to be universal in children with different cognitive models? Is that an education Westernized and Universalist is suitable for all type of culture and of language?

#### **Keywords:**

Cerebral hemispheres, cognitive styles, language, learning, cultural diversity.

## El habla y la mente

ucho se ha hablado de la importancia que en la educación escolarizada debería tener la conservación del idioma que se aprende en el hogar, pues una lengua no es sólo un medio de comunicación, sino que impacta en las funciones mentales relacionadas con el conocimiento.

La percepción del habla requiere de diferentes procesos que enlazan audición y pensamiento para la codificación de las señales sonoras. La comprensión de estas señales incluye la información léxica, sintáctica y contextual necesarias para interpretar su significado, pues además de las palabras concretas -que definen objetos y son más fáciles de reconocer y aprender-y las abstractas -que expresan ideas o conceptos-, existen las "funcionales" (adverbios, conjunciones, etcétera), que no poseen ningún significado semántico. La psicolingüística trata justamente de descubrir los procesos psicológicos que llevan a la comprensión, producción y adquisición del lenguaje hablado y escrito (Berko y Bernstein, 1999).

En el siglo XIX Paul Broca y Karl Wernicke estudiaron los efectos de las lesiones cerebrales en el procesamiento y la comprensión del lenguaje, descubriendo la existencia de asimetrías entre los dos hemisferios. Parecía entonces que el lenguaje estaba localizado en el izquierdo y en estrecha combinación con el uso de la mano diestra, pues los hemisferios procesan los estímulos auditivos en función de su naturaleza: si se trata de acordes musicales y melodías, el que actúa es el derecho; pero los sonidos relacionados con el lenguaje (los fonemas) llegan al izquierdo.<sup>2</sup> Sin embargo, ambos se activan durante el proceso lingüístico, lo cual nos lleva a pensar que éste no se limita al hemisferio dominante; los dos concurren y parecen complementarse para los distintos aspectos del lenguaje, pues aun cuando éste suele localizarse en el hemisferio izquierdo, algunas habilidades (como la interpretación del discurso y el lenguaje figurativo y humorístico) parecen estar mediadas por el derecho (Berko y Bernstein, 1999).

Lo anterior entraña importantes cuestionamientos respecto de la educación, por el énfasis en la adquisición de la habilidad verbal y del pensamiento analítico, a expensas de las capacidades no verbales. Cada mitad del cerebro es capaz de percibir, aprender, recordar y sentir independientemente de la otra, pero existen diferencias en el modo en que cada una procesa la información entrante (Springer y Deutsch, 1994, p. 20).

Aunque físicamente simétricos, se sabe ahora que los hemisferios cerebrales no asimilan la información de la misma manera, sino que se reparten tareas: el izquierdo (HI) se encarga de los procesos analíticos, el procesamiento secuencial de la información y la producción y comprensión del lenguaje; el derecho (HD) se interesa por las imágenes, las sensaciones, las emociones, las informaciones espaciales y el procesamiento simultáneo de la información. Se ha hablado incluso de una dominancia genética de uno de los dos hemisferios; ¿podría hablarse también de una dominancia cultural?

Existen, naturalmente, estructuras y mecanismos unificadores que permiten armonizar los hemisferios, integrando las formas verbales y espaciales del pensamiento, pero la transferencia de datos de uno a otro puede ser inhibida por un conflicto intrapsíquico - como en los "dobles mensajes"- y quizá en el bilingüismo conflictivo, como en el caso de los hablantes de lenguas socialmente estigmatizadas.

Es a partir de los estudios sobre la lateralización que se ha sugerido la existencia de dos estilos cognitivos relacionados con los dos hemisferios y con las distintas formas de inteligencia postuladas por J. P. Guilford a mediados del siglo XX: el "cerebro izquierdo" corresponde al pensamiento convergente, fundamentalmente lógico, verbal, analítico, temporal y deductivo, pero limitado

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Para Jakobson (1988), el hecho de que el oído derecho reciba mejor los componentes del habla mientras que el izquierdo domina los sonidos no verbales -ya sean notas musicales o ruidos-, muestra que los sonidos del habla constituyen una categoría particular ante la cual el cerebro reacciona de manera específica. Esta peculiaridad consiste en que tales sonidos funcionan como "acarreadores de significado".

cuando se trata de buscar soluciones a problemas nuevos. El pensamiento divergente o creativo, propio del "cerebro derecho", en cambio, es viso-espacial, simultáneo, analógico, sintético, intuitivo, metafórico, imaginativo. Sin embargo, las pruebas que miden el cociente intelectual van dirigidas hacia las aptitudes del HI, mientras que se carece de instrumentos de evaluación diagnóstica para las habilidades del HD, esenciales para la actividad creativa.

Se ha comprobado que los factores genéticos pueden determinar la dominación de uno u otro hemisferio, pero ¿corresponde la especialización observada a distintas formas de pensamiento? ¿Cuál es el papel de la experiencia y de los factores ambientales? ¿Es verdad que los sistemas educativos occidentalizados han recalcado el pensamiento del cerebro izquierdo y descuidado el potencial del derecho? Se han realizado estudios que confirman las variaciones en los estilos cognitivos entre distintas culturas, pero no sabemos a ciencia cierta si ello dependa de diferencias en el uso de los hemisferios.

El psicólogo Robert Ornstein, interesado en la naturaleza de la conciencia y su relación con los hemisferios, identifica al izquierdo con el pensamiento occidental tecnológico y racional, y al derecho con el oriental, intuitivo y místico, enfatizando que en la escuela dedican la mayor parte del tiempo a entrenar a los estudiantes en aptitudes propias del primero, con el resultado de que hemos aprendido a mirar fragmentos inconexos, en lugar de obtener una visión integral (Ornstein, 1970).

## Percepción y cultura: los estilos cognitivos

La percepción es un fenómeno complejo en el que influyen afectos, categorías socialmente aceptadas, contextos, intereses. Es un acto individual, condicionado en gran medida por el desarrollo de las relaciones sociales y por el lenguaje. [...] Así, nuestra "objetividad" es la percepción de individuos históricamente condicionados (Paoli, 2002, p. 21).

Muchas cuestiones insolubles desde los enfoques cognitivos o psicolingüísticos encuentran una explicación más plausible desde las perspectivas socioculturales, especialmente para comprender los efectos de las presiones ejercidas sobre quienes aprenden una segunda lengua, cuando el valor social asociado al idioma materno es inferior.

La cultura -escribe Buxó Rey (1984, pp. 33-34)es el sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad. [...] En tanto que creación de la mente humana, la cultura representa la realidad por medio de ideas y conceptos.

La anterior no es la única definición de cultura, pero vale recalcar con Buxó Rey la fuerte influencia de la vida social sobre la cognición y el comportamiento humanos, y, por lo tanto, sobre el lenguaje.

Después de discutir si las diferencias culturales son indicadores suficientes de las variaciones en las formas de pensar, la antropología cognitiva y experimental replantea la relación cognicióncultura en términos de procesos y no de contenidos. La aplicación de los principios de Jean Piaget en las indagaciones realizadas en sociedades primitivas muestra, por ejemplo, que la lógica formal -base del conocimiento científico occidental- no surge de un modo espontáneo, sino que es producto de un método educativo en el cual la alfabetización y la educación desempeñan un rol fundamental. De manera que podemos definir la cognición como "un proceso selectivo dinámico cuyas estructuras son el resultado de la interacción adaptativa entre sus propiedades, la cultura y el ambiente" (Buxó Rey, 1984, p. 37).

En las sociedades "tecno-económicamente más avanzadas", afirma este autor, el formalismo abstracto ha pasado a ser la estructura ideológica dominante y se asocia con el estilo cognitivo que estas comunidades identifican como "inteligencia superior". Pero un

pensamiento correcto no se relaciona necesariamente con la lógica formal, pues una cosa es el estilo cognitivo que más se valora socialmente, y otra el más adecuado para las funciones socioculturales habituales.

El modo cognitivo determina la ordenación lógica y simbólica en la que se apoyan los datos culturales para organizar coherentemente los sistemas de conocimientos y para codificarlos en lenguajes formales, mas ello no implica la existencia de una verdad objetiva única, pues el conocimiento, al igual que la lengua, es una construcción arbitraria, validada sólo por un consenso relativo al sistema conceptual y al conjunto de valores culturales. Por lo tanto, insiste Buxó Rey (1984, pp. 54-55), hay que cambiar el énfasis "de la estructura del 'mundo real' a la estructura de nuestra experiencia del mundo". El estudio de la relación entre los procesos cognitivos y culturales que dan forma, organización y significado a la experiencia y al comportamiento humano -concluye- permite descubrir modos diferentes de pensar la realidad, abriendo la posibilidad a otras maneras de existir.

En resumen:

Los estilos cognitivos no representan propiedades de una forma de pensar, sino actividades intelectuales funcionales en contextos socioculturales específicos [...] Por ello cabe concluir que las formas diversas de procesar la realidad corresponden al tipo de inteligencia que cada grupo social o cultural considera apropiado para resolver sus necesidades adaptativas e ideológicas (Buxó Rey, 1984, p. 41).

## Los lenguajes del saber

Los sonidos del habla actúan necesariamente como transportadores de sentido. Sonido y sentido son una dualidad indisoluble, pero el sentido no se encuentra en los sonidos aislados, sino en la manera en que éstos se combinan (Jakobson, 1996, p. 95). Más aún: los significados de una lengua no dependen sólo de su estructura, sino que están relacionados con

el contexto y la cultura, pues implican "un modo de indicar, presuponer o proyectar sobre el contexto presente creencias, sentimientos, identidades o acontecimientos" (Duranti, 2000, p. 65).

Podemos, pues, definir a la semántica como el estudio de "los sistemas por medio de los cuales las percepciones, conceptos e ideas se codifican en forma de palabras", o el estudio de "los sistemas por medio de los cuales las palabras se combinan en forma de mensajes significativos" (Duranti, 2000, pp. 65-66). Pero el significado de las palabras por separado y el de las mismas oraciones es insuficiente para la comprensión de un enunciado, que varía de acuerdo con el contexto, ya que "supone finalidades sociales. En referencia a ellas se retoman, se organizan y se interpretan las relaciones de los hombres entre sí y de los hombres con el mundo". Y estas relaciones, escribe Paoli, no son nunca estáticas, son siempre algo que quiere transformarse. Por lo tanto, "no hay semántica [...] sin la herencia del pasado, sin la acumulación histórica de la experiencia humana, que se codifica en el lenguaje y cambia con él" (Paoli, 2002, p. 19).

Pero, ¿cuáles son los alcances y la naturaleza de los nexos entre el lenguaje y el saber? Guirod (2002) afirma que el saber tiene una doble faz: un sistema epistemológico (significado) y un sistema semiológico (significante) que se expresa mediante códigos específicos, tal es el caso de las ciencias modernas. En la codificación del "saber tradicional", en cambio, se recurre a sistemas homológicos integrados, como podemos observar en la correspondencia entre la organización social, la estructura celeste y la arquitectura urbana.

Este autor marca una diferencia entre imaginar y pensar; en el primer caso operamos con imágenes, en el segundo lo hacemos con conceptos. Ma. Teresa Esquivias (2004, p. 17) define los conceptos como "categorías mentales para clasificar personas, cosas o eventos específicos con características comunes". Los sonidos vocales -las palabras- se convierten entonces en

símbolos de los conceptos y no de los objetos percibidos (Guirod, 2002, p. 12).

Pero así como los conceptos, también las imágenes son fundamentales para la cognición y nos permiten pensar sin expresarnos verbalmente utilizando formas concretas para representar ideas complejas y abstractas (Guirod, 2002, p. 19). Mientras nuestra cultura occidental moderna tiende a separar esos dos planos de nuestra experiencia, en las culturas 'arcaicas' las experiencias intelectiva y afectiva se integran en "prácticas ritualizadas".

Quizá el planteamiento de Guirod se antoje demasiado dual y polarizado, pero sabemos ahora con certeza que las cualidades del pensamiento racional no son universales y que existen diferentes maneras de procesar la información que recibimos a través de la experiencia sensible, relacionadas con funciones mentales distintas que el lenguaje refleja.

El lenguaje científico se basa en conceptos y se caracteriza por el elevado número de tecnicismos; el saber tradicional de las culturas "arcaicas" (es decir, no occidentalizadas) utiliza, en cambio, con frecuencia un lenguaje imaginativo y transmite conocimientos que van más allá tanto de lo racional como de lo sensible, a través del mito, la metáfora y la poesía. Esta diferencia de códigos y de categorías evidencia la dominancia de ciertas funciones mentales sobre otras y de ciertas maneras de organizar la información, sin que ello implique la superioridad de las funciones lógicas -propias del hemisferio izquierdo- sobre las que se atribuyen al hemisferio derecho.

Para concluir, quiero señalar que se asigna un bajo rendimiento a quienes asisten a escuelas donde se imparte "educación indígena" o intercultural; valdría la pena, sin embargo, introducir en la planeación educativa intercultural no solamente contenidos que reflejen sus culturas, sino pedagogías adecuadas para lenguas y formas de pensar distintas, a fin de evitar la tradicional discriminación de la que son objeto los pueblos originarios y tal vez solucionar los "problemas de aprendizaje" de buena parte de la población estudiantil mestiza.

## **Bibliografía**

Buxó Rey, M. J. (1984). La cultura en el ámbito de la cognición. En Berenguer Castelary, A. *et al.* (1984), *Sobre el concepto de cultura* (pp. 33-60). Barcelona: Mitre.

Berko, J. & Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. Madrid: McGraw Hill / Interamericana de España.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Esquivias Serrano, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes, aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, *5*(1), 1-17.

Guirod, P. (2002). La semiología. México: Siglo XXI.

Jakobson, R. (1996). *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno Cabrera, J. C. (2000). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.

