

Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Compiladora General
Dra. Martha Nélide Ruiz



Colección Ciencias Sociales

fronter**A**bierta

ISBN: 978-607-97221-2-8



9 786079 722128

Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Transformación educativa, sustentabilidad
y prácticas emancipatorias

Compiladora General
Dra. Martha Nélide Ruiz

fronterAbierta

México 2017



Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Compiladora General: Dra. Martha Nélide Ruiz

1ª. edición: diciembre 2017

Derechos Reservados © 2017 Koeyu S.A. de C.V.

Av. Lomas Encanto 32-E 701, Col. Lomas Country Club, Huixquilucan,

Edo. de México, CP 52764

ISBN 978-607-97221-2-8

Este libro electrónico forma parte de la Colección Ciencias Sociales de
fronterAbierta

Índice

Presentación / Dra. Martha Nélide Ruiz / Dr. Jorge Rojas / Dra. María Margarita Alonso / **8**

Capítulo I / La sociología y la educación latinoamericanas ante los retos de la globalización, el cambio climático y la educación / 14

* Desafíos de la sociología latinoamericana a la luz del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología / Dra. Nora Garita / **15**

* Amenazas globales a la educación como bien público e integración regional en América Latina / Marco Antonio Rodrigues Dias / **56**

* Repensar la educación en un mundo en transformación socioecológica y autorreflexividad social en contextos de globalización y cambio climático global / Dr. Jorge Rojas Hernández / **76**

Capítulo II / Universidad, Escuelas Normales y docentes frente a las reformas / 112

* La Universidad Crítica ante las crisis / Dra. Martha Nélide Ruiz Uribe / **113**

* La evaluación institucional de las Escuelas Normales (Caso ENSEM) / Mtra. Rosa María Vallejo Camacho / **117**

* Malestar docente: Interpelaciones a partir de un estudio en educación secundaria / Dra. María Margarita Alonso Alonso / Dra. María del Carmen Flores García-Rivas / **122**

Capítulo III / Cambio social y educación: desigualdad, inclusión y movilidad social / 161

* Representaciones sociales del cuerpo: Elementos de inclusión/exclusión social / Dr. Gustavo Adolfo Enríquez/ Dr. Francisco Rubén Sandoval Vázquez / **162**

* Reformas e inclusión educativa de personas de grupos vulnerables / Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano / **182**

* La inclusión educativa de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE) a la luz de la teoría de las representaciones sociales / Mtra. Guillermina Gutiérrez Reséndiz / **195**

* Estrategias de diversificación, una alternativa para la atención particularizada en Educación Preescolar / Dra. María Guadalupe Pedroza Ortiz / Mtro. Enrique Delgado Velázquez / **208**

* ¿El vecindario importa? Explorando la pobreza urbana a partir del concepto de neighborhood effects en tres barrios segregados de Salvador (Brasil) / C. Dr. Stephan Treuke / **220**

* Prácticas discriminatorias en jóvenes universitarios de escuelas élite / Alondra Saraí García Esquivel / Lidia Amairany Hernández Bello / **236**

* Homologación del calendario igual a inclusión universitaria / Dra. Adriana Durán Mendoza / Dr. Juan Soto del Angel / Dr. Marco Agustín Malpica Rivera / Mtro. Juan Antonio Rodríguez Vinaza / **244**

Capítulo IV / Universidad, formación y generación del conocimiento / 254

* La “nueva” división internacional del trabajo y el problema de la marginalidad de la Universidad pública mexicana en el contexto de la globalización / Dr. Emilio Gerardo Arriaga Álvarez / Guadalupe Nancy Nava Gómez / Rosalba Moreno Coahuila / **255**

* Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior responsables de la formación de docentes (Caso ENSEM) / Mtra. Rosa María Vallejo Camacho / **267**

* Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública / Dra. Carmen Caamaño Morúa / Bach. Flory Chacón Roldán / **283**

Capítulo V / Paz, violencia y prácticas transformadoras / 300

* Estudio sobre la construcción simbólica de la violencia y sus implicaciones en la educación / Luis Mtro. Fernando Sotomayor Martínez B. / 301

* Sociedad, Educación y Neurociencias / MC. José Fernando Hernández Aguilar / **314**

Capítulo VI / Sustentabilidad, ecología y medio ambiente / 326

* Ambiente y Sociedad: La Educación Ambiental en el Contexto del Cambio Climático Mundial /Dr. Francisco Rubén Sandoval Vázquez / **327**

* La Interdisciplinariedad de los estudios de Medio Ambiente en México a la luz de la Sociología de la Liberación / M. en C. José Gilberto Reséndiz Romero / **344**

* A fraternidade e a atuação do magistrado na promoção de um meio ambiente sustentável: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos / Diego de Alcântara Alves / **354**

* Parques Alegres Los Cabos: modelo de organización para el desarrollo local / Alfonso Uribe Uribe Soriano / **363**

* El conocimiento en el posgrado como apoyo a las empresas para un desarrollo sustentable /Maestrando Jaime Alejandro Guevara Valdez (autor) / Doctoranda Verónica Cruz Morales (coautor) / M. en C. Leticia Refugio Chavarría López (coautor) / **371**

Capítulo VII / Reformas educativas, ciudadanía y pensamiento emancipatorio / 386

* De ciudadanía social a una ciudadanía neoliberal: consecuencias de concebir la formación cívica en el marco de una educación por competencias / Diego de Alba Montes / **387**

* Reformas educacionales de ayer y hoy en México / Verónica Cruz Morales (autor) / Jaime Alejandro Guevara Valdez (coautor) / Dra. María Trinidad Mercado Cerecedo (coautor) / **401**

* Camus, Sartre y el humanismo educativo en el Estado de Hidalgo / Dr. Jaime Uribe Cortez / **414**

* Análisis Epistemológico de la categoría de “Seguridad Ciudadana” en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEM, a partir del Paradigma de la Complejidad. / M. en E. Patricia del Carmen Hurtado Mercado / **426**

* Educar en los albores del Siglo XXI. Volver a Freire / Libertad Astrid Ramos González / **437**

* La educación en una sociedad ecológica, humanista y reflexiva / Lillian Garcia Romero / **448**

* El papel del normalismo ante el cambio global / Mtro. Isidro Espinoza Flores / Mtra. Leticia Verónica Armenta Castillo / **453**

Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias

Presentación

Dra. Martha Nélide Ruiz

Dr. Jorge Rojas Hernández

Dra. María Margarita Alonso Alonso

Las recientes movilizaciones sociales, muestran la crisis del modelo de sociedad del siglo XX, tornando caducas instituciones, formas de representación política, sistema educacional, cultura, normas y valores de socialización. No es la primera vez que esto sucede en la historia del desarrollo de la sociedad, pero tiene actualmente especificidades de época. Las crisis muestran al mismo tiempo señales de cambios.

El mundo se está transformando y a pesar de las incertidumbres que genera en el escenario global, emergen tensionados –con múltiples conflictos y en forma progresiva– gérmenes de sociedad en forma de movimientos internos diversos, tejido social vivo en proceso, directo, con nuevas formas de comunicación en redes, normas y valores.

Vivimos la posibilidad de un cambio epocal, facilitado por la enorme información y conocimientos disponibles y los avances científicos y tecnológicos, posibilitado por nuevos procesos de cambio en la conciencia reflexiva de personas y grupos sociales activos. La crisis y el cambio epocal requieren de nuevas respuestas epistemológicas en la educación, para sustentar y socializar un nuevo orden social más inclusivo, ecológico, equitativo, que respete los derechos humanos y los de la naturaleza, concebidos como un todo indivisible.

Los sistemas educacionales se vuelven obsoletos y desadaptados frente a los complejos problemas y desafíos que enfrentan las comunidades y las personas. La experiencia científica demuestra que resulta prácticamente imposible

cambiar la escuela y el sistema educacional con los mismos relatos y visiones que sostuvieron el sistema en crisis.

América Latina discute y trata de implementar hace décadas reformas de sus sistemas de educación, algunos de cuyos proyectos simplifican o desconocen la complejidad de la acción educativa, por lo que enfrentan la resistencia de los maestros organizados, generalmente no consultados sobre el sentido de las reformas. En el caso de México, el investigador Gil Antón ha señalado que: “Tenemos un sistema educativo que gasta cinco veces más en evaluar a sus profesores que en formarlos”.

Para comprender los problemas y desafíos que se le plantean a la educación, resulta indispensable estudiar y analizar los nuevos escenarios socioecológicos locales y globales en los que transcurre la vida de los niños, jóvenes y maestros. La crisis ambiental y la irreversibilidad del cambio climático que afectan al planeta y amenazan la esencia de la vida humana y natural, nos obliga a repensar la educación como sistema complejo de naturaleza transdisciplinaria, junto con el papel de los actores y de las instituciones educacionales en tiempos de incertidumbres y de cambios profundos.

Los trabajos que integran el presente texto representan una oportunidad para discutir en torno a problemas relevantes de nuestra región, a partir de la idea de que la conjunción del conocimiento crítico, la reflexión y la acción, son aspectos cruciales para la transformación social.

El libro está conformado por siete capítulos. El **Capítulo I: La sociología y la educación latinoamericanas ante los retos de la globalización, el cambio climático y la educación**, incluye tres textos de relevantes investigadores sociales latinoamericanos que brindan el marco conceptual de partida para el análisis de los siguientes capítulos. El trabajo: “Desafíos de la sociología latinoamericana a la luz del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)”, de la Dra. Nora Garita, Presidenta de ALAS y catedrática de la Universidad de Costa Rica, parte de interrogantes como: ¿Cuáles son los temas que investiga actualmente la sociología en Latinoamérica? y ¿Cuáles son los principales desafíos de la sociología en América Latina hoy?

Para responder estas preguntas, Garita toma como universo de análisis el total de ponencias presentadas en el XXX Congreso ALAS en Costa Rica, por ponentes que trabajan en algún país de América Latina, y en casos excepcionales, por ponentes que no residen en la región, cuya comunidad académica está integrada por latinoamericanos.