Ornstein, R. (1970). La psicología de la conciencia: una exploración del comportamiento humano. Madrid: Edaf.

Paoli, A. (2002). La lingüística de Gramsci. Teoría de la comunicación política. México: Ediciones Coyoacán.

Springer, S. P. & Deutsch, G. (1994). *Cerebro izquierdo, cerebro derecho*. Barcelona: Gedisa.

Tryphon, A. & Voneche, J. (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.

# LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SIGLO XXI

Joel Hernández Ventura<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

Resumen - La intención del presente trabajo es ofrecer algunas coordenadas de sentido sobre el lugar que ocupa la responsabilidad social en el campo de la educación superior. El propósito es considerar la importancia que posee actualmente dicho tema en las instituciones educativas de nivel superior, en un contexto de sociedades complejas. En este sentido, se procura analizar el lugar que ocupa en la actualidad la responsabilidad social como una postura relativamente emergente en el campo de la educación, y muy particularmente se aborda la pertinencia de insistir en su incorporación al ámbito de la educación superior como un elemento con una valía sustantiva. Lo anterior lleva a considerar la relevancia que encierra en tanto componente de la universidad en un escenario de globalización.

#### Palabras clave:

Ciudadanía, responsabilidad social universitaria, universidad pública.

**Abstract** - The intention of this paper is to provide some sense coordinates on the place of social responsibility in the field of higher education. The purpose is to consider the importance that currently owns the issue of social responsibility in educational institutions of higher education in a context of complex societies. In this sense, the paper attempts to analyze the place today social responsibility as a relatively emerging issue in the field of education, and particularly on the relevance of insisting on joining the field of higher education as a subject with a substantive value. And this leads us to consider the importance of social responsibility as a component of the University in the context of globalization. At the end some comments as conclusions are offered.

#### **Keywords:**

Public university and social responsibility university.

## Introducción

ara Juan Carlos Tedesco (2014, p. 4), en América Latina la diversidad y la desigualdad son las dos dimensiones que definen la naturaleza compleja, histórica y actual de la región. Sin embargo, estas dos adquieren un relieve distinto, ya que la diversidad se expresa en diferentes identidades que reclaman un reconocimiento social y político, mientras que la desigualdad sigue produciendo pobreza y al mismo tiempo generando nuevas formas de exclusión. En este escenario de constante cambio, los países latinoamericanos han buscado desarrollar políticas que contribuyan a la construcción de comunidades más equitativas y democráticas.

En ese orden de ideas, un tema primordial en las sociedades democráticas es la manera en que las personas pueden solucionar problemas que les son comunes; formar una población que participe responsablemente es un desafío para los países en el comienzo del siglo XXI. Para sociedades como las latinoamericanas, diversas y desiguales, representa un reto aún mayor, pues implica contar con actores que favorezcan la discusión y la decisión acerca de obstáculos como la pobreza, la marginación y la inequidad social, en un marco de desgaste social y político respecto de las democracias y sus alcances, caracterizadas por una creciente desilusión ante los procesos democráticos en buena parte de la región latinoamericana (Marchesi, 2010, p. 13). Por este motivo, el tema de la responsabilidad social que tiene la universidad ocupa un lugar relevante tanto en el campo educativo, como en el terreno social y político; sobre todo cuando se reconsidera el papel de estas instituciones en la producción de cambios que afectan la vida política, como "el aumento de libertades o el disfrute de derechos, la participación o el control del poder" (Martínez Martín, 1995, p. 15).

# El fomento de la educación cívica en la educación superior

En la coyuntura de las distintas políticas desplegadas se concibe que las escuelas de educación superior siguen manteniendo un lugar de suma importancia en el desarrollo social, político, económico y cultural. Didriksson (2008, p. 23) señala que los cambios en la educación superior de nuestra región se han registrado de forma sustantiva en algunos aspectos que hoy definen el comportamiento de las universidades:

- Los sistemas de educación superior son heterogéneos y ampliamente segmentados, con estructuras fuertemente diferenciadas y diversificadas. Esto ha generado un conjunto de macrouniversidades e instituciones politécnicas y tecnológicas, lo mismo que el crecimiento exponencial de escuelas de educación superior de carácter privado.
- La cobertura de la educación superior en América Latina ha crecido considerablemente. Este aumento significa el desarrollo de un proceso de masificación de lo que en un inicio albergó a unos cuantos miles de estudiantes; en la actualidad existe una demanda amplia para acceder a este nivel de formación.
- 3. Los sistemas de educación superior se han convertido en pilares de la investigación científica y de la producción de conocimientos a todos los niveles, lo cual ha abierto nuevas áreas del saber y también el desarrollo de formas de comercialización y mercantilización.

Los tradicionales sistemas de educación superior que se fueron expandiendo lentamente en América Latina y que tenían por principal encomienda lograr una mayor cobertura, hoy se constituyen como sistemas sumamente diferenciados en sus principios y misiones, como en el carácter funcional de sus propósitos. En este contexto de cambio, las instituciones de educación superior (IES), y en particular las universidades públicas, son vistas como un fuerte elemento de cohesión social, con un gran poder de transformación y, por lo tanto, están llamadas a participar en la generación de una inercia positiva que cumpla con muchos de los desafíos que el siglo XXI está planteando. Tales desafíos se corresponden con temas



puntuales propios de nuestra región, como la inclusión, la justicia, el desarrollo, el ejercicio de la ciudadanía o la consolidación de sociedades democráticas, los cuales suponen contar con instituciones educativas que puedan participar activamente impulsando el crecimiento.

La cuestión radica en el vínculo que tiene la universidad con la sociedad y la manera en que ésta reacciona a las distintas demandas del mundo contemporáneo. En estas circunstancias, existen dos retos que encierran un significado especial: la producción de conocimiento y la responsabilidad social. La producción de conocimiento, porque se ha instalado como el *leitmotiv* de la transformación de las sociedades actuales y porque representa un reto para las IES latinoamericanas y su modelo universitario, generalmente alejado de los que imperan en la universidad norteamericana, centrados en la producción de conocimiento aplicado o plenamente rentable; tales patrones se constituyen como dominantes en el orden internacional. La responsabilidad social, porque a los retos sobre la estructura académica y los problemas propios de la universidad latinoamericana como el acceso, la cobertura y los inconvenientes de eficiencia y calidad, se añaden otros que derivan de la condición de rezago y desigualdad que hay en nuestras sociedades. Acercar a las universidades temas como la pobreza o la consolidación democrática implica analizar su contribución en la resolución de los mismos o su papel en el avance social, político y cultural.

Históricamente las universidades se han comprometido con las causas de la sociedad, pero en las últimas dos décadas se ha generado una serie de discursos que enfatizan tal compromiso, los cuales emanan de distintas instituciones y organismos internacionales. En ellos se explicita la petición de que a la misión tradicional de fortalecer la docencia, promover

la investigación y extender la cultura, las universidades contribuyan a transformar la sociedad en términos de equidad y progreso. Desde entonces se hace patente el reto que tiene la educación superior de aportar a la mejora social. En la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 ya se señalaba el deber de la educación superior y se especificaba su responsabilidad en la formación de ciudadanía:

Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz (Xarur, 2008, pp. 9-10).

Desde los años noventa, el compromiso que explícitamente adquiere la universidad para potenciar el desarrollo se plasma en diferentes documentos, algunos con alcance mundial o regional, como las distintas declaraciones sobre educación superior. En todos estos casos, invariablemente se expresa el interés de las universidades por participar activamente en la transformación social, económica y política.

La estrategia que se ha venido desarrollando para cumplir con este deber tiene el nombre de Responsabilidad Social Universitaria o también conocida como Responsabilidad Social de las Universidades, y generalmente es reconocida con las siglas RSU. Este nombre implica una seria reconsideración acerca de las

tareas tradicionalmente asumidas por las universidades, es decir, éstas han sido reconocidas por sus labores de investigación, docencia y extensión de la cultura. Sin embargo, en esta etapa de reestructuración de la educación superior se busca de manera general institucionalizar la RSU, específicamente ir más allá de la habitual extensión de la cultura que era vista como un vínculo con la sociedad, aunque no siempre claro y muchas veces cercano a la "ayuda social" (Vallaeys, 2008, p. 202).

En este sentido, la universidad renueva su compromiso social y se diferencia del pasado por hacerlo explícito en sus principios y misión como un componente particular de la vida institucional universitaria. Para Didou Aupetit (2015, p. 78), la RSU tiene dos ejes que se pueden considerar su núcleo duro, el primero es la responsabilidad al interior de sus comunidades, que supone una gestión institucional eficiente, generar una educación de calidad y formar a los estudiantes en cuestiones morales y cívicas; el segundo es al exterior, al incidir en la proyección y resolución de problemas de carácter social más amplio.

De este modo, las definiciones sobre la RSU remiten a distintas concepciones que hacen hincapié en su carácter interno o externo. Para ejemplificar lo anterior proponemos algunas de ellas; la primera la extraemos del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, organismo perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-IESALC), que señala:

La responsabilidad social de las universidades como un compromiso institucional autónomo, pero participativo de personas e instituciones, para orientar el cumplimiento misional hacia la pertinencia social y la gestión ética transparente, de cara a los retos de equidad y a los desafíos ambientales de la sociedad local y global (Henríquez Guajardo, 2015, p. 15).

Esta descripción de la RSU se asienta en un enfoque ampliado de la responsabilidad de la universidad, que

plantea una visión tendiente a favorecer la equidad en la educación superior (acceso y cobertura) y una postura estratégica que implica concebir a esta institución como un espacio privilegiado para "construir sociedades estables y democráticas" (Henríquez Guajardo, 2015, p. 19).

En otro significado se propone que la RSU refiere a la "gestión ética de los procesos institucionales que expresa una toma de conciencia global de la universidad acerca de sus impactos" (Bacigalupo, 2008, p. 57). En éste se puede percibir un énfasis en la naturaleza interna o institucional que se mueve más acorde con una "nueva" visión de la universidad y el manejo de la misma. De hecho, esta visión ha recalado fuertemente en una parte considerable de las escuelas universitarias, al grado de que desde finales de los años noventa ha supuesto la aparición de una dirección académica de Responsabilidad Social, o cuando menos un departamento con ese enfoque que releve a las anteriores áreas de extensión social, con una perspectiva de mayor eficiencia y claridad en los vínculos con la sociedad (Bacigalupo, 2008, p. 57). Esta óptica sobre la responsabilidad social se decanta un poco sobre aspectos de eficiencia y eficacia respecto de los propósitos y las acciones que las universidades emprenden para cumplir con sus compromisos. En esta misma línea, para Vallaeys (2008, p. 204):

Responsabilidad Social es un nuevo modo de gestión de las organizaciones que se basa en estándares éticos internacionalmente reconocidos para la promoción de "buenas prácticas", tanto en la administración interna de la organización (gestión laboral y medioambiental), como en su vínculo con la sociedad (gestión de la relación social).

Más allá del significado social, que supondría un mayor análisis y entrar a un debate más amplio, la RSU resalta la importancia de las universidades en la construcción de comunidades más equitativas y más acordes a los desafíos del siglo XXI. La universidad se constituye

como una "densa red de capital social", porque posee la capacidad de interactuar e influenciar en distintos niveles sociales y con efectos transformadores (De la Cruz y Sasia, 2008, pp. 21-24). Al asumir responsabilidad social, la universidad reconquista la misión de formar de manera integral a los sujetos que transitan por sus espacios.

Finalmente, se debe señalar que la responsabilidad social de la universidad destaca por su dimensión política. Es decir, la formación política es un componente sustantivo de dicha responsabilidad cuando participa en la creación de ciudadanía, una que pueda nutrir la esfera pública con sujetos dialogantes y propositivos. Esta tarea es de suma relevancia en una sociedad desigual y asimétrica, que se distingue por la generación de procesos educativos segmentados y altamente estratificados, que son la expresión de una realidad social más amplia. Como lo señala Ordorika (2015, p. 324), la universidad:

puede propiciar procesos de democratización al crear proyectos que vinculen a los alumnos con la sociedad, y la formación de ciudadanía una vez que éstos concluyan sus estudios. Y se realiza a través de que la universidad puede educar en la socialización de valores y prácticas de convivencia democrática.

#### A manera de conclusión

En las últimas décadas las universidades se han transformado ostensiblemente. Esto comporta un fenómeno de reestructuración que comenzó en los años ochenta y que tomó forma en los noventa, el cual ha reconfigurado las instituciones de educación superior en sus ámbitos tradicionales de docencia, investigación y extensión; particularmente este último rubro ha sido resignificado. En este proceso de cambio, la universidad ha reivindicado su responsabilidad social. Por lo anterior, la RSU es un componente fundamental de la misma y lo es más porque ninguna organización educativa representa y aglutina tantos recursos simbólicos y materiales que

pone en juego en cada ser humano que educa y que participa activamente en el devenir político, social y cultural de nuestros países.

## Bibliografía

Bacigalupo, L. (2008). La Responsabilidad Social Universitaria: impactos institucionales e impactos sociales. *Revista Educación y Sociedad, 13*(2), UNESCO-IESALC, 53-62.

De la Cruz Ayuso, C. & Sasia Santos, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, UNESCO-IESALC, 17-52.

Didou Aupetit, S. (2015). Responsabilidad Social Universitaria en América Latina: Recursos y Controversias. En E. Aponte Hernández (Ed.), La Responsabilidad Social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe (pp. 71-96). San Juan, Puerto Rico: UNESCO-IESALC.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América latina y el Caribe. En A. L. Gazola & A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas: IESALC-UNESCO.

Henríquez Guajardo, P. (2015). Prólogo. Responsabilidad Social de la Universidad: uno de los requisitos para ser universidad. En E. Aponte Hernández (Ed.), La Responsabilidad Social de las Universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe (pp. 15-23). San Juan, Puerto Rico: UNESCO-IESALC.

Marchesi, Á. (2010). Preámbulo. En B. Toro & A. Tallone (Comps.), *Educación, valores y ciudadanía* (pp. 13-15). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Martínez Martín, M. (1995). La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. Revista Iberoamericana de Educación, 7, 13-39. Recuperado de http://rieoei.org/oeivirt/rie07.htm

Ordorika, I. (2015). Movimientos estudiantiles y construcción de ciudadanía. En Género, juventud y ciudadanía en la educación superior, IX Curso Interinstitucional del Seminario de la Educación Superior de la UNAM.

Tedesco, J. C. (2014). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: apuntes para la agenda post-2015. Santiago de Chile: UNESCO.

Vallaeys, F. (2008). "Responsabilidad Social Universitaria": una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista Educación y Sociedad, 13*(2), UNESCO-IESALC, 191-220.

Xarur, X. (2008). La reflexión sobre la Responsabilidad Social Universitaria -RSU- y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña. En H. Vessuri (Eds.), El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria (pp. 9-15). Caracas: UNESCO-IESALC.



# FORMAR MAESTROS DESDE EL DEVENIR CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA

Liliana Saavedra Rey<sup>1</sup> Sneider Saavedra Rey<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen** - El desconocimiento de la historia y el debate teórico que han configurado los campos pedagógico y educativo por parte del profesorado han permitido la inserción acrítica al sistema educativo de discursos relacionados con nociones de sesgo economicista. Como respuesta, este artículo analiza los momentos fundamentales de tal devenir conceptual en Occidente: *paideia* griega y cristiana, didáctica como dispositivo de enseñanza de la escuela moderna desde el siglo XVI y educación, formación (*bildung*) o currículo entre los siglos XVIII y XIX desde las tradiciones europeas, como una vía alterna de formación de maestros que profundice los campos pedagógico y educativo, con el fin de desarrollar el juicio crítico.

Abstract - Ignorance of history and the theoretical debate that you have configured the pedagogical and educational fields have enabled the uncritical inclusion of speeches related to competence, quality and curricular theories of economistic bias in the training of teachers and researchers. Such concepts are future "performance indicators" of teachers forming today in programs of undergraduate and master's degree in education within the framework of an educational system attended from a technical rationality. This paper examines the key moments of this historical development in the West: paideia Greek and Christian, teaching as teaching of the modern school since the 16TH century; and education, formation (bildung), or curriculum between the 18TH and 19TH centuries since European educational traditions. This analysis, arises as an alternative for training of teachers and researchers which deepens the pedagogical and educational fields in order to develop critical judgment.

#### Palabras clave:

Didáctica, educación, formación de maestros, historia de la Pedagogía, Pedagogía.

## **Keywords:**

Education, teaching, training of teachers and researchers, history, pedagogy.

¹ Candidata a doctora en Humanidades. Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación, especialista en Gerencia social de la Educación y Licenciada en Educación preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Coordinadora de Investigaciones, facultad de Ciencias humanas y sociales, Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: lilisaves2@yahoo.com
 ² Estudiante del doctorado en Humanidades. Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación y Licenciado en Humanidades, Español y Lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Profesor-investigador, Posgrados, Facultad de Ciencias humanas y sociales, Universidad de San Buenaventura. Coordinador de Español y literatura, Gimnasio Los Portales. Correo electrónico: sneider201@hotmail.com

n el contexto actual de la mundialización de la educación, discursos relacionados con teorías curriculares, competencias y calidad se han insertado en la formación de maestros, porque se constituyen en "indicadores de desempeño" que tanto el Estado como sus sucedáneos le demandan en su labor. De manera acrítica, estos discursos de tradición anglosajona han minado la educación a pesar de provenir de procesos tan disímiles como la constitución de la escuela de masas, la competencia en la carrera espacial o la administración científica del trabajo, tergiversando los propósitos educativos y asimilando indiscriminadamente tradiciones y prácticas pedagógicas.

Esta situación exige al maestro profundizar conceptos propios de su campo intelectual, en oposición a tendencias de desprofesionalización que consideran que cualquier profesional, científico o técnico puede atender cuestiones educativas, concepción ampliamente difundida por las restricciones de la autonomía del profesorado, debido a los intereses socioeconómicos y culturales dominantes (Hernández v Sancho, 1999). De hecho, el Estado evaluador (Díaz Barriga, 2000) y su discurso de la calidad educativa (Santos Guerra, 2003), imaginarios como el desprestigio social del maestro (Álvarez Gallego, 1995) y la escuela concebida como empresa (Laval, 2004), la deformación de la labor del profesor por sus múltiples campos de acción (Saavedra, 2008), el "malestar docente" derivado (Imbernón, 1994), entre otros, evidencian un cuestionamiento sobre el campo específico de su formación.

A pesar de apuestas significativas y líneas de investigación recientes, la experiencia en la formación de licenciados y magísteres en Educación en la Universidad de San Buenaventura (USB), en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) de Colombia, confirma las carencias conceptuales de los estudiantes en los campos de la pedagogía y la educación, en parte debido a la "instrumentalización del saber pedagógico"

que Zuluaga et al (2003) denunciaran en términos de su "atomización" y "subordinación", reduciendo su acción a mecanismos disciplinares que se entienden de manera operativa: la clase como repetición de contenidos, el programa como dependiente de criterios externos a la didáctica (currículo técnico) y el examen como medio de verificar saberes.

Ante tal contexto inmediatista, resulta pertinente situar a estos maestros en formación en la génesis de su labor, en la paideia griega y otras formas de filosofía relacionadas con el cultivo de la virtud y los saberes en comunidades antiguas. A partir de allí, evidenciar diversos sucesos que permiten la aparición de la didáctica en el siglo XVI y de conceptos como pedagogía, educación, formación (bildung) o currículo entre los siglos XVIII y XIX. Precisamente, a través de este devenir conceptual de la Pedagogía en Occidente y sus cuestionamientos consecuentes desde el campo intelectual de la educación, este artículo desarrolla una propuesta de formación de maestros a fin de que no se limiten a confirmar vacíos inmovilizantes dentro de estos entramados discursivos, sino que tomen conciencia de los campos pedagógico y educativo para asumirse como intelectuales fundamentados en su juicio crítico para la praxis.

Si bien coincidimos con Arendt (1993) en que la educación existe porque nacemos, ciertos procesos históricos han sobresalido en su constitución conceptual como producto de la modernidad, cuyas particularidades han legado diversas maneras de configurar el campo pedagógico. Como lo ha presentado Jaeger (2001), el marco de la filosofía como modo de vida en la antigua Grecia permitió el surgimiento de la paideia en tanto designación de un concepto incipiente de formación: articulación de la cultura y la educación como parte de "la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación" (Jaeger, 2001, p. 2), y su proyección en la psicagogía grecorromana como conducción del alma para su transformación. De hecho, la paideia hunde sus raíces en el mismo origen de la palabra pedagogía (paidagogía), a manera de actividad de acompañamiento que realiza el esclavo con los niños o jóvenes hacia su lugar de instrucción, y en cuyo recorrido se encarga de conformar su conocimiento y carácter (Noguera, 2012, p. 38). Ese sentido social de educar en la virtud, o *areté*, se instituye como génesis de un modo particular de pensar la enseñanza.

Según Noguera (2012), entre los siglos V y VI este concepto se desarrolla en dos vertientes filosóficas: la sofística, que enfatizaba el proceso de enseñanza y la figura del maestro como autoridad para incentivar la virtud desde la inteligencia y los contenidos; y la socrática, que se enfocaba en el cultivo moral del alma y de la sabiduría mediante una relación más dialógica. Luego, asumida la paideia por la cultura cristiana de la Edad Media, se materializó tal dicotomía en los conceptos doctrina y disciplina; la primera más relacionada con el desarrollo teórico e intelectual, y la segunda que incluye la moral práctica. Como gestores de esta paideia cristiana, San Agustín y Santo Tomás entienden que enseñar es insignare (dar señales), pero que el alumno sólo aprende por su "maestro interior" que le permite comprender. Por consiguiente, enseñar pasa a ser docere, que significa educar, sacar a la luz aquello que está en potencia en el aprendiz.

Ya en los tiempos de la primera modernidad se logró un mayor refinamiento conceptual del saber pedagógico mediante el "giro instruccional" (Hamilton, 1993), derivado de la expansión de las disciplinas y su énfasis consecuente en la enseñanza. En un contexto configurado por la Reforma, la Contrarreforma y el Humanismo renacentista, autores como Montaigne, Rabelais, Rotterdam o Vives plantearon nuevos horizontes en la instrucción impartida en la escuela moderna. Consecuentemente, Comenio formuló su *Didáctica magna* en el siglo XVII como "artificio universal para enseñar todo a todos, concretando así una teoría para conducir a la verdadera cultura, a las buenas costumbres, a una piedad más profunda" (Hamilton, 1993, p. 34).

Debido a la ruptura que significó en ese momento de la historia, conviene reconocer el lugar de la didáctica en el saber pedagógico de la actualidad y así nutrir esta propuesta de formación de maestros. En ese espíritu de la *Didáctica magna*, hoy se le admite como disciplina que refiere al análisis de prácticas educativas generales y específicas para mejorar sus carencias y potenciar los conocimientos desde el proceso de enseñanza. Por ello remite a un estudio riguroso de las características y condiciones de los participantes, contextos y procesos del acto de enseñar, con el fin de alcanzar los propósitos educativos y, a su vez, establecer un marco normativo para la acción en otros entornos.

A esta disciplina incipiente se sumarían pensadores como Herbart, Pestalozzi, Claparede, entre otros, siempre atentos al carácter formativo que recoge el origen etimológico de la didáctica (didaktika), derivado del verbo enseñar (didaskao). De ahí que las diversas definiciones de esta disciplina, en tanto arte de enseñar todo a todos (Comenio), como catálogo de procedimientos o máximas que asignan al profesor una clara centralidad en el arte de la enseñanza (Ratke), estudio de la tríada didáctica constituida por el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro (Herbart), o teoría de la adquisición de lo que posee valor formativo (Willman), se articulen como campo de conocimiento construido desde la teoría y la práctica educativa para desarrollar acciones intencionadas, organizadas y sistemáticas de enseñanza.

Si la didáctica se centra en estos métodos procedentes de los saberes de las disciplinas dentro de la configuración de la escuela moderna, la educación lo hace en la enseñanza en tanto forma de conocer del hombre, de acuerdo con los planteamientos de Locke a fines del siglo XVII, y cuyo significado sólo se consolida en el siglo siguiente gracias a Rousseau. El primer autor desplaza el énfasis que la tradición ha puesto sobre la voluntad y concibe al entendimiento del hombre como el objeto de la labor educativa y a él mismo como agente de aprendizaje, vislumbrando el dominio de sí como un ámbito que el segundo autor explotará desde la figura de Emilio, a quien se le permite una educación natural, en la cual se privilegia la libertad,

la espontaneidad, el crecimiento y el interés de quien aprende para alcanzar su felicidad. En esta práctica, el maestro actúa indirectamente condicionando el medio, pero es el mismo estudiante quien tiene que aprender para vivir a plenitud. Desde entonces, la educación ha pervivido mediante un propósito de humanización que implica que la persona "asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad" (Flórez, 2001, p. 111). Esta idea mantiene el objetivo que concibió y le asignó Kant (1803/2008) como "el único medio para alcanzar la plenitud humana".

No obstante, la consolidación de los conceptos educación y didáctica no unificó las ideas pedagógicas, las cuales durante el siglo XVIII y XIX tomaron forma desde la institucionalidad académica y las orientaciones de determinadas naciones, lo cual es abordado por Noguera (2012) como "tradiciones pedagógicas". En primer lugar, la tradición germánica, ocupada del problema de la bildung (formación) en cuanto autorrealización espiritual e interior de las personas el cultivo personal como ideal estético-, inspirada en el Humanismo y el Romanticismo alemán (Horlacher, 2014). Sus distinciones conceptualizaron a la pedagogía como interesada en la educación general, mientras que dejaron a la didáctica su énfasis en los procesos específicos de enseñar y aprender. En segundo lugar, la tradición francófona que, subordinando la pedagogía a disciplinas como sociología y psicología, desarrolló las Ciencias de la educación que han reinterpretado el campo pedagógico (¿enriqueciéndolo?, ¿atomizándolo?), privilegiando conceptos como "aprendizaje" o "poder", en detrimento de los cuestionamientos esencialmente pedagógicos o generales de la educación. Finalmente, en la tradición anglosajona, conceptos como "currículo" y "competencia" aparecieron como un discurso nuevo, sin historia aparente, generando "nociones plásticas" que -en consecuencia- pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con múltiples significados y sentidos. Sin duda, un rasgo más de esa flexibilidad social propia de la globalización y el neoliberalismo.

Justamente este panorama es el objeto de estudio de la pedagogía, en tanto "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas", refiriéndose al mismo tiempo a "los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias" y al "ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (Zuluaga, 2003, p. 36). Siguiendo a Wulf (en Echeverri, 2013, p. 3), "la pedagogía es una lectura del mundo, más que un dispositivo de dominación, se trata de una concepción sobre el mundo, el hombre, la sociedad, la infancia, la escuela, el conocimiento, entre otros".

Este devenir histórico resulta trascendental para la formación de maestros desde el debate teórico que ha tenido lugar en nuestro continente. Al respecto, el análisis sociolingüístico de Díaz (1993) ha sido paradigmático en el contexto colombiano al evidenciar el estatus de las teorías y disciplinas para pensar la educación y la manera en que éstas han relegado la producción del maestro a una mera re-producción del discurso pedagógico oficial, legitimado por sus prácticas y valores dominantes. Aunque el docente es en apariencia un sujeto autónomo, el análisis de sus enunciados y su posición en la práctica pedagógica demuestra "la alienación de su palabra [...] desde principios de control y un sistema de reglas que regula la comunicación y que aparecen como propias del campo pedagógico" (Díaz, 1993, p. 31). Así, los profesores no construyen conocimiento, limitándose a comprender y cuestionar dicho entramado discursivo; por esta razón, "su identidad estaría regulada por el lugar y la posición que se le asigna desde afuera, desde los aparatos de control de lo simbólico, de la cultura, la política, la sociedad y las instituciones" (Tamayo, 2005, p. 55).