En sus reflexiones finales, la autora concluye que el panorama global de la sociología latinoamericana es el de una disciplina fructífera en producción, aunque de escasa visibilidad a nivel mundial; rica en temáticas nuevas: incorporación de lo cotidiano, de las subjetividades, del cuerpo, de las emociones,

también de viejos temas con novedosos abordajes, y de grandes desafíos ante los nuevos movimientos sociales y avances metodológicos que requieren mayor difusión. De igual forma, Garita enfatiza en la necesidad de repensar la sociología latinoamericana, rompiendo la colonialidad de la mirada y del saber, lo que implica desarrollar un diálogo entre la ciencia social y los movimientos, acciones y resistencias.

Por su parte el trabajo: “Amenazas globales a la educación como bien público e integración regional en América Latina”, de Marco Antonio Rodrigues Dias, de Brasil, ex consultor de la UNESCO para Educación Superior, aborda las tensiones que enfrenta la educación superior latinoamericana como resultado de las lógicas comerciales y financieras predominantes, que están logrando desestabilizar el carácter de bien público que, hasta ahora, era inherente a la educación. La única solución posible para rescatar el carácter público de las universidades y la formación de ciudadanos con conciencia social es, según el autor, la integración latinoamericana.

Cierra el Capítulo I el artículo “Repensar la educación en un mundo en transformación socioecológica y autorreflexividad social en contextos de globalización y cambio climático global”, del Dr. Jorge Rojas Hernández, Vicerrector de la Universidad de Concepción, Chile. Este texto aborda las profundas crisis y transformaciones que en los planos económicos, políticos, sociales, ambientales, tecnológicos, culturales, climáticos y territoriales enfrenta el mundo globalizado. Para Rojas se trata de cambios sin precedentes en la historia de la Humanidad, que influyen de manera determinante en los sistemas educativos, los que se ven enfrentados a nuevos problemas y desafíos de compleja comprensión y superación.

Lo ambiental se sitúa hoy en el centro de la crisis, debido a la magnitud e impactos dañinos que ha adquirido el cambio climático global, por lo que se habla de transformaciones socioecológicas que exigen a la educación la necesidad de optar por nuevas visiones filosóficas y miradas epistemológicas que necesariamente harán repensar sus conceptos, currículo y rol de los estudiantes y, sobre todo, de los educadores y las instituciones.

El Capítulo II: Universidad, Escuelas Normales y Docentes frente al cambio social y las reformas, da continuidad a la visión del primer capítulo. En su texto: “La Universidad Crítica ante las crisis”, la Dra. Martha Nélide Ruiz señala cómo la empresarialización de la educación y su exportación de valores, sistema de recompensas, productividad y extracción de la energía creativa de los estudiantes a quienes deshumaniza y convierte en cifras en las cuentas bancarias o en las estadísticas o en las listas de ranking internacionales, ha despojado a la Universidad de su papel protagónico en la construcción de las sociedades. Ruiz propone repensar el papel de la Universidad como eje social, como vínculo inter-generacional, creador y transmisor de

conocimiento, pensamiento crítico y cultura, como facilitador de los procesos democráticos, e impulsor del cambio social. Plantea también los que considera retos fundamentales de la Universidad, como es precisamente la recuperación de su identidad como espacio de creación de conocimiento pertinente crítico, innovador y reflexivo y de relaciones sociales justas y dinámicas, que sea capaz de dar respuesta adecuada a la crisis de valores a la que nos enfrentamos.

El trabajo de Rosa María Vallejo: “La evaluación institucional de las Escuelas Normales (Caso ENSEM)”, aborda el análisis crítico de los procesos de evaluación institucional que enfrentan las Escuelas Normales ante la presión de la política educativa para que las escuelas normales asuman el cambio, situación que obedece a una perspectiva externa a las propias escuelas normales; desde la cual generalmente vienen dadas las demandas de reforma, principalmente unidas al modelo de Estado y que se traduce en la definición de las políticas educativas; plasmadas en los diferentes documentos que regulan a estas instituciones públicas, en cuyos discursos se plantean acciones de cambio orientados a la consecución de resultados educativos visibles en la escuela básica e incluso en la calidad de vida de las personas; acciones que son, por demás, diversas e incluso contradictorias. La reforma adquiere entonces un sentido remedial para superar algunas deficiencias del propio sistema educativo.

Pasando a un análisis más individualizado de las repercusiones del cambio social en uno de los principales actores del sistema educativo –los maestros– el trabajo de Margarita Alonso y María del Carmen Flores aborda el “Malestar Docente” como un tipo de malestar social. Las autoras consideran que el malestar docente se encuentra indisolublemente unido al cambio social y a las transformaciones significativas que el mismo ha implicado para la función del magisterio y expresa el desconcierto y la falta de herramientas de adaptación de este sector profesional ante tales desafíos. Dicho malestar se articula con los cambios significativos que imponen a la profesión docente las reformas educativas y los nuevos contextos sociales de la globalización que han instaurado sensibles modificaciones a la sociedad y a la función de educar.

Por su parte los trabajos incluidos en el **Capítulo III: Cambio social y educación: desigualdad, inclusión y movilidad social** abordan los fenómenos de segregación, movilidad e inclusión social y educativa desde diversas perspectivas. Los trabajos que abordan la inclusión desde el ámbito educativo, refieren que una de las metas señaladas en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) es erradicar de las escuelas toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual. Si bien los autores de los artículos e investigaciones coinciden en señalar los avances en este terreno, también se reconoce que hoy en día es evidente la falta de un diálogo y un entendimiento de las políticas públicas de inclusión

educativa en los diferentes niveles de gobierno, así como en los diversos actores de los niveles educativos.

El **Capítulo IV: Universidad, formación y generación del conocimiento**, integra un conjunto de trabajos críticos sobre las transformaciones de la Educación Superior Latinoamericana en el contexto de la internacionalización neoliberal de la educación superior en el mundo y, en particular, en México y Costa Rica. Estos trabajos abordan a las Universidades como nuevas fábricas del conocimiento, en tanto instituciones pertenecientes al nuevo capitalismo globalizado, destacando la imperiosa necesidad de su incorporación a la nueva división internacional del trabajo.

Por su parte el **Capítulo V: Paz, violencia y prácticas transformadoras**, incluye trabajos que se plantean una deconstrucción de la violencia a partir de diversos enfoques conceptuales, como el Socioconstructivismo o la Neuroeducación, para examinarla como una práctica mediada institucionalmente que es posible transformar. La violencia no es inevitable; pero su transformación requiere de un cambio radical en los paradigmas educativos tradicionales.

En el **Capítulo VI: Sustentabilidad, ecología y medio ambiente**, se plantea el análisis de los efectos del Cambio Climático Mundial (CCM) como uno de los retos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, al poner en riesgo la vida de las personas y de los ecosistemas de los que dependen. Los trabajos incluidos en este capítulo abordan los nexos entre medio ambiente, sustentabilidad y educación, señalando la creciente orientación de las sociedades hacia una tendencia ecológica y humanista, por lo que tanto las empresas como las instituciones educativas deben aportar soluciones ecológicas para la región y zonas en las que operan, así como mejorar el bienestar de las personas. A partir de investigaciones realizadas por los autores, se señalan experiencias y avances en la implementación de estrategias de educación ambiental en diferentes ámbitos: empresarial, educativo y social. Sin embargo aún permanece como gran ausente la capacidad de los diferentes actores para asimilar los conceptos en su realidad y generar prácticas autogestivas que les permitan disminuir los efectos del cambio climático.

Por último, el **Capítulo VII: Reformas educativas, ciudadanía y pensamiento emancipatorio**, destaca cómo las políticas educativas neoliberales implementadas en diversos países de la región, se encuentran descontextualizadas de los principales problemas de la población, lo que comporta secuelas para la educación, tales como: reducción de los presupuestos y empobrecimiento del sistema educativo, agudización de la desigualdad, deterioro, insuficiencia en la cobertura, deserción y elevados niveles de exclusión e inequidad.

Si bien el discurso de las nuevas reformas parece de avanzada, en el fondo son solo versiones del proyecto neoliberal establecido desde los años ochenta, ante lo cual se requiere la crítica de estos modelos o enfoques y la fundamentación de nuevas propuestas conceptuales, como la pedagogía de Paulo Freire. De ahí la necesidad de que los investigadores sociales puedan contribuir a delinear las pautas para una posible transformación radical de la educación, que supere y reconstituya las bases sobre las cuales se sostuvo en el pasado y debe refundarse en el futuro su papel estratégico en el desarrollo nacional, en la defensa de la democracia y la soberanía nacional, y en la dignificación de la vida humana y de las colectividades que conforman el país, especialmente de las más excluidas.

El enfoque crítico y la mirada desde el pensamiento latinoamericano caracterizan los análisis de los investigadores participantes en este libro, que apuntan la necesidad de descolonizar las ciencias sociales y el cuestionamiento a la construcción tradicional eurocentrista del conocimiento y la civilización, imbricando la búsqueda de nuevas opciones teóricas, con las exigencias éticas y políticas de las ciencias sociales latinoamericanas.

Los trabajos recogidos en este texto coinciden en señalar que a pesar de las dinámicas transformaciones de esta era “antropoceno”, y de las incertidumbres que genera en el escenario global, se puede apreciar que en la actualidad emergen tensionados –con múltiples conflictos y en forma progresiva– gérmenes de sociedad en forma de movimientos internos diversos, tejido social vivo en proceso, directo, con nuevas formas de comunicación en redes, normas y valores.

Como se fundamenta en los diferentes artículos, ya no es posible estudiar ni comprender la educación como un mero subsistema o sector del aparato de la administración del Estado. El paradigma simplificador hiperespecializado de la formación del maestro y del ejercicio docente, no da cuenta de la complejidad epistemológica del mundo global en que los niños y jóvenes nacen, crecen y desarrollan su subjetividad. Sin embargo, la educación es la mejor herramienta y actividad humana de comprensión y de transformación humanista de la vida y del mundo.

Para finalizar, agradecemos el apoyo de las instituciones y organizaciones coeditoras de este texto: Universidad de Tijuana, Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Instituto Universitario Internacional de Toluca, Cuerpo Académico de Estudios Sociales del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California y Consejo Sudcaliforniano de Ciencia y Tecnología (COSCYT).

Capítulo I

La sociología y la educación latinoamericana
ante los retos de la globalización,
el cambio climático y la educación

Desafíos de la sociología latinoamericana a la luz del XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología

Nora Garita
Universidad de Costa Rica,
Presidenta Asociación
Latinoamericana de Sociología

“Injértese en nuestras Repúblicas el mundo,
pero el tronco ha de
ser el de nuestras Repúblicas.”
José Martí, *Nuestra América*

Introducción

Para tener una mirada actual de la sociología latinoamericana, los congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) son un espacio óptimo para comprender su diversidad, su complejidad e incluso interrogarse sobre la existencia de “una” sociología latinoamericana, dada la capacidad de convocatoria de ALAS y la presencia de ponentes de casi todos los países latinoamericanos y del Caribe en sus congresos.

La sociología como ciencia social es producto de las condiciones sociales, pero a la vez es una práctica que reflexiona y actúa sobre esa realidad. Esto hace que la mirada global que se pretende sea una entrada compleja desde sus inicios, por las grandes diferencias entre países que componen la región, por las condiciones en las que se produce la ciencia social y por las diversas tradiciones sociológicas.

Tal complejidad nos recuerda una reflexión de Pierre Bourdieu a propósito de la ciencia social como uno de los campos de producción simbólica. Como tal, “...campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias” (Bourdieu, 2000:12). Esta propuesta nos parece sugerente pues al tratar de visualizar la producción sociológica latinoamericana como un campo, nos hace entonces suponer que no hay “una” sociología latinoamericana, sino un campo social atravesado por relaciones de fuerzas.

Ya desde los años 70 Pablo González Casanova había visualizado la sociología latinoamericana como un campo de disputa, de enfrentamientos, que la hicieron consolidarse como una tradición regional. En su ensayo *Corrientes críticas de la sociología latinoamericana* (González, 1978), presenta la historia de la sociología como un eterno choque de corrientes, que va desde el pensamiento pre-sociológico al de la consolidación de la sociología científica.

Esbozo aquí algunos de los enfrentamientos que, según González Casanova, han jalonado esta historia:

- en la posguerra, el empirismo enfrentando la vieja sociología liberal (pensamiento pre-sociológico).
- En los años 50, surge la CEPAL y se dan las discusiones en torno al desarrollo y al subdesarrollo.
- Con la revolución cubana, se aumentan las críticas al desarrollismo, al cientificismo y el marxismo cobra más vigencia.
- En los años 60, las discusiones giran en torno a la revolución.
- La teoría de la dependencia, en los años 70, discute la dicotomía autonomía nacional vs. dependencia. La crítica de González Casanova a la teoría de la dependencia señala el predominio de la categoría de dependencia sobre la categoría de explotación. Predomina la idea de nación sobre la de clase social.

El artículo de González Casanova permite ver el recorrido que va desde el pensamiento pre-sociológico al de la consolidación de la sociología científica en América Latina, en constante enfrentamiento entre corrientes sociológicas. Según él, se trata de la historia del poder: es el enfrentamiento entre el poder del estado imperial y los grupos y clases que luchan contra él (González: 1978).

Uno de los trabajos más interesantes acerca de las etapas del devenir histórico de la sociología es de Paulo Henrique Martins (Martins: 2012) quien señala tres momentos en la historia de la sociología:

1. Movimiento post-independentista.
2. Poscolonialismo crítico.
3. Recolonialidad y decolonialidad.

Estos periodos permiten ver la no homogeneidad de la sociología, y al igual que González Casanova, evidenciar las corrientes y disputas internas al campo. La periodización de Paulo Henrique Martins puede resumirse así:

1. El movimiento posterior a la Independencia evidencia las enormes dificultades de las élites intelectuales para replicar modelos europeos y de ahí

surgen reflexiones sobre las particularidades de la región. En la etapa post-independientista, según Martins, líderes como Bolívar y Martí, al explicar la naturaleza de las luchas por la independencia, fundan la posibilidad de un saber sociológico propio. La “Patria Grande”, la “comunidad de destino solidaria” de Martí, abren una posibilidad de utopía contra hegemónica, necesariamente en diálogo con el pensamiento europeo (Martins: 2012, 25-44). Es decir, la propia realidad confrontó la aplicación mecánica eurocéntrica y surge ahí la posibilidad de un pensamiento social latinoamericano.

2. En el poscolonialismo crítico, el pensamiento latinoamericano está aún prisionero del eurocentrismo, en una primera sub-etapa en la que predomina el naturalismo jurídico y una segunda, en la que la sociología se profesionaliza y se organiza académicamente. Surgen marcos interpretativos: pensamiento cepalino, teoría de la dependencia en sus variantes, y tesis que incorporan la importancia de la cultura más allá de la dependencia económica.

3. La etapa recolonialidad y decolonialidad superó la distinción centro periferia al pensar la totalidad del sistema mundo. Dos vertientes dividen la discusión global:

a) Una que supone que la globalización uniformizó el planeta: las tesis neoliberales supusieron que el binomio centro/periferia se disolvió ante la globalización económico-financiera divulgando el “sentimiento equivocado de un mundo unificado desde un punto de vista económico y cultural” (Martins: 2012, 31). Las nuevas estrategias del capitalismo trajeron consigo un nuevo sistema de colonización de las prácticas (ej. El consumismo rompe tradiciones de reciprocidad). La globalización es entonces interpretada por esta vertiente como un proceso de uniformización global.

b) La otra vertiente interpreta la globalización de otra manera: niega el fin de la colonialidad, se opone a la supresión de las memorias históricas de cada sociedad y re-piensa la modernidad a partir de prácticas asociativas. Supera la jerarquía en la dualidad centro/periferia y logra incorporar a la conceptualización de la “colonialidad” otros elementos culturales (no sólo los económicos).

Estas etapas señaladas por Martins resumen el devenir de la sociología como una lucha antagónica entre colonialidad-decolonialidad, y nos enmarca la posibilidad de mirar la sociología latinoamericana de hoy, a la luz de este enfrentamiento. En ese sentido, en medio de la pluralidad de las sociologías latinoamericanas, es posible sopesar esta pugna aún presente.

Uno de los sitios privilegiados para observar las diversas corrientes en pugna en la sociología latinoamericana, las agendas de investigación por países, los desafíos, es el congreso de ALAS, cuya capacidad de convocatoria ha reunido miles de personas de toda América Latina en más de treinta temáticas

de investigación, o grupos de trabajo.

Planteo algunos interrogantes en el presente trabajo:

¿Cuáles son los temas que investiga actualmente la sociología en Latinoamérica?

¿Con qué autores dialogan los y las oficiantes de la sociología en América Latina y cómo circulan los textos?

¿Cuáles son los principales desafíos de la sociología en América Latina hoy?

Para responder estas preguntas, se ha tomado como universo de análisis el total de ponencias presentadas en el XXX Congreso ALAS en Costa Rica, por ponentes que trabajan en algún país de América Latina, y en casos excepcionales, por ponentes que no residen en la región, cuya comunidad académica está integrada por latinoamericanos. Del total de 3 867 ponencias aceptadas, se trabajó con las 2 300 presentadas y discutidas en el congreso. Se hacen algunas comparaciones con ponencias del congreso anterior, XXIX Congreso de ALAS celebrado en Chile; además, los informes suministrados por quienes coordinaron los grupos de trabajo y las notas que la comisión académica tomó a partir de las discusiones dadas en el Foro Académico que tuvo lugar al finalizar el XXX Congreso ALAS 2015 en Costa Rica. A lo largo del congreso, las mesas de trabajo se agruparon en torno a los temas de los grupos de trabajo, pero el Foro Académico generó una discusión de síntesis de las dinámicas de los grupos de trabajo.

Los temas de investigación (primera pregunta) se obtuvieron por medio de un ejercicio de *clusters*¹, aplicado al total de ponencias de autores que trabajan en algún país latinoamericano (2300), utilizando el programa Carriot 2. Con el propósito de ahondar en el caso centroamericano respecto de las temáticas de investigación y compararlo con el resto de países latinoamericanos, se realizó una revisión bibliográfica de artículos de tres autores centroamericanos: Edelberto Torres Rivas, Jorge Rovira Mas (2008) y Montserrat Sagot Rodríguez, quienes han estudiado el desarrollo de la sociología centroamericana. El propósito de esta revisión fue el de buscar particularidades y puntos comunes con el resto de países latinoamericanos en la configuración de una agenda de investigación.

Respecto de los textos y autores con los que se dialoga en las ponencias, se realizó una muestra simple al azar de ponencias por grupo de trabajo y se

¹ Agradezco a Tatiana Quirós, Paola Gutiérrez y Valeria Vargas su apoyo en el procesamiento de las referencias bibliográficas, y a Carlos Méndez su apoyo informático para trabajar los *clusters*.

consideró como universo el total de referencias bibliográficas de dicha muestra por grupo de trabajo.