A la formación de maestros, entonces, llegan tales recontextualizaciones dentro de estas formas de control cultural y científico que los erigen como consumidores de "segunda mano" del discurso pedagógico dominante. Ante esta situación, cobra valor la formación de conciencia de tal postura desventajosa del discurso

pedagógico subordinado al campo intelectual de la educación para trascender desde la reflexión y el pensamiento específico de lo pedagógico, en dirección a contribuir a lo que Zuluaga ha planteado como el horizonte conceptual de la pedagogía, ese conjunto de "objetos producidos en el discurso pedagógico cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado", posea o no carácter de cientificidad (Zuluaga, 1999, p. 50). Y es mediante el conocimiento de la propia historia de la educación y la pedagogía, sus fundamentos y debates, que tales objetos se producen, cuestionando cómo se han constituido estos campos, qué lugar se les ha dado en términos sociales, culturales y políticos; cómo se reconocen los avances europeos en estos temas y cómo se han asumido en otras latitudes, como Latinoamérica; cómo se han sostenido las discusiones entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico y conceptual de la pedagogía; qué intencionalidades tiene abordarla desde esos enfoques; cómo influyen las tradiciones pedagógicas modernas (germánicas, anglosajonas y francófonas) en este proceso; qué significa asumir la pedagogía dentro de las Ciencias de la educación, por qué desarrollar procesos encaminados a la disciplina o adoptarla como moda. Igualmente, profundizar en la lectura de los clásicos y en las tendencias de los grupos de investigación actuales para transitar de la reproducción de tales conocimientos a su producción en el horizonte conceptual de la pedagogía, desde el abordaje de la propia cultura y la experiencia de cada país. Asimismo, engloba cuestionamientos sobre la vigencia del "aprendizaje" de corte psicologista, desligado de la enseñanza y articulado al rendimiento, la adaptabilidad al medio y la aplicabilidad de contenidos. Aprendizajes con objetivos a corto y mediano plazo, que sólo se justifican si tienen utilidad para el mundo del trabajo, para el éxito económico, para la vida, desde la noción de su transferibilidad.

Así, los estudiantes (maestros e investigadores en formación) toman conciencia de su campo para posicionarse socialmente y forjar su autonomía en relación con las disciplinas, asegurándose su identidad

como intelectuales que estudian al hombre, la cultura, la sociedad, la pedagogía y la educación. De esta manera se erigen en críticos de esos discursos que, investidos de "novedad pedagógica", demandan acciones que podrían contravenir su formación profesional e investigativa.

## **Bibliografía**

Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria.* Bogotá: Magisterio.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas.* Madrid: Miño y Dávila.

Arendt, H. (1993) *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aigue.

Comenio, J. A. (1657/2010). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Díaz, M. (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Universidad del Valle.

Díaz Barriga, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. México: Fondo de Cultura Económica.

Echeverri, J. (2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Memorias del Congreso de Investigación y Pedagogía* (pp. 177 -183). Tunja: UPTC.

Flórez, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos "clase" y "currículum". Revista Iberoamericana de Educación, 1. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm

Herbart, J. (1806). *Pedagogía general*. Madrid: La lectura.

Hernández, F. & Sancho, J. (1999). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional en Latinoamérica*, 1(51), 35-45.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado.* Barcelona: Paidós.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (1803/2008). *Sobre pedagogía.* Córdoba: Encuentro.

Klakfi, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructivista. *Revista de Educación*, 280, 37-80.

Laval, Ch. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Madrid: Paidós.

Locke, J. (1693/1986). Pensamientos sobre la educación. Madrid: Akal.

Noguera, C. (2012). El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del hombre.

Runge Peña, A. (2008). Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: UPN.

Saavedra, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: una aproximación a su resignificación pedagógica. *Pedagogía y saberes*, 29, 65-72.

Santos Guerra, M. (Coord.). (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad.* Madrid: Muralla.

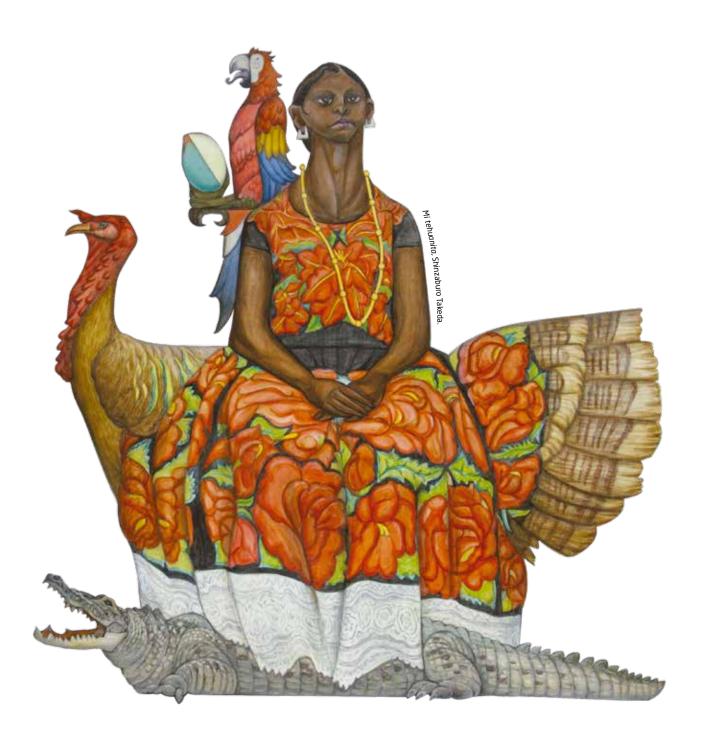
Tamayo, A. (2005). *Cuatro tendencias en la pedagogía en Colombia*. Tunja: UPTC.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Universidad de Antioquia-Antrophos-Siglo del hombre.

Zuluaga, O. *et al.* (2003). *Pedagogía y Epistemología.* Bogotá: Cooperativa Magisterio.





# REFLEXIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO CON FAMILIAS DE RETORNO

María de Jesús Pasallo Zepeda<sup>1</sup> Ana María Méndez Puga<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

Resumen - La difícil situación económica por la que atraviesan familias mexicanas, las consecuencias de las políticas antimigratorias y la crisis económica de Estados Unidos han ocasionado cambios en los patrones migratorios. El incremento paulatino, durante los últimos años, de población deportada se vincula al aumento de grupos de personas interesadas en la educación de sus hijos. El presente artículo busca proponer ejes de análisis y reflexión para promover la inclusión escolar de niños migrantes de retorno, que se derivan del estudio cualitativo desde el enfoque de la etnografía en el que se trabajó con 15 menores, 10 padres de familia y 18 profesores. Los resultados muestran que los niños retornados están generando conocimientos que les permiten unir lo de aquí y lo de allá, pero la escuela no es consciente de ello, de ahí que se pretenda mostrar algunas de las reflexiones que esa dinámica motivó.

**Abstract** - The difficult economic situation that cross Mexican families, the consequences of anti-immigrant policies and the economic crisis in the United States have caused changes in migratory patterns. The gradual increase, during the last years of returnees is linked to the increase of groups of people interested in the education of their children. This article seeks to create axes of analysis and reflection to promote the school inclusion of migrant children's return, same that are derived from the qualitative study, from the perspective of Ethnography in which they worked with fifteen return migrant children, ten parents and eighteen professors. The results show that returning children, across borders, are generating knowledge that enable them to join the here and there, but school is not aware of this, so that is intended to show some of the reflections generated by this dynamic.

#### Palabras clave:

Educación, familia, inclusión educativa, infancia, migración de retorno.

## **Keywords:**

Family, educative inclusion, childhood, education, return migration.

¹ Maestra en Psicología de la Educación. Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), UNAM. Correo electrónico: macri\_lib@hotmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y maestra en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mendezana22@gmail.com

## Introducción

a migración se ha convertido en un suceso cada vez más frecuente. Específicamente Michoacán es uno de los estados de la República mexicana que registra mayores índices al respecto. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población, aproximadamente uno de cada 11 mexicanos actualmente vive en el país del norte (Conapo, 2012); particularmente en lo que respecta a la entidad michoacana, se habla de 1.5 millones de personas que han salido hacia Estados Unidos (INEGI, 2010).

Ahora bien, de la misma manera que los compatriotas migran al país vecino, hay una gran población que está volviendo; es decir, regresando a sus lugares de origen. Por lo tanto, es posible afirmar que el retorno se convierte en una fase complementaria de la migración. Las estadísticas proporcionadas por el Instituto Nacional de Migración hablan de 4 391 898 repatriados de enero a noviembre de 2010, de los cuales 19 296 son menores de edad, lo que equivaldría a 1 754 niños al mes. Cabe aclarar que estas cifras no corresponden al porcentaje total de la población retornada, pues la repatriación se vincula más con términos legales, refiriéndose a quienes fueron deportados por autoridades migratorias, por lo que se trata de un regreso forzado. Se desconoce, por lo tanto, la cantidad de personas que volvió a México por decisión propia. Sin embargo, ambos casos (repatriación y retorno) tienen que ver con el regreso a sus comunidades de origen (Oller y Colomé, 2010, p. 201).

Este incremento paulatino de población retornada se asocia a la incorporación de contingentes significativos al medio educativo. La situación adquiere dimensiones preocupantes, sobre todo si se considera que prácticamente no existen datos que sean definitivos y confiables acerca de la magnitud y características del impacto que tiene la migración de retorno en la educación. Por este motivo es que surge mayor interés en el tema, ya que la escuela es el primer espacio de contacto sistemático que tienen las niñas y los niños con los nuevos modelos culturales, es ahí donde se les brinda una nueva manera de pensar, actuar, construir y reconstruir su presente.

Del anterior contexto es que se desprende la presente investigación, cuyo objetivo principal es proponer ejes de análisis y reflexión para promover la inclusión escolar de niños con esta característica. La indagación se basa en el paradigma cualitativo, desde el enfoque de la etnografía escolar. Participaron de forma voluntaria 15 niños migrantes de retorno, 10 padres de familia y 18 profesores; de los resultados es que derivan las reflexiones que a continuación se exponen. Cabe señalar que este trabajo es parte de una tesis de maestría titulada *La construcción de la escuela como un espacio transnacional* (Pasallo, 2014).

#### La escuela inclusiva

Bajo la lógica de esta investigación, la escuela es una institución formadora, facultada para actuar de manera responsable ante todas las demandas, que no debe ni puede limitarse al estilo de educación tradicional; asimismo, se espera que los docentes estén conscientes y capacitados acerca de nuevos y mejores métodos de enseñar, considerando situaciones como la llegada de niños migrantes de retorno a las aulas, donde se atienda aceptablemente las necesidades reales y actuales de los alumnos, favoreciendo la inclusión escolar del niño retornado equitativa y justamente, a fin de que pueda aprovechar las ventajas de ambas realidades y de ambas culturas.

Un aspecto detectado es la peculiaridad de algunas condiciones de vida de estos niños, en particular, las dificultades para aprender a la par que los demás, mismas que son consecuencia del desconocimiento de la lengua, de la nueva situación que enfrentan, incluyendo el cambio en todos los aspectos: académico, cultural y social, por lo tanto es necesario que el entorno escolar les ofrezca retos alcanzables, en un marco de respeto, apoyo y compresión (Sañudo, 2007). Oller y Colomé (2010) plantean que estos menores necesitan un tiempo de adaptación, ya que cada alumno vive una realidad distinta que es determinante a la hora de afrontar el reto académico con garantías; sin embargo, las diferencias no son un obstáculo para

el avance escolar si se atienden adecuadamente las características de estos grupos.

Por otro lado, estas realidades escolares han implicado demandas no sólo para las y los profesores, sino también para el sistema educativo en general, en tanto que los niños que acceden a la escuela ya no son monolingües. De este modo, los contextos permeados por la migración obligarían a las instituciones escolares y a los docentes que laboran en ellas a aplicar nuevos sistemas de enseñanza; en pocas palabras, exige un cambio en la práctica educativa y docente. El binomio migración-educación formula retos a los cuales se está enfrentando la estructura educativa en México, algunos de los cuales ni siquiera son visualizados por los centros educativos, o bien son percibidos pero no se tiene el conocimiento suficiente para afrontarlos, lo que finaliza en la invisibilización.

Sánchez (2007) menciona que los nuevos profesionales de la educación y equipos docentes deberían basar su competencia profesional, en lugar de en su destreza para el uso de métodos específicos e individuales medidos por las características diferenciales de sujetos y grupos homogéneos, en su capacidad para ordenar un continuo de respuestas educativas de calidad adaptadas a las diferentes necesidades que manifieste todo el alumnado, en el que la diversidad de aportaciones de cada uno se convierta en medio y recurso para el logro de aprendizajes significativos. Como bien afirman Etxeberria y Elosegi (2010), lo idóneo sería un profesional capaz de conjugar los conocimientos con las actitudes necesarias para crear ambientes propicios para aprender, un profesor con la habilidad de diagnosticar la situación del aula, el ritmo y modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, y que al mismo tiempo sepa cómo diseñar y planificar la enseñanza, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión del currículum y la atención a las diferencias individuales.

Sin embargo, la realidad arroja limitantes latentes en

la práctica docente; en lo que concierne a la formación de los profesores, no existen espacios curriculares en los planes de estudio de las escuelas normales en México que destaquen la atención a escolares migrantes. Se requiere analizar este fenómeno para su entendimiento y tratamiento pedagógico en la formación, capacitación, actualización y especialización de los maestros mexicanos y estadounidenses. Del mismo modo, no es suficiente el cambio en las concepciones y la práctica de los docentes, es fundamental que la gestión de la institución apoye, propicie y consolide este modelo.

Es necesario mirar al alumno retornado bajo "el lente de la diversidad", a fin de favorecer que se sienta contento en la escuela, que perciba que está aprendiendo y que lo que aprende le servirá en su vida personal y profesional, además de que sus saberes son reconocidos. Bajo una lógica de educación inclusiva, este es el camino para la equidad; la escuela no debe regirse por la idea de que todos son iguales, al contrario, se deben reconocer y aprovechar las diferencias para que haya un mutuo enriquecimiento.

Se habla, pues, de una escuela inclusiva, y esto implica transformar el espacio educativo en un lugar para todos y todas, porque parte del principio de pertenencia al grupo y del aprendizaje entre todos. Los contenidos son comunes a la totalidad del grupo y se incorporan algunos específicos que respondan a las particularidades propias de cada uno, pero los contenidos comunes cada quien se los apropiará desde sus posibilidades, teniendo que disponer de múltiples momentos de intercambio. Igualmente, se flexibiliza el tipo de agrupación en función de las necesidades de la actividad. El enfoque, entonces, no es tratar de funcionar de la mejor manera o sólo buscar acomodar la escuela; se debe trabajar basados en la flexibilidad y el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, considerando las variables personales del propio alumno. Este debe ser un proceso dinámico que se adapte constantemente, de acuerdo con las variaciones de las condiciones de cada niño o niña.

En esa educación inclusiva se deben abordar tres



dimensiones, principalmente: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura inclusiva supone construir una comunidad que cuida y valora a todos y a todo. El fomento de una política de inclusión demanda, en primer lugar, incentivar esa cultura y crear los mecanismos para dar respuesta a la diversidad del alumnado y asegurar su aprendizaje y participación, propiciando el desarrollo de mejores estrategias. Se busca que las actividades y prácticas en el aula y fuera de ella promuevan la participación y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido, tanto en la escuela como en otros ámbitos. De tal suerte que la escuela, vista desde y para todos, conduce a asumir que se debe construir saber junto con los niños en las aulas y fuera de ellas, considerando las diferencias, la curiosidad y el interés.

No se trata de separar el aula entre migrantes y no migrantes de retorno, y hacer el juego de la discriminación; más bien, hay que ser precavidos y buscar construir el conocimiento conjuntamente. Es posible partir de las diferencias entre los alumnos de un mismo salón para generar conocimientos con base en las vivencias de los niños y de sus familiares. De lo que se trata, entonces, es de considerar los conocimientos de los menores, iniciar de esa heterogeneidad para con ello posicionar a los niños como actores en la creación de nuevos conocimientos. De este modo, las experiencias de los alumnos migrantes de retorno, sus saberes, capacidades y su identificación con dos culturas y dos naciones son oportunidades para colocar la base de aprendizajes.

Cabe mencionar que la escuela es también una posibilidad de cambio social. Desde esa postura, la atención que se brinda en ella debe estar guiada por la respuesta a la diversidad, y en la medida en que responda a las necesidades e intereses de todos los estudiantes o de los que aspiran a serlo, se garantizará el derecho humano (Sañudo, 2007). Las escuelas facilitan la construcción de quienes participan de ellas, posibilitan también identificarse con el otro y con colectivos diversos, desde el juego, la escucha, la espera, el compartir, el dialogar. Reconocer las distintas diversidades que son parte de la escuela asegura que se atiendan las necesidades, el respeto a las garantías individuales y transformar la institución junto con los aprendientes.

No obstante las buenas intenciones, el mayor problema para los alumnos migrantes de retorno es pasar inadvertidos y ser invisibles. Zúñiga (2003) afirma que se les ha invisibilizado, porque en su mayoría quienes regresan a las escuelas mexicanas son muy similares al resto del alumnado, pues su apariencia física, su apellido y su domicilio les permiten confundirse enteramente con los demás compañeros. Lo anterior se observó en la escuela participante, aunque en cierto modo también son muy visibles si la comunidad es pequeña, porque se sabe que vienen de fuera, que no pertenecen, lo que no asegura que sean imperceptibles sus necesidades.

#### Comentarios de cierre

Desde este panorama, se puede decir que la migración bajo un escenario educativo ha sido prácticamente ignorada en México. Los estudiantes migrantes de retorno tienen una existencia poco palpable para el sistema educativo. Esta falta de visión ha dado como resultado insensibilidad por parte de instituciones escolares en relación con estos alumnos; en la mayoría de los casos se carece de estrategias para atenderlos, lo cual demuestra nuevamente que no han sido

suficientes las acciones emprendidas. A pesar de que se espera que la escuela -como institución- sea un espacio capaz de migrar con los niños que regresan de Estados Unidos y se incorporan a las escuelas mexicanas, o viceversa, no ha sido así porque tampoco los maestros han podido comprender que ser migrante de retorno es una forma de concebir el mundo, una manera transnacional, ni de aquí ni de allá, pero de ambos lados al mismo tiempo.

En esta investigación se hace hincapié para que los niños migrantes de retorno reciban un trato donde quepan sus conocimientos sociales y culturales, donde sean reconocidos por sus competencias y habilidades. Puesto que la escuela es una entidad que debe trabajar para la sociedad, pensando en eso debe generar prácticas educativas que se esfuercen por entender a los sujetos, que amplíe la mirada y se rompan fronteras sociales, nacionales e idiomáticas. Como resultado de esta reflexión, se proponen algunos puntos de análisis en torno al tema:

- La escuela debe ser promovida como una alternativa que permite crear espacios flexibles y abiertos; es decir, que no se circunscriben a un solo país, espacios que sobrepasan las fronteras y que a su vez posibilitan condiciones para aprovechar lo mejor de ambos contextos y lograr así un adecuado desarrollo y bienestar. Los alumnos migrantes de retorno se nutren y viven en la frontera y a través de ella, es a partir de ahí donde fluyen, negocian, se adaptan, crean nuevos modos de ser y pertenecer, uniendo saberes, tradiciones, costumbres y valores de allá y de acá. Integran, así, múltiples aprendizajes que les ayudan a construirse y reconstruirse. De ese modo, los niños definen su identidad en medio de espacios plurales, buscando su lugar entre dos mundos y de dos mundos son sus dimensiones materiales y simbólicas.
- Los niños migrantes tienen derecho a ingresar a las instituciones educativas y a que éstas sean accesibles tanto en aspectos administrativos como en los contenidos escolares, haciendo

- efectiva la educación en tanto un derecho y no tan sólo a manera de servicio. Es necesario que se desarrollen políticas educativas que formen profesorados y educadores reflexivos y críticos, capaces de implementar prácticas transformadoras y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias. Para para un mejor ejercicio de los planteamientos de la educación para todos, creemos que es indispensable contar con un profesorado calificado, que posea competencia pedagógica y muestre actitudes positivas que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.
- Se requiere formular propuestas binacionales que aspiren a reestructurar los planes y programas curriculares, de tal forma que se mantengan la coherencia y continuidad entre los programas de ambos sistemas educativos.
- Las percepciones de los profesores y sus intentos por explicar las situaciones que se viven en el salón de clases a partir de la llegada de un alumno migrante de retorno, van unidos a sus experiencias y conocimientos individuales, mismos que parecen incentivar la construcción de conceptos clasificatorios que surgen de cierto conocimiento de la realidad, aunque estén poco fundamentados. Estos conceptos pueden convertirse con cierta facilidad en nuevos estereotipos o prejuicios, que al ser generalizados abanderan un tipo de práctica docente ineficaz para los niños que día con día llegan a los salones de clases mexicanos.

A partir de lo anterior se concluye que es urgente establecerunacampaña de difusión de grandes alcances acerca de la migración como fenómeno social vigente y relevante, así como acerca de sus repercusiones en el ámbito educativo. Esta difusión debe hacer énfasis en la realidad multicultural y la necesidad de proveer condiciones para mejorar la calidad del servicio educativo que reciben los menores migrantes de retorno, además de en la necesidad de construir una educación inclusiva. Así, pues, es necesario realizar un

trabajo en equipo entre las diferentes autoridades de la Secretaría de Educación, para buscar las estrategias que favorezcan la inclusión de los alumnos migrantes a los planteles, donde se recuperen y sistematicen las experiencias de los profesores con el trabajo de niños migrantes, compartiéndolas con otros docentes, a fin de manejarlas como un recurso. De igual modo, se necesita incorporar las vivencias de los menores que regresan en las actividades curriculares como elemento que enriquezca la comprensión de la diversidad bajo una escuela para todos y todas.

Finalmente, es importante reconocer que estos tiempos son de cambios educacionales y uno de los mayores retos es dar respuesta tanto a necesidades como a expectativas de las alteridades que arroja la migración en las prácticas educativas; y bajo el lema constitucional mexicano, que dice que "la educación debe ser de calidad y para todos", pensamos que el "para todos" engloba a los niños que se integran día con día a las aulas, los niños "nuevos", los "retornados", los "repatriados". De modo que estamos obligados a realizar esfuerzos en donde confluyan prácticas y compromisos de diversos sectores: políticos, centros de formación, directivos, familias y agentes sociales.

## Bibliografía

Conapo (Consejo Nacional de Población). (2012). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010. Recuperado de: http://www.conapo. gob.mx

Etxeberria, F. y Elosegi, K. (2010). Nuevos retos

en la escuela con inmigrantes. *Revista Digital Ikastaria*, *17*(1), 67-89. Recuperado de http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/17/17067089.pdf

INEGI. (2010). *Estadística*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/estadistica/default.aspx

Oller, C. y Colomé, E. (2010). *Alumnado de otras culturas*. Barcelona: Graó.

Sañudo, L. (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa.* México: Paidós.

Sánchez, J. (2007). El retorno de menores migrantes a escuela de Nuevo León. Trayectorias escolares, identidades transnacionales, dinámicas de inclusión-exclusión y trabajo docente. (Disertación doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Pasallo, M. (2014). La construcción de la escuela como un espacio transnacional (Tesis de maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.

Zúñiga, V. (2003). El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos. *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales, 1*(3), 115-130.

# LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA REFORMA EDUCATIVA 2013.

## EDUCACIÓN PRIMARIA

Xóchitl Elizabeth Macotela Méndez<sup>1</sup> Elia Olea Deserti<sup>2</sup> Ruth Salazar Pulido<sup>3</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen -** El siguiente texto es un avance de investigación cuya temática es la gestión escolar como instrumento de trabajo en educación primaria. En este sentido, se estudian los aspectos que conforman su funcionamiento, lo que permitirá analizar y reflexionar el sentido y significado de las prácticas educativas que se realizan dentro de un ambiente escolarizado. Bajo esta perspectiva, el valor que tienen las relaciones sociales da pie a considerar aspectos de dirección como el liderazgo y la planeación, o el colectivo docente, la gestión de los aprendizajes y la participación social, todo ello apreciado desde sus diferentes dimensiones. Asimismo, se estudia la figura del docente como un elemento preponderante en la conformación de las subjetividades de las y los alumnos, ya que él debe llevar a cabo la finalidad de la educación en su quehacer cotidiano.

Abstract - This paper is a preliminary analyzes we are doing about a school management research. Management is principal action in primary school. We are interested to study levels and elements that management use, their logical function. This work will help to analyze and think about sense and meaning from educative practices that the schools use. In this sense we consider that social relations in schools are influenced by management who organizing them. Interactions can be observed in leadership, planning (School Improvement Route); teachers who work at school, management applied to learn and interactions scholar community. In this way, all about management are researched in different points of view, such as scholar, management self, community and pedagogical. Likewise, we analyze activities teachers do. Teachers have a primary paper in classroom and they contribute to integral learning their students. They help development personal (biology and psychology) and personality in their students. It is the most important objective from educative centers. In the same way teachers use the management when they are working in School Improvement Route.

#### Palabras clave:

Administración, docentes, educación básica, gestión escolar, liderazgo, planeación escolar.

## **Keywords:**

Scholar management, primary school teachers, scholar leadership.

¹ Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM; estudiante de la maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación por la Escuela Superior de Comercio y Administración, Casco de Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional. Profesora de educación primaria. Correo electrónico: xochitldan2@yahoo.com.mx

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup>Doctora en Filosofía y Ciencias de Educación por la Universidad Complutense de Madrid, maestra en Administración y Desarrollo de la Educación.

Docente-investigadora, Escuela Superior de Comercio y Administración, Casco de Santo Tomás, Instituto Politécnico Nacional.

Correo electrónico: eliaolea@gmail.com

## Introducción

n la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990) se habló de las políticas educativas propias de cada país que favorecieran el desarrollo humano por medio del aprendizaje escolar, resultando importante la gestión. Poco después, Delors (1996) informó de los principios de los cuatro pilares de la educación; a nivel internacional se amplió su aplicación al aprendizaje de los adultos (reuniones de Hamburgo y Belem) y se identificaron los desafíos vinculados al progreso. En el Foro Mundial 2015 (UNESCO, 2015) se agregó el fomento al pensamiento crítico y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, que se debe adaptar a las tendencias locales, nacionales y mundiales.

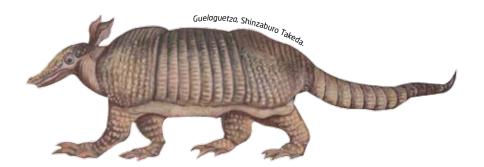
Ahora bien, si se piensa en esa gestión en Latinoamérica, específicamente en países como México, se tendría que decir que ha tenido un valor preponderante, en virtud de que el modelo de organización pública ha estado influenciado por las políticas, de tal modo que desde los años 50, con la introducción del modelo de gestión normativo, se abordaba a la escuela desde una visión lineal de la organización que apostaba más por una cobertura total en este rubro, que a la misma calidad.