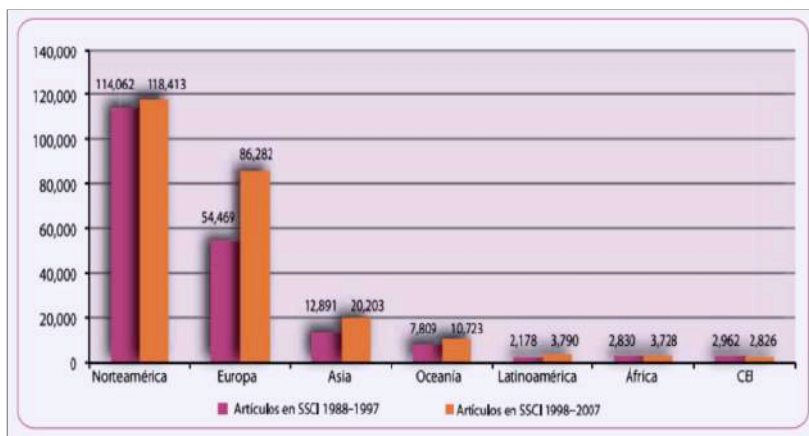
Los desafíos se extraen de los dos ejercicios anteriores (referencias bibliográficas y *clusters*) además de los informes de coordinadores de grupos de trabajo y del foro académico final.

Otros trabajos anteceden al presente, de manera especial los artículos de José Vicente Tavares (Tavares, 2015) y de Marcelo Arnold (Arnold, 2015), ambos ex Presidentes de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS.

Parte I: Un acercamiento parcial a la sociología latinoamericana

En el Informe sobre las ciencias sociales en el mundo titulado “Las brechas del conocimiento” (Unesco, 2010) se señalaba el enorme crecimiento de las ciencias sociales en el mundo, pues entre 1970 y el 2000, fue “el más grande en comparación con cualquier otro campo de conocimiento” (Unesco, 2010, 59). Sin embargo, el mayor volumen es producido en Norteamérica y Europa, esto de acuerdo con los datos construidos a partir de las bases de datos Ulrich y Thompson SSCI.

Gráfico 1. Producción de las ciencias sociales por región



Fuente: Unesco, 2010, pág.156. Figura 4.5 Producción de las ciencias sociales por región.

Esto hace que necesariamente los autores con quienes dialogan las y los sociólogos latinoamericanos, por el volumen de producción, sean en su gran mayoría de Europa, Canadá y Estados Unidos. Pero también debemos cuestionar esas mediciones, construidas a partir de publicaciones en inglés, con

indexaciones que no siempre miden la manera y condiciones en las que se produce en otros países. Las dos bases de datos principales con las que han sido construidos estos datos tienen sesgos angloparlantes: el 85% de las revistas de la base Ulrich está en inglés (Unesco, 2010: 155) o la base Thompson SSCI cuenta con un 94% de artículos en inglés (Unesco, 2010: 156). Es decir, este panorama debe mirarse con cautela, pues la construcción misma de los datos es resultado de una jerarquización de lenguas, que privilegian el inglés. La producción de las dos lenguas predominantes en América latina (español y portugués) está entonces sub-registrada.

Aún así, es de destacar que en números absolutos, la investigación en América Latina creció durante el periodo, pasando de 2 178 en el periodo 1988-1997 a 3 790 entre 1988 y 2007 (Unesco, 2010:156).

En las co-publicaciones, América Latina y el Caribe ocupan un sexto lugar en el mundo. Pese a la invisibilización que resulta al haber construido los datos a partir de la Web of Science y de artículos del Social Science Citation Index (SCCI) que reúne publicaciones mayoritariamente en inglés, los datos sirven para mostrar la necesidad de articular más y mejores redes de investigación para la coproducción. Esto es un enorme desafío para ALAS: fortalecer y sobre todo visibilizar las redes de investigaciones de diversos países.

Cuadro 1. Copublicaciones y clasificación de las regiones por disciplina. 2004-2008

Región	Total	Antropología	Estudios de área	Economía	Estudios Ambientales	Geografía	Historia	Relaciones Internacionales	Ciencia Política	Sociología
Norteamérica (Estados Unidos y Canadá)	11,359 (1)	1,567 (1)	275 (1)	5,797 (1)	1,260 (1)	54(2)	50 (1)	459 (1)	781 (1)	626 (1)
Europa Occidental	10,168 (2)	1,372 (2)	202 (2)	5,121 (2)	1,242 (2)	606 (1)	49(2)	389 (2)	678 (2)	509 (2)
Asia Oriental y el Pacífico	3,206 (3)	315 (4)	117 (3)	1,665 (3)	491 (3)	187 (3)	2 (7)	155 (3)	112 (3)	162 (3)
Europa del Sur, del Centro y del Este, y la Comunidad de Estados Independientes	2,337 (4)	372 (3)	74(4)	1,126(4)	173 (7)	102 (3)	7 (6)	101 (4)	226 (3)	156 (5)
Oceania	2,270 (5)	220 (7)	34(7)	1,093 (5)	335 (4)	187 (3)	14(8)	96 (5)	132 (4)	159(4)
América Latina y El Caribe	1,348 (6)	295 (6)	45 (6)	498(6)	242 (5)	8(16)	8(4)	42 (6)	68(6)	70 (6)
África Subsahariana	1,051 (7)	313 (5)	57 (5)	302 (7)	194(6)	68(7)	5 (6)	25 (7)	24 (7)	63 (7)
Asia del Sur	570 (8)	88(8)	14(9)	229(8)	142 (8)	39 (8)	1 (9)	14(9)	23 (8)	29 (8)
Estados Insulares	245 (9)	52 (9)	18(8)	85 (9)	43 (9)	4(9)	0(9)	15 (8)	12 (9)	16(9)

Fuente: Unesco, 2010, 149. Tabla 4.1 Número copublicaciones y clasificación de las regiones por disciplina. 2004-2008.²

² Nota: el cuadro anterior está construido con datos de la base de la lista de publicaciones de la Web of Science. Se tomaron las direcciones de afiliaciones de los países que participaron en el proyecto que dio origen a la publicación. Cuando un par de direcciones eran de más de una región geográfica, se consideró una publicación “colaborativa”.

Un desafío para América Latina es el de construir datos de proyectos en los que diversos países participaron, para medir la colaboración intra-regional. Esto a partir del Latindex, de trabajos publicados en los Grupos de trabajo CLACSO y en los grupos de trabajo ALAS y en las revistas en español y portugués de las universidades latinoamericanas.

1. Agendas de investigación de las ciencias sociales en AL desde la perspectiva de ALAS

El establecimiento de las agendas de investigación es resultado de la interrelación de múltiples factores del entorno: condiciones socio-económico-políticas, papel de las universidades públicas, de organismos internacionales, de organizaciones no gubernamentales (ONG), de instituciones regionales propiciadoras de investigación, de políticas económicas, para sólo nombrar algunos.

Antes de referirme a las agendas de las ciencias sociales latinoamericanas en general, quisiera partir de la evolución de los temas de investigación en los países centroamericanos. La existencia de trabajos sobre el desarrollo de la sociología centroamericana en los que se contextualizan las razones históricas de los cambios en la agenda de investigación en la sociología, pueden servir de punto de comparación con la actual de la sociología latinoamericana en general. Tres autores regionales han sistematizado las etapas del desarrollo de la sociología en Centroamérica, en las cuales mencionan siempre los cambios en las temáticas de investigación: Edelberto Torres Riva (Torres: 2011), Jorge Rovira Mas (Rovira: 2008) y Montserrat Sagot Rodríguez (Sagot: 2014). Sin pretender en el presente trabajo comparar las etapas establecidas por estos tres trabajos sobre el desarrollo de la sociología centroamericana, se hará una síntesis de la evolución de las temáticas de investigación en las enumeraciones coincidentes y los factores que intervienen en dichas agendas.

En el período de la institucionalización de las ciencias sociales (para Sagot, de 1960 a 1978) se observa el importante papel de las universidades públicas y de organismos como CEPAL, Unesco. La revolución cubana fue inspiradora de trabajos marxistas, pero por otra parte hay que recordar el plan Camelot 1964 que destinaba millón y medio de dólares para investigación preventiva contra la insurrección (Roitman: 2008). Es decir, las agendas de investigación fueron parte del entramado de la guerra fría. Los temas del momento fueron: desarrollo, subdesarrollo, dependencia, capitalismo dependiente, movimiento obrero, sindicalismo, burguesía y fracciones de esta.

Entre el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua (1979) y los acuerdos de paz en 1996 (recordar que en este momento El Salvador y Guatemala están en guerra) se privilegian temas políticos: democracia, rol de los militares, campesinado, papel de los Estados Unidos en Centroamérica. Llega

a Centroamérica mucho dinero de la cooperación internacional, se fundan numerosas ONG. Es decir, hay más dinero para investigar, pero en temas condicionados por los intereses de esta cooperación. La sociología no se ejerce ya sólo en las universidades, sino que se abre un campo profesional en los centros nuevos y ONG creados en el periodo.

Los acuerdos de paz en Centroamérica en 1996, se dan en pleno auge del neoliberalismo. Esto abre una paradoja: se perfeccionan los mecanismos formales democráticos, se depuran los sistemas electorales, se crea institucionalidad democrática, pero los problemas estructurales que provocaron tantos años de guerra en tres de los países de la región, permanecen intactos, agravándose las desigualdades como fruto del modelo neoliberal. El crecimiento de la desigualdad en democracia, posibilita el surgimiento de nuevos actores y movimientos sociales, lo que diversifica su agenda temática. Para Rovira Mas (Rovira: 2007) la sociología de este periodo es “de diversidad débil e inconexa”. Para Sagot (Sagot, 2014) en cambio se trata de una “mundialización y diversificación de las ciencias sociales”. La crisis del socialismo real produjo un cierto declinar del marxismo y proliferaron estudios de ámbito local. Los temas actuales son: migraciones, desigualdad, exclusión social, violencia, género, movimientos socio-ambientales, resistencias indígenas, diversidades sexuales, crimen organizado, trata de personas, subjetividades.

La sociología centroamericana se ha ido tejiendo con los hilos de una historia de fuertes dinámicas de exclusión-inclusión, debatiendo siempre entre el rigor académico y el compromiso con la realidad. Ni la militancia ha sido garantía de calidad de investigación, ni la militancia ha significado en sí misma mala calidad de investigación. Lo cierto es que la dureza de su historia en ciertos momentos, ha hecho de la sociología una ciencia social militante.