En la segunda mitad de los años 90, con la política de modernización educativa se implementó el programa "La gestión en la escuela primaria". A principios del año 2000 se recibió apoyo a través del financiamiento y los servicios de conocimiento del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, para que el gobierno mexicano diseñara una estrategia de educación nacional que promoviera mayor participación de la comunidad en las escuelas. Consecuentemente, dicho Banco ha respaldado el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) y de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), dirigido a colegios con carencias. El PEC se echó a andar como una forma de promoción del modelo de gestión escolar, el cual impulsa el fortalecimiento del vínculo entre directores, maestros y padres de

familia, a fin de que decidan colectivamente a través de la planeación estratégica. El objetivo era reformar la gestión institucional y escolar a partir de la cobertura, involucrando a los tres niveles de autoridad (federal, estatal y municipal). El apoyo a la gestión escolar ha sido importante, ya que se ha destinado a este rubro 220 millones de dólares (Gestión Escolar II, 2010 y Banco Mundial, 2010).

## La gestión escolar en escuelas de nivel básico

La gestión escolar es un componente indispensable en el logro de las acciones que se efectúan en las escuelas de acuerdo con su misión y visión. Permite identificar elementos que van desde el enfoque de un modelo burocrático, hasta los aspectos dicotómicos como lo son el enfoque teórico-conceptual y la visión metodológica-procedimental, que inciden sobre las prácticas educativas, administrativas y comunitarias del centro escolar. Sin embargo, en la gestión interactúan los rubros técnico-pedagógicos, administrativos y laborales (Ezpeleta, 2004). Se argumenta que "la práctica de la gestión está altamente influenciada por el discurso de la política, que su contenido tiende a avanzar en medio de los cambios que se producen en las políticas educativas" (Casassus, 2000, p. 2); es decir, la gestión educativa no es solamente pragmática, sino que la dimensión política está inscrita en su ejecución. En este sentido, conviene hacer una distinción entre administración y gestión. Se dice que la administración es "la dirección racional de las actividades de una organización [...] Ello implica planeación, organización, dirección y control [...]" de las acciones a realizar (Chiavenato, 2006, p. 2). En la administración pública, desde el punto de vista material se habla de la actividad administrativa, en la que se consideran los problemas de gestión desde la relación dentro y fuera de la organización que permita alcanzar el objetivo de su misión. Para Guerra (2009), la gestión es una cuestión de gobierno y de conducción que -de acuerdo con Les Metcalfe (1999, p. 54)- "supone



la aceptación de la responsabilidad de dirigir un sistema cuando no es posible el control, y cuando los procesos ecológicos espontáneos producen resultados poco satisfactorios". Existen diferencias entre la gestión y el control, ya que administrar no es controlar, y cuando se necesitan respuestas no rutinarias "entran en juego las características de la gestión: ingenio, creatividad, riesgo y resolución de conflictos" (Metcalfe en Sánchez, 2006, p. 42); aunque el gobierno escolar prepara una convivencia democrática de la comunidad que se concreta en la organización y el logro del proyecto educativo institucional.

De ahí que resulte determinante comprender la dinámica real que surge en relación con la gestión en un centro escolar, respecto de las funciones y acciones realizadas para la mejora educativa que es planeada, organizada, dirigida y controlada, como resultado de las juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE).

## Planteamiento del problema

La gestión educativa en una escuela de nivel básico permite planear, organizar, aplicar y evaluar estrategias enfocadas al desarrollo de aprendizajes, como lectura, escritura, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cálculo y solución de problemas, con lo que favorece la sobrevivencia, la toma de decisiones conscientes y continuar aprendiendo para toda la vida.

El primer objetivo del Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013) plantea estrategias y líneas de acción que garanticen la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. Para ello, indica que la escuela

debe contar con las capacidades de gestión que le permitan funcionar con autonomía, estableciendo parámetros en esta práctica, de modo que se estandarice su intervención y haya confiabilidad en los procesos, además de que estén acordes con las características distintivas de la escuela. Sin embargo, lo anterior se queda en el discurso, ya que surgen problemáticas con los docentes, quienes ven afectado su quehacer cotidiano, puesto que:

el modelo teórico-práctico de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyos signos son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, de calidad y de sentido, dando lugar a la frustración personal (Pozner, 2000, p. 8).

A partir de considerar lo antes mencionado, los avances de investigación que se presentan refieren a un centro de educación básica en el que se maneja una autonomía de gestión: la escuela "Gral. Heriberto Jara", ubicada en la región norte de la Ciudad de México, en la delegación Gustavo A. Madero, la cual es el objeto de estudio.

Ahora bien, como todo centro educativo, la escuela primaria "Gral. Heriberto Jara" tiene una estructura organizativa que de acuerdo con los documentos "Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones" (SEP, 2014) y "Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica" (SEP, 2015a), se desglosa de la siguiente manera:

- Supervisora, que entre pares -para la inclusión- trabaja colaborativamente con los supervisores de Educación Especial pertenecientes a la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) y con el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).
- Directora, cuyas funciones son controlar que la aplicación del plan y los programas de estudio se efectúen conforme a las normas, los lineamientos y las demás disposiciones e instrucciones que en materia de educación primaria escolarizada establezca la SEP.
- Subdirector de Desarrollo Escolar, quien debe coordinar las actividades técnico-pedagógicas de la escuela bajo el liderazgo del director.
- Subdirector de Operación Escolar, responsable del desarrollo de todas las actividades de tipo administrativo y gestión escolar, así como de la atención educativa de los grupos en ausencia del titular docente, con aprobación del director.
- Promotor de lectura, quien moviliza los acervos de las bibliotecas escolares y del aula, de manera que los profesores, alumnos (grupal e individualmente) y padres de familia den uso constante y aprovechen al máximo dichos acervos.
- Promotora de TIC, cuyo trabajo consiste en impulsar, apoyar y dar acompañamiento personalmente dentro de la escuela y los salones de clase, y también mediante orientaciones fuera del plantel, en las actividades de enseñanza de los profesores y en el estudio y aprendizaje de los alumnos, relativos al uso y aprovechamiento óptimo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Profesora especialista, quien tiene entre sus funciones apoyar, acompañar y orientar a los docentes a reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como medio para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes, con talentos específicos, migrantes o pertenecientes a un grupo indígena.
- 17 docentes frente a grupo.
- 506 alumnos.

En la citada escuela, la autonomía de gestión se observó al empezar el ciclo escolar, cuando se diseñó una Ruta de Mejora Escolar fundamentada en el Sistema Básico de Mejora en Educación Básica, el cual fue implementado por la Dirección General de Innovación y Gestión Educativa en 2014. Dicha Ruta alude a la formulación de un plan anual de las actividades a llevar a cabo durante todo el ciclo escolar (Fase intensiva de sesiones de los Consejos Técnicos Escolares). Por ello, cada último viernes de mes, durante el periodo escolar, se convoca a una reunión del Consejo en la que los docentes y los directivos toman decisiones en colectivo y, en caso de estimarlo conveniente, se cambian las actividades o redefinen los objetivos.

La mencionada planeación contiene elementos que corresponden a las Estrategias Globales de Mejora Escolar, las cuales orientan las acciones a emprender y están conformadas por los siguientes ámbitos de gestión: entre maestros (desarrollo de capacidades técnicas), en el salón de clases (contextualización curricular e iniciativas pedagógicas), con los padres de familia (nivel de participación), en la escuela (organización y funcionamiento escolar), para medir avances (evaluación interna), asesoría técnica (acompañamiento del director, supervisor o personal del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela) y materiales e insumos educativos (gestión de materiales e insumos). Como resultado, se logra la planeación de las acciones a efectuar durante todo el ciclo escolar o la Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2015).

Sin embargo, a pesar de todas estas referencias en relación con la organización del centro educativo y las funciones de las nuevas figuras escolares, en la escuela primaria "Gral. Heriberto Jara", ciclo escolar 2014-2015, se muestran objetivos en la Ruta de Mejora que no llegaron a cubrirse al cien por ciento, un ejemplo de ello es que el colegiado alcanzó una escala de desempeño de 80%, y en las prioridades educativas Abatir el rezago escolar y Mejorar los aprendizajes de los estudiantes, se alcanzó entre 75 y 80% de logro, respectivamente. También es importante mencionar el resultado del desempeño obtenido por las y los estudiantes, el cual se refleja en la Tabla 1.

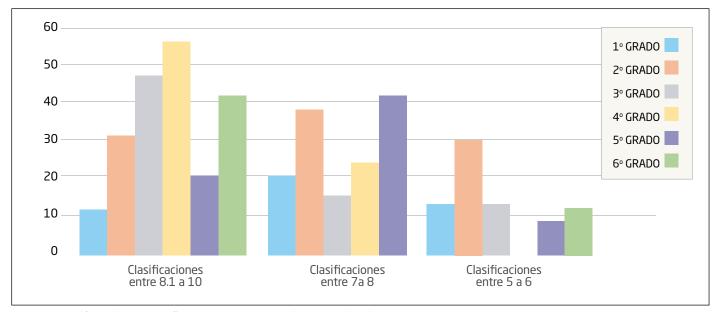


Tabla 1. Desempeño alcanzado por los estudiantes de primaria

Elaboración propia. Desempeño alcanzado por los estudiantes de primaria. Nota: Informe de Resultados en la Ruta de Mejora Escolar 2014-2015, Escuela Primaria "Gral. Heriberto Jara".

Al respecto, habría que hacer varias consideraciones en torno a la práctica de la gestión en sus diferentes dimensiones como elemento sistémico, holístico y orientador de las acciones educativas, las cuales tienen una finalidad que está enmarcada en las tareas de los miembros de la institución escolar.

A partir de ello, se formuló el problema a través de la siguiente pregunta:

 ¿Cuáles son las estrategias de gestión escolar que inciden en la planeación y la consecución de las metas que la comunidad académica de la escuela primaria "Gral. Heriberto lara" determina en las juntas de CTE?

## **Objetivo**

Analizar la incidencia de las políticas educativas enmarcadas en la reforma 2013 sobre las prácticas de gestión aplicadas por la comunidad educativa en las escuelas de nivel básico.

## Preguntas de investigación

 ¿Cuáles aspectos de la reforma educativa 2013 influyen en las prácticas de la gestión escolar de la comunidad educativa? ¿Cuáles son las repercusiones de las prácticas de gestión escolar en la comunidad educativa?

## Estrategia metodológica

Se diseñó un modelo de investigación aplicada, de carácter exploratorio cuantitativo. Se partió del supuesto de que la gestión ejercida por el director de la escuela en las juntas de CTE influye en el interés de los docentes de llevar a cabo las acciones que se establecen en la Ruta de Mejora a desarrollar durante el ciclo escolar. Las variables que se consideraron fueron la propia gestión y el trabajo colaborativo que los profesores requieren en la aplicación de las estrategias globales de mejora escolar.

Cuestionario para recabar información: se encuentra en proceso de diseño, es tipo Likert, con cuatro niveles de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

Muestra docentes (en proceso): 26 (19 están frente a grupo), la directora, dos subdirectores, un promotor de TIC, dos promotoras de lectura y la maestra especialista.

Muestras aleatorias: 50 estudiantes de 6° año y 25 padres de familia (en proceso).

#### A manera de cierre

Es importante resaltar que el liderazgo del director y la planeación de las acciones en las juntas del Consejo Técnico Escolar repercuten en la acción docente, misma que impacta en la gestión de los aprendizajes realizada por los directivos. El trabajo propio de las instituciones educativas normadas por las políticas nacionales, así como la labor administrativa y pedagógica se ven reflejados en la calidad del servicio que se presta en las escuelas, ya sean de nivel básico, medio superior y superior. Por tanto, se debe planear la implantación de una estructura de actividades (en un lapso de seis a 12 meses), resaltando el modelo LART denominado el Octaedro interactivo de la implantación (Rivas, 2016) y que incorpora ocho aspectos fundamentales a considerar:

- Estructura de la organización
- Interdependencia de tareas y mecanismos de coordinación
- Poder y centralización
- · Estilos de liderazgo
- Cultura
- Competencias del personal
- Sistemas de información
- Sistemas de evaluación del desempeño y recompensas.

## **Bibliografía**

Banco Mundial. (2010). Educación en México: Fortalecimiento del aporte de la educación a la economía del conocimiento. Recuperado de http://siteresources.Worldbank.org/NEWS/Resources/FormatResults2010-LCR-SB-New-exicoEducation.pdf

Casassus, J. (2000). Problemas de la Gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.

Recuperado de http://www.lie.upn.mx/docs/ Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf.

Chiavenato, I. (2006). Introducción a la teoría general de la Administración. México: McGraw-Hill.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-UNESCO.

Ezpeleta, J. (2004). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán. (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 101-117). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf

Guerra, M. (Coord.). (2009). Gestión de la educación básica, referentes, reflexiones y experiencias de investigación. Recuperado de http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital

Les Metcalfe (1999). La gestión pública: de la imitación a la innovación. En C. Losada i Marrodán (Ed.), ¿De burócratas a gerentes? Las ciencias de la gestión aplicadas a la administración del estado (pp. 47-68). Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://books.google.com.mx/oks?id=HtCP82EQsE4C&pg=PA54&lpg=PA54&dq

Morales, R. (Coord.). (2005). Programa de Escuelas de Calidad, México. Proyecto Hemisférico OEA/Coordinación de la Subregión Norte. Recuperado de www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa\_escuelas\_calidad.pdf

Pozner, P. (2000). *2. Gestión Educativa Estratégica.* Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional. Recuperado de

http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf

Rivas, L. A. (2016). *Dirección estratégica*. México: Trillas.

Sánchez, J. J. (2006). *Gestión pública y governance.* Toluca: IAPEM. Recuperado de http://www.iapqroo.org.mx/website/biblioteca/GESTION%20 PUBLICA%20Y%20GOVERNANCE.pdf

SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: autor. Recuperado de www. sep.gob.mx/es/sep1/programa\_sectorial\_de\_educacion\_13\_18

SEP. (2014). Las nuevas figuras para el fortalecimiento de la escuela. Perfiles y funciones. De la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. México: autor. Recuperado de http://blancajlcdm.weebly.com/otros-documentos-2014-2015.htm

SEP. (2015). La Ruta de Mejora Escolar. Expresión de las decisiones del colectivo. Educación Primaria.

Consejos Técnicos Escolares. Fase Intensiva. Ciclo escolar 2015-2016. México: autor.

SEP. (2015a). Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica. CNSPD. México: autor. Recuperado de www. servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomptiem, Tailandia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\_S.PDF

UNESCO. (2015). Foro Mundial sobre la Educación 2015. Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en el 2030. Transformar vidas mediante la educación. Incheon, República de Corea. Recuperado de http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-de-calidad



Tequio, vol. 1, no. 1, septiembre-diciembre, 2017

# EL TRABAJO COLEGIADO: INDIVIDUALIDADES, RESISTENCIAS Y CONTEXTOS

Florentino Silva Becerra<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2016 Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2017

**Resumen** - En este trabajo se abordan las subjetividades y las pautas de organización de una realidad próxima, desde los espacios colegiados a través del Consejo Técnico Escolar, donde se fortalecen valores, normas y formas de control social que ejerce el grupo dominante, manifestadas en las resistencias y alianzas que tienen como fin el poder. Plantea como problema central el sentido que los profesores y directivos otorgan al trabajo en conjunto realizado en el Consejo Técnico Escolar, teniendo como fin el significado de las interacciones, para conducir dichos espacios colegiados hacia las nuevas tendencias pedagógicas. Se utilizó como método la etnografía y se participó en la dinámica escolar, estableciendo un muestreo teórico mediante la selección de los sujetos que proporcionaron los datos para continuar con el siguiente grupo de informantes v establecer la comparación. Los resultados son enriquecedores para el Cuerpo Académico, esperando como efecto comprender estos contextos escolares "in situ".

**Abstract** - In this paper subjectivities and patterns of organization a reality next addressed, from the collegiate spaces through the Technical Council School, where are strengthened: values, norms and forms of social control exercised by the dominant group, manifested in resistance and partnerships that aim to power. Central problem posed as meaning that teachers and administrators give the referee work in the Technical School Board, having as its goal the meaning of interactions, to drive collegiate spaces to new educational trends. Using ethnography as method, participating in school dynamics show a theoretical setting by selecting subjects that will provide data for successively proceed to the next group of informants and make the comparison. The results are nutrients for Student Body, waiting as the impact school understand these contexts "in situ".

#### Palabras clave:

Consejo Técnico Escolar, identidad social, interacción social, micropolítica, trabajo colegiado.

## **Keywords:**

Collegial work, social interaction, micro and social identity.

## Introducción

I trabajo colegiado se lleva acabo en la reunión que los profesores directivos realizan el viernes último de cada mes, con la intención de resolver las problemáticas escolares, utilizando una guía que establece paso a paso el abordaje general de dichos problemas.

Los espacios colegiados propiciados a través del Consejo Técnico Escolar fortalecen valores, normas y formas de control manifestadas en las resistencias y alianzas que se imponen de la minoría sobre la mayoría, esto alienta la unidad y la búsqueda de espacios de poder; es la plataforma para conocer sentimientos que la minoría exterioriza y abandera, lo cual se refleja en la resistencia a la integración laboral de los docentes y directivos, permitiendo el manejo del consenso, vertido en acuerdos que revelan el sentir, estableciendo una barrera para lograr el "no hacer" y ejerciendo la intervención como un primer paso para el logro que sacia su ansia de poder político y reafirma la pertenencia al grupo.

Las oportunidades de interacción, donde el grupo se identifica y se fortalecen los liderazgos, refuerzan sus actuaciones micropolíticas como instrumento de negociación a través de la resistencia ante las nuevas formas de comprensión pedagógica.

Las variadas relaciones de pensamiento que emergen en el contexto dan vida a los sentimientos de poder (el control de la organización escolar) y se convierten en un peldaño que alimenta la estrategia, dando lugar a un movimiento silencioso de resistencia.

## La colegialidad y la interacción social

En la interacción colegiada se construye la concepción de lo social; constituido en las relaciones grupales, "lo social presente en todo encuentro, porque todo encuentro intergrupal supone interactuantes socialmente situados y caracterizados en un contexto que imprime su sello", aportando un conjunto de códigos, normas y modelos que vuelven posible la comunicación y aseguran su conexión (Marc y Pichard, 1992).

Es a partir de esta impresión (códigos, normas y modelos) que se manifiesta la concepción del trabajo colegiado y genera un orden social en un ámbito específico, un ámbito local que establece sus reglas ceremoniales y los rituales que gobiernan en las relaciones cara a cara: el orden de la interacción está en la base del orden social (Strong, 1998 y Burns, 1992).

El mencionado orden conduce a la estructuración simbólica de un contrato social en que se inscriben normas y valores que sin estar rubricados por los integrantes del grupo, se aceptan como justos, validados por el consenso colectivo que imprime una forma de entender y actuar. Esta concepción colegiada es compartida por los miembros de manera simbólica, impregna el contexto y otorga sentido a sus acciones.

La teoría de la interacción social concibe a estas situaciones como el producto de la intencionalidad de sus miembros, en la que se robustecen los intereses o motivaciones a través de la contingencia de la acción social (Giglioli, 1989), unida por vínculos normativos, valores, normas, representaciones colectivas y formas de control social que se imponen exteriormente y que condicionan la interacción de sus integrantes.

La relación entre profesores y directivos nutre al "capital cultural", compuesto por el conjunto de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de límites establecidos, debido a la clase social, inmersos en el habitus que incorpora las disposiciones subjetivas reflejadas en el gusto, conocimiento y conductas inscritas en esquemas de pensamiento de cada persona en desarrollo (Bourdieu y Passeron, 1977; Giroux, 1993).

Este habitus representa el vínculo mediador entre las estructuras de prácticas sociales y las de reproducción. En el sistema de "violencia simbólica" no se impone al oprimido mecánicamente, sino que se aprende en el habitus en todas las estructuras sociales, donde cada persona construye su espacio de dominio.

El enfoque de la teoría del campo desarrollada por Lewin (1936) representa a la interacción como una posición; en él, las variaciones individuales del comportamiento humano con relación a la norma son condicionadas por la tensión entre las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y del ambiente psicológico en el que se sitúa, el espacio vital, que es topográfico racional o, como él lo llama, "espacio vital", definido como el ambiente total que existe para la persona.

## Metodología

El método etnográfico guía las acciones de este trabajo, busca el acercamiento a la comprensión de la forma de vida. En la escuela, que es el entorno donde se desarrollan las interacciones, intervienen los actores que se analizan en esta escena, donde las interacciones constituyen lo que hacen y dicen como parte del grupo humano, organizando una conducta que sólo puede ser entendida en el medio donde se produce, porque éstas son realidades humanas que representan el mundo de la vida escolar, de ahí la especificidad de los fenómenos que se manifiestan acerca del acto educativo.

La población es el grupo de profesores y directivos que participan en la dinámica de una escuela secundaria, pero pueden variar de acuerdo con su asistencia al grupo. La muestra se estableció a través de la selección de sujetos, denominada "muestreo teórico", sistema desarrollado por Glaser y Strauss (1967); en este proceso la teoría emerge de los datos, proporcionando criterios para seleccionar a los siguientes informantes (Strauss y Corbin, 1990), es decir, una "estrategia sucesiva", eligiendo primero algunos sujetos y a partir de ellos los próximos, dando con esto paso al "grupo de comparación". Luego de analizar los resultados se selecciona a los siguientes sujetos que se van integrando a la muestra.

#### Resultados

El siguiente fragmento es una entrevista realizada el 6 de marzo de 2016.

¿El colegiado generó las participaciones individuales? Entrevistado: Se realiza con participaciones individuales, hacia una general; es decir, ahorita tenemos la oportunidad de que contamos con compañeros con mucha experiencia, por situaciones laborales, y desembocan su haber y su saber y de marera dinámica por parte de algunos profesores, sobre todo en el turno vespertino, hay muchas personas que participan activamente, en el turno matutino es un poquito más.

¿El contexto genera el predominio de la perspectiva individual?

E: El trabajo colegiado desde la perspectiva de cada uno de ellos en sus diferentes áreas tiene que llegar a un fin en común o a la resolución de un problema o a una meta determinada desde sus diferentes visiones.

¿Las aportaciones se vierten desde la posición individual?

E: Sí, desafortunadamente no hacemos el trabajo realmente, sino la posición de cada uno, es individualista.

Mientras el coordinador de los trabajos expone, ¿los integrantes del colegiado permanecen como espectadores?

E: Es el moderador quien lleva la batuta, se traduce en una exposición de términos y muchas personas sólo permanecen como observadoras hasta que tienen la oportunidad de exponer sus ideas, pero no se concretiza, no se conjunta, no se lleva acabo para llevar algo nuevo, no entran en una equidad, por dar un término.

¿Los esquemas anteriores en que el trabajo se realizaba de forma individual generan una visión de esta manera? E: ¡Síl, el principal es romper sus esquemas propios, muy difícil, cuesta mucho trabajo romper con los esquemas de trabajo de uno mismo; toda la vida ha sido esa frase, es muy especial y proponer algo diferente les cuesta muchísimo; cuesta a todos trabajar en proponerlo, ya no se diga en realizarlo.



# La concepción del colegiado

¿El trabajo colegiado tiene como fin la resolución de los problemas que afrontan los profesores en el trabajo con los alumnos?

E: El trabajo colegiado desde la perspectiva de cada uno de ellos en sus diferentes áreas se tiene que llegar a un fin en común o a la resolución de un problema o a una meta determinada desde sus diferentes perspectivas.

¿En el desarrollo de los trabajos colegiados no se concretizan las acciones emprendidas?

E: Por lo regular una persona que lleva el movimiento es el moderador, es quien lleva la batuta, se traduce en una exposición de términos y muchas personas solo permanecen como observadoras hasta que tienen la oportunidad de exponer sus ideas, pero no se concretiza no se conjunta no se lleva acabo para llevar algo nuevo, no entran en una equidad, por dar un término.

El trabajo colegiado se realiza ajustado a los horarios de los profesores y éstos sólo cumplen con el horario asignado el día de su realización:

E: Que tienen que estar porque tienen que cubrir su horario, la gran mayoría.

Las temáticas presentadas en el colegiado no nacen del seno del mismo, por lo que muchas de ellas no generan interés:

E: Pero yo considero que los maestros nos quedamos cortos, porque es nada más el directivo hacia los maestros, pero falta todavía dar más espacio, más tiempo y lo de cada quien porque es catártico, porque cada quien explica lo que le pasó en su vida ahí.

¿Las temáticas resultan interesantes si abordan situaciones del contexto de los profesores?

E: ¡Sí!, porque ahí viven su experiencia, cómo se sienten y no pasamos de ahí, no hemos tenidos resultados; qué vamos hacer, a ponernos de una forma unísona para llevar acabo determinada actividad con los alumnos y empezar y seguir trabajando todo el siclo escolar con esa premisa, salvo lo que son las competencias, que es la planeación y cuando nos toca la actividad de algún tema en especial es cuando hay movimiento, pero no es en conjunto que hay que exponer.

### La micropolítica escolar

Las posiciones políticas están orientadas por quien dirige los consejos escolares, esto les permite un espacio de manejo de ideas:

E: Sí, desafortunadamente no hacemos el trabajo realmente sino la posición de cada uno, es individualista.

¿Cuando el director asume la dirección del colectivo, los coordinadores pierden su lugar en el colegiado?

E: Mi director ha participado y ha hecho ese movimiento; pierden su lugar, por decir su esquina, los coordinadores cuando está el director en la exposición e interactúa con sus maestros. En las pocas veces que ha sido así se avanza rápido, pero considero que los maestros nos quedamos cortos, porque es nada más el directivo hacia los maestros, pero falta todavía dar más espacio, más tiempo y lo de cada quien.

### Discusión

Las representaciones colectivas que produce el intercambio de acciones que realizan los sujetos

en el seno de la vida social constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, generando los contextos, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se convierten en fenómenos eminentemente sociales.

Al respecto, Jodelet (1984, pp. 463, 493) matiza el carácter psicológico de la representación social, al conceptualizarla como "una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social".

Entonces, la interacción social deriva de un pensamiento socialmente caracterizado en las relaciones sociales. Durkheim (2000, p. 23) emplea el concepto de representación social para analizar un tipo de fenómeno cuyo origen se encuentra en el entramado de relaciones que establecen los individuos en un determinado grupo, señalando que las representaciones colectivas son "realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser sino relativa". Por lo tanto, los nexos de autonomía de los grupos sociales son producto de los individuos asociados; es decir, constituidos en grupo.

Estas relaciones sociales, de acuerdo con Bourdieu (1977), se convierten en habitus, en una forma de entender la realidad desde la cultura. Este autor lo enuncia así:

sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada.

El espacio colegiado es una construcción subjetiva donde el poder recrea sus acciones: todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones (Bourdieu y Passeron, 1977).

### **Conclusiones**

El mundo de la vida es la fuente de significados que se constituyen y refuerzan mediante la experiencia, porque a través de esta visión los miembros del colegiado distinguen las categorías que integran el grupo al que pertenecen, generando visiones compartidas de la realidad e interpretaciones de su constitución grupal.

Las relaciones sociales colectivas se producen por el intercambio de acciones que llevan a cabo las personas en el interior de la vida en comunidad; integran, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, propiciando los contextos, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, se convierten en fenómenos eminentemente psicosociales.