En síntesis, los factores que intervienen en la definición de agendas, en el caso de Centroamérica, han sido: las condiciones históricas determinadas, los organismos internacionales, las universidades, las ONG, la cooperación internacional. Es en la intersección de todos estos elementos donde se van dando los temas de investigación de la sociología. Estos factores no son exclusivos de América Central, sino que están presentes en la definición de agendas de toda América Latina.

1.1 Nuevos y tradicionales temas

Los congresos de ALAS son una atalaya, un espacio idóneo para observar la sociología regional. La convocatoria se hace con una temática relevante, y se organizan grupos de trabajo especializados, coordinados por cuatro personas especialistas.

En el recién pasado congreso ALAS 2015 celebrado en Costa Rica, se organizaron 32 grupos de trabajo. Los temas presentados en las ponencias nos dan un mapa del quehacer sociológico actual y de los cambios en las prioridades de las agendas.

Así, por ejemplo, el tema de desarrollo sigue en agenda, atravesando muchos de los grupos de trabajo. En los 25 primeros años de la sociología fue tema central, tal como lo había señalado Rolando Franco en el año 1974 en el congreso ALAS en Costa Rica: “más que en enfatizar la pluralidad o diversidad de la sociología latinoamericana, parece conveniente destacar su unidad en aspectos tales como la temática que sigue siendo la del desarrollo y del cambio social...” (Franco, 2015: 229).

Que hoy día no sea el tema central que unifique la sociología latinoamericana, no significa que el tema del desarrollo está fuera de agenda. Las temáticas se han diversificado, en muchas de ellas se entrecruzan las preocupaciones en torno al desarrollo. Se trabaja más a partir de casos, de políticas específicas, y en muchos trabajos se realizan críticas al “desarrollo”. Para citar algunos ejemplos: actividades productivas de mujeres costeras y desarrollo; relación desarrollo-derechos humanos; desarrollo en cinco regiones (Chile), demandas de desarrollo de jóvenes, caso municipio Talqueltenango, México; turismo comunitario como vector del desarrollo (Brasil); mercantilización de la naturaleza y desarrollo de producción de alimentos (Brasil).

Como el tema de preocupación por el desarrollo atraviesa muchos grupos de trabajo, se trabajó con “clusters” o conglomerados a partir de 2 300 ponencias del Congreso ALAS 2015. Esta herramienta informática permite conglomerar ponencias de acuerdo con los descriptores que se indiquen. Es una aproximación a la cantidad, a la vez que una agrupación de ponencias. Se introdujo el descriptor “desarrollo” para ver en cuáles y cuántas ponencias apareció. En el congreso ALAS Costa Rica, se convocaron cuatro grupos de trabajo que invitaban a presentar trabajos sobre el desarrollo: GT 5, Desarrollo rural; GT 7 Desarrollo territorial y local; GT14 Medio ambiente, sociedad y desarrollo sustentable; y el GT 25 Sociología del desarrollo y economía. Sin embargo, las preocupaciones por el desarrollo estuvieron presentes en otros grupos de trabajo. El resultado fue que en 1 826 ponencias presentadas, el tema del desarrollo fue importante, es decir, ligado a múltiples temas (1 369 en español; 657 en portugués). En las siguientes figuras de los conglomerados, las palabras que aparecen en los cuadritos son los temas en los que se trabaja el desarrollo. Por ejemplo, estudio de la salud de hombres y mujeres y el desarrollo. El gráfico entonces presenta las palabras clave o descriptores con los cuales se asocia el estudio del desarrollo.

Puede observarse las figuras siguientes, divididas por lengua española

o portuguesa. Las palabras que aparecen en las figuras geométricas son los temas asociados al estudio del desarrollo y cuanto más grande es esta figura, mayor es la cantidad de veces que se asocian en una investigación. A la derecha, aparece la lista de ponencias referidas al descriptor.

Figura 1. Ponencias en español sobre “desarrollo” y temáticas asociadas.



Fuente: total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 2. Ponencias en portugués sobre “desarrollo” y temáticas asociadas.



Fuente: total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Es interesante observar si los intereses de investigación varían según los países, lo que se ha llamado agenda país. Esto obedecería a condiciones o problemáticas particulares de ese país, pero también a ciertas tradiciones nacionales en la sociología. Se observa en el gráfico cómo según países, este tema cobra mayor o menor relevancia: en ponencias cuyos autores son de Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Colombia se presentan menciones al desarrollo. En Argentina, aparece como importante la reflexión sobre desarrollo-tecnologías, en Brasil desarrollo-ciudad, desarrollo-violencia, desarrollo y producción de alimentos; en Costa Rica desarrollo sostenible; en otras ponencias se discute la deconstrucción del desarrollo o post-desarrollo y se plantean tanto alternativas al desarrollo como desarrollos alternativos. Contrario al tratamiento del tema desarrollo de años anteriores, centrada en modelos de desarrollo, la investigación y la discusión se enfocan más al estudio de casos.

Las temáticas que tradicionalmente ha abordado la sociología crítica en América Latina, continúan investigándose con una intención siempre de apoyarse en teorías sociológicas críticas, para comprender mejor lo estudiado. Cito algunos ejemplos:

-La democracia /-Estado/-crimen organizado y Estado/Modelo neoliberal y pobreza/Hegemonía USA en AL/-migraciones/ perspectivas teóricas sobre las acciones colectivas.

-Otras preocupaciones fueron metodológicas, referidas a la enseñanza de la metodología/ recuperación de experiencias en metodología de investigación-acción/ tendencias de la investigación en ciertos lugares como en Colombia o en Jalisco, México.

Una temática importante se refiere a las dinámicas de diferentes actores sociales: resistencias, acciones colectivas, movimientos sociales. Hemos agrupado las ponencias referidas a la mujer como actora social, a los indígenas y a los movimientos socioambientales (de comunidades indígenas o no, de diversos actores en torno a esta problemática).

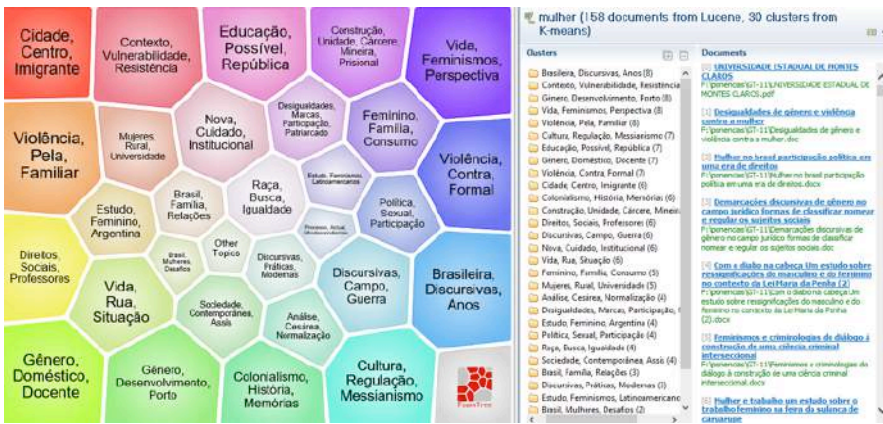
Así, al hacer un *cluster* que agrupe el descriptor mujer (tomada esta como actora social) aparece este en diferentes escalas y en diversas temáticas. Puede observarse en los gráficos siguientes:

Figura 3. Ponencias en español sobre actor social “mujer” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX Congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 4. Ponencias en portugués sobre actor social “mujer” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX Congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Desde las mujeres como actor social, surge esa diversidad temática: mujer/espacio; mujer y ciudad; desigualdad de género y violencia hacia las mujeres; políticas públicas en salud, educación y mujeres; diversidad de condiciones de las mujeres (universitarias, rurales); análisis del discurso jurídico desde una perspectiva de género; estudios de casos (mujer y trabajo).

Los trabajos relacionados con el indígena como actor social, son abundantes; muchos de ellos trabajan con la categoría “interseccionalidad”, investigando mujeres/ indígenas.

Figura 5. Ponencias en español sobre “indígenas” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 6. Ponencias en portugués sobre “indígenas” y temáticas asociadas.



Fuente: total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

En lo que respecta a los indígenas, se encuentran estudios etnográficos, descripciones locales, descripción de resistencias, acciones y movimien-

tos sociales. Esto es relevante en tanto se incorporó como objeto de estudio lo que antes se reservaba a la antropología y se incorporaron metodologías cualitativas. Para citar algunos ejemplos: influencia de los movimientos indígenas en el proceso de articulación del congreso de los pueblos en Colombia; indígenas y universidad (caso en Rio Grande do Sul, políticas internacionales sobre educación indígena en México); resistencias indígenas ante proyectos hidroeléctricos.

Figura 7. Ponencias en español con el descriptor “ambiental” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 8. Ponencias en portugués con el descriptor “ambiental” y temáticas asociadas.



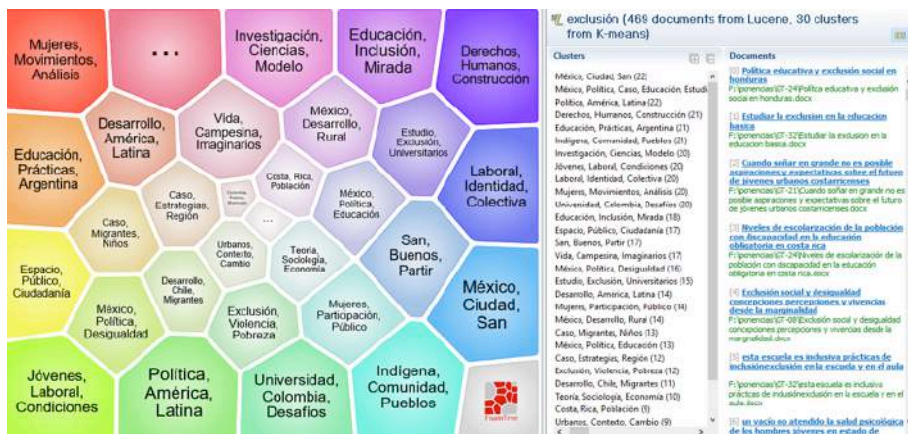
Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Muchos de los trabajos sobre aspectos socio-ambientales son de ámbito local, estudios de caso, territorialidades, o versan sobre comunidades. Tal como muestra la figura 8, es en este escenario de la problemática socio-ambiental, donde se dan muchos conflictos y acciones colectivas.