En la escuela se relacionan formas distintas de pensamiento, como son las interacciones grupales por naturaleza social, que generan los espacios de poder, donde cada escuela tiene una organización micropolítica, porque en esta organización se conceptualizan sus intereses, convirtiéndose en un tipo de pensamiento que da origen a una ideología que se sacia con la obtención de poder.

### **Bibliografía**

Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.

Burns, H. (1992). *Human Rights in the world Comunity: Issues and action.* Philadelphia: University of Pensilvania.

Durkheim, E. (2000). Representaciones individuales y representaciones colectivas. En *Sociología y filosofía* (pp. 27-58). Madrid: Miño y Dávila Eds.

Giglioli, P. (1989). *Etnometodología*. Bolonia: II Molino.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Jodelet, D. (1984). La representación social. Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici et al (Eds.). *Psicología social II. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

Marc y Pichard, D. (1992). *Interacción social, cultura, instituciones y comunicación*. España: Paidós.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Technichiques and procedures for developing grounded theory.* Newbury Park CA: Sage Publications.

Strong, P. (1988). Minor Courtesies and Macro structures. En A. Murcott (Ed.), *Sociology and Medicine. Selected essays by P. M. Strong* (pp. 357-376). UK: University of Nottingham.



# El magisterio de Shinzaburo Takeda desde la UABJO

Motivado por el movimiento cultural que en México se gestó durante la etapa posrevolucionaria-especialmente por la fuerza de la corriente muralista que le enseñó su profesor Tamiji Kitagawa (1894-1989)- y una vez concluidos sus estudios en la Universidad Nacional de Bellas Artes de Tokio, Japón, el joven Shinzaburo Takeda se trasladó a nuestro país en 1963. Ingresó a la Escuela Nacional de Artes Plásticas de San Carlos, bajo la guía de Luis Nishizawa y Armando Carmona. Durante sus estudios también se especializó en litografía, con Francisco Vázquez, además de recibir enseñanzas de David Alfaro Siqueiros, en la Ciudad de México.

Su infancia y adolescencia, determinadas por la carencia y la pobreza de la vida rural, así como la especialización de su formación artística y académica en la escuela mexicana de pintura, han signado su visión social para explorar temáticas que se nutren de las culturas populares, indígenas y afrodescendientes. Aunque su estilo está marcado por las corrientes mexicanistas e influencias tutelares de los muralistas, ha logrado definir y desarrollar uno propio.

Ya radicado en México, Takeda realizó múltiples viajes a las regiones indígenas de nuestro país, pero quedó seducido por la enorme riqueza y diversidad cultural de Oaxaca. Después de su amplia formación académica, decidió dedicarse a la enseñanza, para seguir el ejemplo de su maestro Kitagawa, quien en los años 30 del siglo pasado fundó en Taxco, Guerrero, una Escuela de Pintura al Aire Libre. Por su parte, desde 1979, Takeda hallaría en Oaxaca -en la Escuela de Bellas Artes- el espacio propicio para impartir sus enseñanzas sobre técnicas tradicionales de grabado, dibujo y pintura.

Incluso, podemos decir que el desbordamiento creativo y la fuerza expresiva de los grafitis, esténciles y gráficas en 2006 y 2007 en Oaxaca están vinculados a la formación artística que muchos jóvenes recibieron antes de participar en el movimiento social. Algunos de ellos estudiaron en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABIO), con el maestro Shinzaburo Takeda, quien les ha dado elementos técnicos, pero también los ha motivado a revalorar sus propias culturas y comunidades. Como mentor, ha enseñado a cultivar no solamente la sensibilidad artística o la destreza técnica, sino a apreciar los orígenes comunitarios (indígenas, afromexicanos o mestizos), estimulando una visión social del pasado en el presente que, sumada a las inquietudes políticas que cada uno de los jóvenes desarrollaba a partir de su propio contexto en ese momento de sublevación estética y social, encontró líneas de fuga a las institucionalidades del mercado.

La creación de la Bienal Nacional de Artes Gráficas Shinzaburo Takeda, en 2008, fue fruto de un trabajo de años impartiendo talleres y formando a jóvenes artistas en distintas técnicas, entre las cuales ha predominado su apoyo a la litografía y el grabado. A diferencia de los talleres de gráfica que han trabajado con artistas en la producción y difusión de obra, Takeda ha formado, tal como me compartió en una entrevista, "a hijos de campesinos. Jóvenes que llegan a la ciudad de Oaxaca y a la UABJO desde distintas regiones, sin conocimientos de arte ni de grabado; que provienen de las clases bajas y que a veces hablan poco español".

La carencia de recursos económicos, técnicos y lingüísticos (del español), para sobrevivir en las racionalidades racistas de la ciudad, nos permite dimensionar la tarea que ha realizado Takeda como una lucha contra las estructuras que favorecen estas formas dominantes de segregación y desigualdad. Ha preparado a jóvenes que, después de arduas sesiones, han podido sostenerse a partir de su trabajo artístico; incluso, luego de ampliar su formación en otros lugares, algunos han sobresalido en la escena artística nacional e internacional. Una parte importante de artistas que actualmente han destacado y que han formado talleres de gráfica reconoce como fundamentales los años formativos de aprendizaje con el maestro Takeda. Mencionamos a Alejandro Santiago, Alberto Ramírez, Rosendo Pinacho, Fulgencio Lazo, Rolando Rojas, Israel Nazario, Francisco Monterrosa, Guillermo Pacheco, Abraham Torres, Enrique Gijón, Mario Guzmán, Irving Herrera y Alan Altamirano, entre muchos otros.

Desde hace ya varios años Takeda ha impulsado un vínculo artístico entre Japón y México. En 2012 recibió la medalla imperial de la "Orden del Tesoro Sagrado de Japón", por su labor como maestro, artista y promotor de la cultura mexicana. En 2014 la UABJO le otorgó el doctorado *Honoris Causa*, en virtud de su relevante desempeño en nuestra universidad.

Con la obra que aquí presentamos, *Tequio* se une a los numerosos homenajes que el maestro Shinzaburo Takeda ha recibido por el medio siglo que ha dedicado a enaltecer las artes de México, tendiendo puentes entre técnicas artísticas, culturas y sociedades.

Abraham Nahón / IIH-UABJO



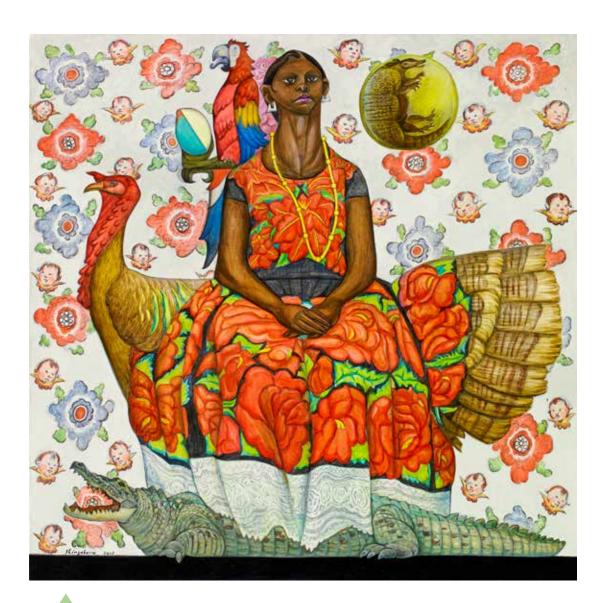


**Guelaguetza** Óleo sobre tela y hoja de oro 2017

**Jardín del edén** Óleo sobre tela 2014



Familia de Juchitán en bicicleta Óleo 2013



## **Mi tehuanita** Óleo sobre tela 2013



Homenaje a oaxaca Óleo sobre tela y hoja de oro 2017



Inframundo zapoteco

Óleo 2010



Familia oaxaqueña Óleo sobre tela 2014

# Normas editoriales para publicar en **TEQUIO**

**TEQUIO.** Revista Interdisciplinaria de Investigación *Innovación* es una publicación cuatrimestral, editada y distribuida por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

### Objetivo

Ser un espacio para difundir entre la comunidad universitaria y el público en general la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico que se genera en diversas áreas del saber, en contextos regionales, nacionales e internacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria de investigación e innovación.

¿Quiénes pueden participar?

La convocatoria está dirigida a investigadores de las diferentes áreas del conocimiento, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y de la comunidad científica de México y el mundo.

**TEQUIO** recibe artículos originales e inéditos bajo convocatoria anual, por lo que los autores que contribuyan en ella deberán ajustarse a las siguientes normas:

 La revista aceptará trabajos escritos en español o inglés, cuando sea la lengua nativa de los autores y/o tengan una

lengua nativa diferente al español.

- **2.** Los archivos deberán enviarse en formato Word 97-2013, en hoja tamaño carta, fuente Times New Roman, con una extensión de 12 a 15 cuartillas (páginas), numeradas, al igual que los renglones. Los márgenes de la página deben ser de 2.5 cm para el superior e inferior, y 3 cm para los lados derecho e izquierdo, con un interlineado de 1.5.
- 3. En la redacción se respetarán las normas internacionales relativas a las abreviaturas, a los símbolos, a la nomenclatura anatómica, zoológica, botánica, química, a la transliteración terminológica, sistema de unidades, etcétera.

4. Todo trabajo deberá incluir las siguientes secciones, con las características especificadas.

4.1 En la primera página:

- a. Título del trabajo en español e inglés. El título deberá ser tan corto como sea posible, siempre que contenga las palabras clave del trabajo, de manera que permita identificar la naturaleza y contenido de éste, aun cuando se publique en citas e índices bibliográficos. No se deben utilizar abreviaturas.
- b. Nombre completo del o los autores, iniciando con el (los) nombre(s), apellido paterno y apellido materno, ejemplo: Andrés Hernández Scandy, Mariana Tafoya-Parra. El autor de correspondencia debe estar identificado con un asterisco e incluir su correo electrónico.
- c. Institución a la que representan, sin abreviaturas y la dirección completa de la misma (en una nota a pie), especificando el país.
- **4.2** Resumen y abstract con un máximo de 250 palabras. A continuación de cada resumen se anotarán de tres a cinco palabras o frases cortas-clave (Key words), que ayuden a clasificar el artículo.
- 4.3 Notas a pie de página: a 10 puntos con las mismas características que el cuerpo del texto, deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto.
- 4.4 El trabajo puede incluir fotografías, gráficos, cuadros y mapas que ilustren el contenido, en el texto se debe mencionar dónde se insertarán las mismas y deberán enviarse por separado de manera electrónica y con sus respectivas fuentes de información.
- **4.5** Se recomienda presentar cada cuadro y figura en hojas separadas; los cuadros deberán estar numerados, tener título o leyenda explicativa, de manera que se comprendan por sí mismos sin necesidad de leer el texto.
  - a. Se entiende por cuadro al conjunto de nombres, cifras u otros datos presentados ordenadamente en columnas o

renglones, de modo que se advierta la relación existente entre ellos. Deberán ser enviados en archivos individuales, en formato Word, con líneas horizontales y verticales, a fin de que pueda corregirse la ortografía o modificar su tamaño. b. Las figuras (gráficas, dibujos, etcétera) deberán enviarse en los programas Excell para Windows, Corel Draw o Harvard Graphics, y presentarse en archivos individuales con el número progresivo correspondiente y pie de figura que la explique.

c. Las fotografías deberán ser enviadas en archivos individuales con alta resolución (300 pixeles por pulgada), en formatos gif; tiff, jpg. Se deben especificar los diámetros de aumento en las microfotografías que se incluyan.

**4.6** Citas y referencias: al final del texto, las referencias deben separarse de acuerdo con el tipo de material que se consulta: bibliografía, hemerografía, referencias electrónicas, etcétera, en orden alfabético.

La forma de citar dentro del texto se apegará al formato APA 2016: entre paréntesis se anotará el primer apellido del autor o autores, separado con una coma del año de la publicación citada, luego una coma y la abreviatura "p.", y enseguida la página de donde fue tomada la cita: (Castañón, 2014, p. 25).

En caso de que sólo se mencione algún trabajo de otro autor o no se trate de una cita textual, se deberá anotar de esta forma: (Castañón, 2014) o bien dentro de la redacción:

Como afirma Castañón (2014)...

Las referencias se consignarán de la siguiente manera:

Artículo impreso:

Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen (número), pp-pp.

Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.

Capítulo de libro:

Apellido, A. A. & Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido (Éd., Coord., etc.), Título del libro (pp-pp). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso:

Apellido, A A (Año). Título. Recuperado de http://www. ejemplo.com

**Simposios y conferencias:** Apellido, A., & Apellido, A. (mes, año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por nombre de la Institución organizadora, lugar.

Apellido, A. & Apellido, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, lugar. Recuperado de www.ejemplo.com

- **5.** La comisión editorial enviará los artículos que reciba a arbitraje con dos pares externos de reconocido prestigio nacional e internacional.
- **6.** Si el artículo fue aceptado con correciones y/o adaptaciones, éste deberá ser devuelto corregido a la revista en un plazo no mayor a 15 días naturales.
- 7. El dictamen final será inapelable. Los autores serán contactados vía correo electrónico.
- 8. **TEQUIO** solicitará una carta firmada por todos los coautores, en la que declaren estar de acuerdo con que su artículo sea publicado en la revista. En caso de ser coautores, indicarán en qué consistió su participación.
- 9. Los artículos contenidos en esta revista serán responsabilidad exclusivamente de los autores.
- **10.** Cualquier circunstancia no contemplada en la presente convocatoria será resuelta por el Consejo editorial de **TEQUIO**.

# 

Revista de Divulgación, Investigación e Innovación



Tequio está licenciada por UABJO bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 México License. En caso de copiar, distribuir o comunicar públicamente la obra, favor de notificar al correo: publicacionesuabjo2016@gmail.com y citar la fuente.