Algunos fenómenos más recientes son investigados de manera transversal en temáticas distintas. Así, el concepto de “red” aparece en diversos temas como: exclusión digital, red de políticas públicas, estudio de una ciudad en la red global de ciudades, redes migratorias, redes en los movimientos de mujeres, redes en las prácticas educativas, redes de internet como canales de participación política, sexualidades virtuales.

Otra preocupación en quienes investigan en la sociología latinoamericana es el tema de la exclusión. Del total de 2 300 ponencias, 469 en español y 183 en portugués (total: 652 ponencias sobre distintos objetos de estudio, se refieren a la exclusión en trabajos de objetos de estudio de diversa índole).

Figura 9. Ponencias en español con el descriptor “exclusión” y temáticas asociadas



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 10. Ponencias en portugués con el descriptor “exclusión” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

La cantidad de trabajos sobre la exclusión (652), es superada por la pre-ocupación en torno a la desigualdad. En total de ponencias en español, 480 tratan sobre la desigualdad y 271 en portugués, dando un total de 697 ponencias sobre el total de 2 300. La desigualdad, la exclusión, son problemáticas que atraviesan y permean los temas de muchos grupos de trabajo.

Figura 11. Ponencias en español con el descriptor “desigualdad” y temáticas asociadas.



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Figura 12. Ponencias en portugués con el descriptor “desigualdad” y temáticas asociadas



Fuente: Total de ponencias presentadas en el XXX congreso ALAS 2015, Costa Rica.

Algunas ponencias que se refieren a la exclusión y desigualdad en Centroamérica utilizan reflexiones teóricas de Juan Pablo Pérez, pero no en el resto de países latinoamericanos, lo que es significativo pues indica que hay problemas en la circulación de trabajos entre países. Existen sitios importantes tales como la biblioteca virtual de CLACSO o la Red Alyc, que facilitan el acceso, sin embargo, aún continúan los problemas de circulación de textos. Este es un desafío para ALAS, pues al ser una asociación latinoamericana, debe propiciar la circulación de textos entre países.

La agenda de investigación que se observa a través de este trabajo con el total de ponencias del congreso ALAS Costa Rica 2015, presenta un giro hacia la vida cotidiana, hacia temas antes dejados a la antropología, a los cuerpos y las subjetividades: dinámicas vecinales, identidades urbanas, elecciones, Facebook, recorridos laborales juveniles, prácticas de turismo, violencia en los estadios, inclusión digital, movimientos urbanos por defensa del territorio, recepción en Facebook sobre marchas ante los hechos de Ayotzinapa.

En el congreso anterior en Chile estos temas aparecieron, y el Dr. Marcelo Arnold los llamó “sociología testimonial y militante”, señalando para este “estilo” el riesgo del particularismo relativista y la descontextualización (Arnold, 2015).

Si bien ese riesgo existe, quisiera señalar aspectos importantes en estas temáticas:

-El análisis no se centra sólo en la contradicción capital /trabajo, sino que la sociología ha incorporado la interseccionalidad clase-etnia-género-edad y otras jerarquías.

- En estas temáticas se visibilizan nuevos actores sociales, no sólo aquellos enfrentados a la contradicción capital-trabajo.

-Sin perder particularidad disciplinaria, la sociología ha ido incorporando abordajes más cualitativos, etnográficos, antes reservados a la antropología

No quisiera dejar de mencionar el impacto del neoliberalismo en las agendas de investigación. Por un lado, ha impactado en la investigación al incorporar la lógica medios-fines, por medio de la penetración del mercado en las universidades públicas: la venta de servicios, el emprendedurismo, las consultorías contratadas a centros de investigación y por supuesto, el impacto en los presupuestos de investigación en las universidades públicas (lo vemos muy claro en Brasil y en Argentina en estos momentos).

1.2. Algunos desafíos a la sociología latinoamericana desde la lectura de las agendas

La revisión bibliográfica del total de ponencias del Grupo de Trabajo de movimientos sociales en el pasado congreso de ALAS, nos permite señalar algunos rasgos generales: en el estudio de temas feministas se encuentra la utilización de teorías feministas acuñadas desde Latinoamérica (Sagot:2011; Lagarde:1993; Lugones:2008; Rivera-Cusicanqui:2010, para citar algunas). En los trabajos sobre movimientos sociales medioambientales, hay presencia también de teorías acuñadas desde y con los movimientos sociales (Svampa:2011; Gudynas:2011). Sin embargo, en muchos de los estudios de casos, referidos a localidades, el trabajo consiste en una descripción carente de teoría y carente de contextualización. Esto es relevante para temas novedosos como movimientos sociales en las redes, reacciones en redes sociales, etc., en los cuales escasea también la teoría. Muchos de los trabajos sobre acciones y movimientos sociales se limitan a decir “metodología cualitativa”, o mencionan el nombre de algunos autores importantes en el estudio de los movimientos sociales, tales como Touraine, Tilly, sin que esto signifique un adecuado uso de la teoría de esos mismos autores. Hay algunas metodologías innovadoras: análisis de la coreografía de la danza de un quilombo en Brasil, o en el grupo de trabajo “Sociología de los cuerpos y las emociones”, donde se han desarrollado de manera particular metodologías novedosas en la temática.

Señalo como positivo los abordajes etnográficos en los trabajos sociológicos. Esto prueba que la sociología latinoamericana podría romper barreras disciplinares para enriquecer sus métodos, es decir, ser más indisciplinada sin perder su identidad

Parte II: Diálogos, monólogos y circulación de textos

Para aproximarnos a nuestra segunda pregunta, ¿con qué autores dialogan los/las sociólogos latinoamericanos y cómo circulan los textos?, se tomó como universo de análisis las ponencias de los dos últimos congresos ALAS: el congreso de Chile 2013 y el que tuvo lugar en Costa Rica en 2015. Se hizo una muestra simple al azar de cada uno de los grupos de trabajo para obtener así un grupo más reducido de ponencias. Se seleccionó al azar una muestra de las referencias bibliográficas de cada ponencia de dicha muestra.

El trabajo se realizó para todos los grupos de trabajo. Una vez hecho grupo por grupo, se seleccionaron para este artículo solamente algunos, empleando como criterio de selección aquellos cuyos resultados fuesen más ejemplificadores o permitieran una lectura más contrastante.

En el congreso de Chile 2013, en el GT “Ciencia, tecnología e innovación”, las ponencias brasileñas citan en primer lugar autores de Estados Unidos, Europa y Canadá (en adelante los llamaremos nor-europeos), en segundo lugar brasileños y en mucho menor cantidad, autores del resto de países latinoamericanos o ediciones latinoamericanas no brasileñas.

En la muestra de referencias bibliográficas o de editoriales, no hay una sola mención centroamericana.

**Tabla 1: G.T. 1 Ciencia, Tecnología e Innovación.
Bibliografía usada por**

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	39	61
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil)	9	7
USA, Europa y Canadá	45	35
Organismos Internacionales	4	1
Otros	3	0
No ubicados	7	3

Fuente: Procesamiento propio de muestra GT1. Memoria del XXIX Congreso ALAS-Chile 2012.

La ausencia de referencias bibliográficas sobre autores centroamericanos(as) no significa ausencia de producción sociológica. Podría reflejar una deficiente circulación de textos y tal vez un fenómeno de colonialidad de la mirada, al suponer que los mejores trabajos siempre estarán en centros de investigación nor-europeos.

El grupo de trabajo que en el congreso de Chile se llamó Ciencia, tecnología e innovación, cambió de nombre en el congreso de Costa Rica cuyos datos de las referencias bibliográficas son los siguientes:

**Tabla 2: GT- 01 Ciencia, Tecnología e Innovación:
Recreación, Nuevos Saberes y Prácticas Científicas.
Bibliografías ponentes de nacionalidad brasileña.**

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	0
Brasil	6
USA, Europa y Canadá	7
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	1

Fuente: Procesamiento propio de muestra de ponencias G.T.01 Memoria ponencias Congreso ALAS 2015 Costa Rica.

En ambos congresos, las referencias en esta temática para los y las ponentes de nacionalidad brasileña son de autores de países nor-europeos y de casi igual manera, autores de Brasil.

No aparecieron referencias a autores del resto de América Latina Latina no brasileña, y hemos sacado aparte las referencias a autores de Centroamérica y el Caribe, para evidenciar la ausencia completa de referencias a autores centroamericanos, como ya se señaló.

Al hacer el mismo ejercicio a partir de las referencias bibliográficas hechas por ponentes latinoamericanos(as) cuya nacionalidad no es brasileña, se observa la misma “endogamia” en las referencias. Los siguientes dos cuadros comparan los datos del congreso de Chile con el congreso en Costa Rica en este grupo de trabajo.

Tabla 3: GT-01 Ciencia, Tecnología e Innovación. Bibliografía ponentes latinoamericanos excepto brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	17	31
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	29	30
USA, Europa y Canadá	32	18
Organismos Internacionales	3	1
Otros	4	3
No Ubicados	3	5

Fuente: Procesamiento propio a partir muestra GT.1. Memoria Congreso ALAS Chile 2013.

Para las personas latinoamericanas de habla española (no brasileñas) las referencias más importantes son de autores nor-europeos y latinoamericanos, con muy escasas referencias a autores brasileños(as). Cabe destacar que aún al interior de las personas ponentes de habla española, no aparecen en las referencias de la muestra ningún autor o autora de Centroamérica ni del Caribe. En las articulaciones de jerarquías de lenguas (recordar los datos del informe Unesco) y países, pareciera encontrarse aquí un fenómeno que podríamos llamar “subalternización” de la producción académica de ciertas lenguas y países.

Tabla 4: GT-01 Ciencia, Tecnología e Innovación: Recreación, Nuevos Saberes y Prácticas Científicas: Bibliografía ponentes latinoamericanos excepto brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	10
Brasil	3
USA, Europa y Canadá	7
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Procesamiento propio de muestra de ponencia G.T.01 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

En el GT de Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión, ocurre lo mismo: Brasil aparece como un mundo académico que se cita entre sí y adquiere trabajo de editoriales de su país, más que en el resto de otros países.

Para el Congreso de Chile 2013:

Tabla 5: GT-08 Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social Bibliografía ponentes nacionalidad brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	11	16
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	1	0
USA, Europa y Canadá	3	2
Organismos internacionales	0	0
Otros	1	0
No ubicados	2	0

Fuente: Procesamiento propio de muestra ponencias GT.8. Congreso ALAS Chile 2013.

En el congreso ALAS 2015 Costa Rica, sucede lo mismo: las personas brasileñas citan autores de Brasil y nor-europeos. Con esto se evidencia que faltan mecanismos para articular mejor la circulación de textos, pues en dos años no hubo cambio alguno. Esto abre una interrogante a la dinámica de los congresos ALAS, que deberían ser un espacio de articulación de la producción brasileña con el resto de países, lo que plantea el reto de superación de la barrera de la lengua.

**Tabla 7: GT-08 Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social
Bibliografías ponentes latinoamericanos excepto brasileños**

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	0	0
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	2	1
USA, Europa y Canadá	3	4
Organismos internacionales	1	1
Otros	0	0
No Ubicados	0	0

Fuente: Procesamiento propio a partir de muestra ponencias GT.8. Congreso ALAS-Chile 2013.

Exactamente lo mismo ocurre en el congreso ALAS 2015 Costa Rica: las personas latinoamericanas ponentes de habla hispana citan autores latinoamericanos no brasileños(as) y autores nor-europeos, pero no miran hacia la sociología brasileña.

Tabla 6: GT-08 Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social
Bibliografía ponentes nacionalidad brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	0
Brasil	12
USA, Europa y Canadá	2
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Procesamiento propio a partir de muestra ponencias GT.8. Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

En el mismo grupo de trabajo, el resto de ponentes que laboran en países latinoamericanos (excepto Brasil o Centroamérica) citan más autores de sus países y usan libros editados en sus países, que brasileños. Estas son las referencias aparecidas en la muestra, con datos del congreso de Chile 2013:

Tabla 8: GT-08 Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social
Ponentes de América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	17
Brasil	0
USA, Europa y Canadá	17
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Elaboración propia a partir muestra ponencias GT.08 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

En temas de género y feminismos, entre el congreso de Chile 2013 y el congreso Costa Rica 2015, hubo un cambio en las referencias para el caso de ponentes que laboran en países latinoamericanos de habla española. Es posible que el cambio de tema en la convocatoria de este grupo de trabajo propició volver la mirada a textos y trabajos producidos en América Latina: en el caso de Chile, se discutía sobre la ciudadanía y en esa temática hay muchos textos elaborados en Europa. Pero al convocar en Costa Rica a reflexionar sobre los aportes de los feminismos a las ciencias sociales, se propició una mirada a feminismos latinoamericanos comunitarios, decoloniales, poscoloniales, que están interpelando a las ciencias sociales en América Latina. Sin embargo, en el caso de ponentes brasileños(as), a pesar del cambio en el tema de la convocatoria, se encuentra una mayoría de referencias sobre trabajos brasileños.

El siguiente cuadro, muestra primero los y las ponentes de Brasil en Chile 2013, cuyas referencias fueron brasileñas y nor-europeas:

**Tabla 9: GT-11 Género, Desigualdad y Ciudadanía
Bibliografía ponentes nacionalidad brasileña**

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	64	84
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	10	8
USA, Europa y Canadá	39	16
Organismos internacionales	0	0
Otros	3	0
No Ubicados	4	12

Fuente: Elaboración propia a partir de muestras de ponencias GT.11 Congreso ALAS-Chile 2013.

Lo mismo se observa en ponencias de personas de nacionalidad brasileña de este grupo de trabajo en el congreso en Costa Rica.

Tabla 10: GT-11 Género, Feminismos y sus Aportes a las Ciencias Sociales
Bibliografía ponentes nacionalidad brasileña

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	2
Brasil	12
USA, Europa y Canadá	17
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	4

Fuente: Elaboración propia a partir de muestras de ponencias GT.11 Congreso ALAS 2015-Costa Rica

Para el caso de personas ponentes de América Latina de habla española (no brasileñas) se observa el cambio señalado. En Chile 2013 el diálogo primordial de textos se dio con autores nor-europeos(as).

En la muestra simple al azar de ponencias del GT 11 del congreso ALAS Costa Rica 2015, si bien hay muchas referencias a trabajos publicados en América latina de habla española, no apareció una sola referencia a publicaciones de autoría brasileña.

Tabla 11: GT-11 Género, Feminismos y sus Aportes a las Ciencias Sociales
Bibliografía ponentes latinoamericanos no brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	36
Brasil	0
USA, Europa y Canadá	14
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Elaboración propia a partir de muestra de ponencias GT.11 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

La muestra en el GT de Metodología y Epistemología da resultados similares tanto en ponentes que laboran en Brasil como en el resto de países: las referencias son nor-europeas primordialmente.

Las ponencias de autores brasileños(as) del congreso en Chile 2013, tienen referencias bibliográficas de autores nor-europeos, publicados en editoriales brasileñas.

Para el Congreso en Chile 2013:

**Tabla 12: GT-16 Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales
Bibliografía ponente de nacionalidad brasileña**

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	2	8
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	1	0
USA, Europa y Canadá	6	2
Organismos internacionales	0	0
Otros	0	0
No Ubicados	1	0

Fuente: Elaboración propia a partir de muestra de ponencias GT.16 Congreso ALAS-Chile 2013.

En el congreso ALAS 2015 en Costa Rica, se dio el mismo fenómeno: aún en ponentes brasileños(as) las referencias en este grupo de trabajo sobre metodología y epistemología de las ciencias sociales, son nor-europeas.

Tabla 13: GT-15 Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales
Referencias bibliográficas ponentes brasileños(as)

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	0
Brasil	1
USA, Europa y Canadá	3
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Elaboración propia a partir de muestra de ponencias del GT.15 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

Al hacer el procesamiento inverso, es decir, tomar las referencias bibliográficas de ponentes latinoamericanos excepto quienes tienen nacionalidad brasileña, se observan los siguientes datos.

Tabla 14: GT-15 Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales
Bibliografía ponentes latinoamericanos excepto brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	1
Brasil	0
USA, Europa y Canadá	3
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	1

Fuente: Elaboración propia a partir muestra de ponencias congreso ALAS 2015-Costa Rica.

En un ejercicio similar que habíamos realizado con ponencias del Congreso Centroamericano de Sociología en el año 2010, organizado por la Asociación Centroamericana de Sociología, ACAS, las referencias bibliográficas en metodología y epistemología, resultaron también mayoritariamente nor-europeas (Garita, 2012). Si bien en aquel momento se agruparon las referencias en rubros diferentes a los que se trabajaron con las referencias bibliográficas de los congresos de ALAS, la tendencia es la misma: alta cantidad de referencias a autores nor-europeos.

Tabla 15: Centroamérica: orientaciones y retos de la sociología en el campo teórico metodológico. Referencias bibliográficas según nacionalidad autores

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
Organismos internacionales y fuentes oficiales	0
Documento ONG	0
Autores que investigan y publican en América Latina... (excepto centroamericanos)	10
Autores centroamericanos	5
Autores europeos	15
Autores USA	14
Periódicos	1
Entrevista	0

Fuente: Agrupamiento personal, según ponencias congreso ACAS 2010.

Respecto a las referencias bibliográficas en el GT de movimientos sociales, se observa una permanencia en los ponentes brasileños(as) de dialogar con autores de Brasil. Sin embargo, en el caso de ponentes latinoamericanos de habla española, se citan más autores latinoamericanos(as) en el congreso de Costa Rica que los citados dos años antes en este mismo grupo de trabajo.

En las ponencias presentadas en el congreso ALAS Chile 2013, las personas ponentes de nacionalidad brasileña, en el caso del GT de movimientos sociales, hacen más referencias a autores brasileños y utilizan textos editados por editoriales brasileñas, que para el resto de países. En segundo lugar, las citas bibliográficas son de autores nor-europeos.

Tabla 16: GT-20 Sociedad Civil. Protesta y Movimientos Sociales
Bibliografías de ponentes de nacionalidad brasileña

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	8	10
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	0	2
Organismos internacionales	0	0
USA, Europa y Canadá	6	3
No Ubicados	0	0

Fuente: Procesamiento propio de muestra elaborado a partir del Disco Compacto Memoria XXIX Congreso ALAS-Chile 2013.

En el congreso ALAS 2015, Costa Rica, sucede lo mismo, en el sentido que Brasil tiene sus referentes dialógicos en Brasil.

Tabla 17: GT-19 Acciones Colectivas y Movimientos Sociales
Referencias bibliográficas de ponentes de nacionalidad brasileña

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	1
Brasil	8
USA, Europa y Canadá	1
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Elaboración propia a partir de muestra de ponencias GT-19 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

En el congreso de Chile la muestra de ponencias (GT movimientos sociales) de personas que investigan en países latinoamericanos, excepto Brasil, no citan autores brasileños. Las referencias bibliográficas a autores latinoamericanos(as) y europeos tienen cantidades iguales.

Tabla 18: GT-20 Sociedad Civil, Protestas y Movimiento Sociales
Bibliografías ponentes latinoamericanos excepto brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía	Nacionalidad de editoriales
Brasil	0	0
Centroamérica	0	0
Latinoamérica (excepto Brasil y CA)	4	5
USA, Europa y Canadá	4	4
Organismos internacionales	0	0
Otros	0	0
No Ubicados	0	0

Fuente: Procesamiento propio de muestra elaborado a partir del Disco Compacto Memoria XXIX Congreso ALAS-Chile 2013.

Hay, sin embargo, en el congreso ALAS 2015 en Costa Rica (en este grupo de trabajo), un incremento de las referencias a autores latinoamericanos(as) sobre las referencias nor-europeas. Esto merece una reflexión aparte pues pareciera que sucede lo mismo que con los feminismos: son los movimientos sociales los que han producido un giro en la mirada hacia los textos que investigan las acciones colectivas y los movimientos sociales latinoamericanos.

Tabla 19: GT-19 Acciones Colectivas y Movimientos Sociales Bibliografías de ponentes latinoamericanos excepto brasileños

País de autor citado	Nacionalidad autor en bibliografía
América Latina de habla española (no de Brasil ni CA ni Caribe)	24
Brasil	1
USA, Europa y Canadá	14
Centroamérica y el Caribe	0
Otros	0

Fuente: Elaboración propia a partir de muestras de ponencias GT-19 Congreso ALAS 2015-Costa Rica.

De nuevo se encuentra la ausencia de referencias bibliográficas a trabajos centroamericanos. Llama la atención esta ausencia, cuando se han publicado trabajos valiosos sobre movimientos sociales en Centroamérica (Almeida y Cordero, 2015, por ejemplo).

Ante la pregunta con qué autores dialogamos y cómo circulan los textos, hemos constatado una separación entre el mundo académico brasileño y los demás países latinoamericanos. Hay un desconocimiento mutuo, tal vez por las dificultades de lengua o porque las editoriales fragmentan los públicos y no conectan los mercados separados, es decir, por un problema de circulación de textos, que el Internet no ha resuelto. Es una de las fisuras que aparecen en el “campo” (Bourdieu, 2000) sociológico latinoamericano. Pareciera que esta separación obedece más a la mirada que busca lo más cercano o los referentes más conocidos, que a falta de textos (dada la existencia en Internet o la existencia de la biblioteca CLACSO, la RedAlyc y Scielo).

Ni siquiera la discusión decolonial (GT6 Imaginarios sociales, memoria y poscolonialidad) muestra una circulación de textos entre Brasil y el resto de

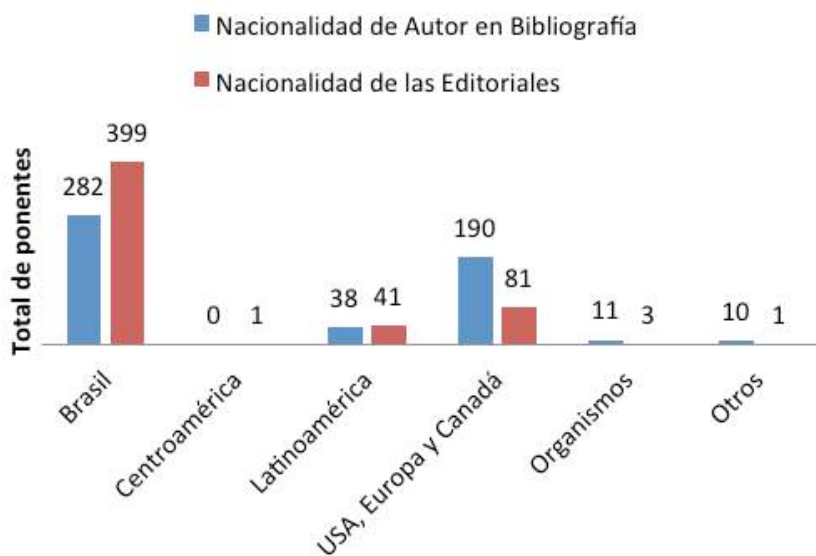
países latinoamericanos. En este caso, por el tipo de reflexión que se propicia, podría esperarse mayor busca de diálogo no endogámico.

En algunas temáticas (ej. GT10. Estudios políticos, socio-jurídicos e institucionales, o GT 31. Teoría social contemporánea) los ponentes latinoamericanos no brasileños citan más cantidad de autores nor-europeos, y utilizan publicaciones de editoriales nor-europeas en mayor cantidad.

Hay algunas otras temáticas, donde el diálogo entre textos pareciera ser más fuerte entre autores latinoamericanos y utilizan más editoriales latinoamericanas. (GT22. Sociología de la niñez y juventud, GT 24. Violencia; en el GT 32. Sociología del arte y la cultura o en el GT 33. Sociología del desarrollo). Otro caso interesante es el del GT 29, Otra Globalización. Nuevos saberes y prácticas científicas, cuyos referentes de autores y editoriales citados en las bibliografías, son predominantemente latinoamericanos.

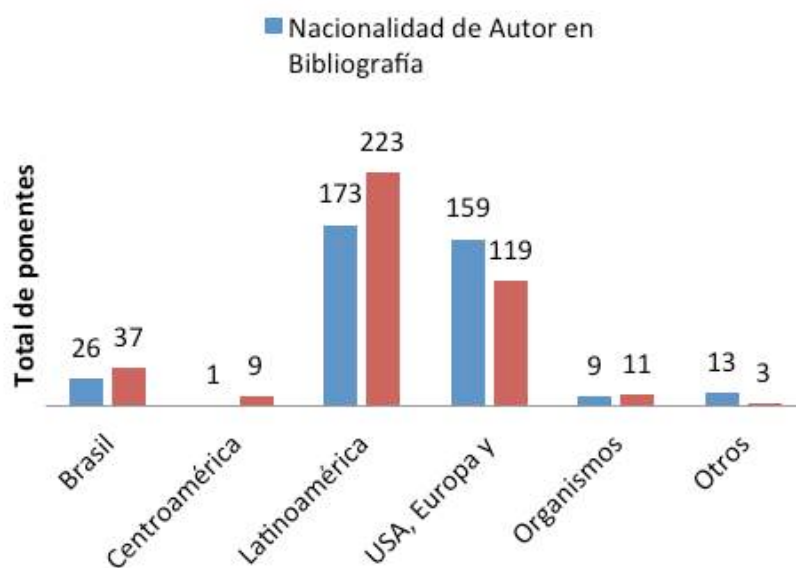
Haciendo un cuadro resumen, puede observarse esto con claridad en el congreso de Chile:

Gráfico 2. Referencias bibliográficas hechas por total ponentes brasileños.
Según nacionalidad de autor citado y nacionalidad de las editoriales



Fuente: Elaboración propia a partir muestra simple al azar de ponencias congreso ALAS Chile 2013.

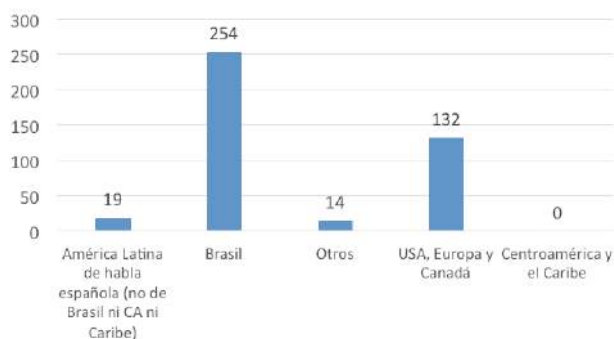
Gráfico 3. Referencias bibliográficas hechas por total ponentes latinoamericanos no brasileños. Según nacionalidad de autor citado y nacionalidad de las editoriales



Fuente: Elaboración propia a partir muestra simple al azar de ponencias congreso ALAS Chile 2013.

La misma separación entre referencias de autores con quienes dialogamos aparece en el congreso ALAS 2015 Costa Rica:

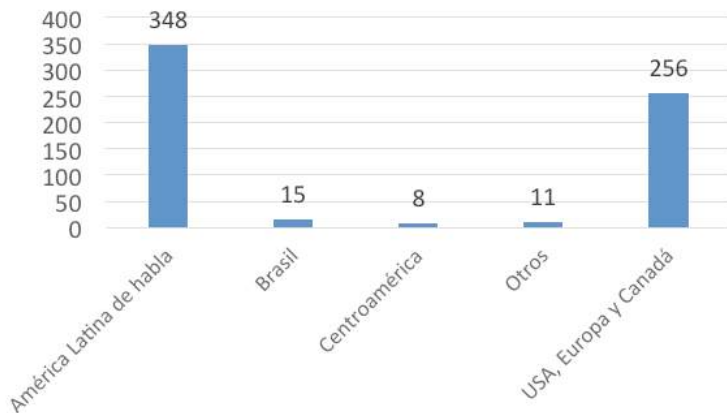
Gráfico 4. Referencias bibliográficas hechas por total ponentes brasileños. Según nacionalidad de autor citado



Fuente: Elabora ALAS 2015-Costa Rica.

Congreso

Gráfico 5. Referencias bibliográficas hechas por total ponentes latinoamericanos no brasileños. Según nacionalidad de autor citado



Fuente: Elaboración propia a partir muestra simple al azar de ponencias congreso ALAS Costa Rica 2015.

2.2. En síntesis: una fisura.

El mayor volumen de la investigación mundial proviene de la región nor-europea, señala el Informe de la Unesco (2010). Sin embargo, esta afirmación puede relativizarse si se considera el tema de las indexaciones en inglés, como apuntábamos al inicio: existe una producción latinoamericana publicada en español y portugués y por lo tanto ignorada por esos datos. A esto se añade el problema señalado por los datos del presente trabajo, que se refieren a la propia invisibilización al interior de América Latina, pues se segmenta la circulación de textos. La cantidad de ponencias que se presentan bianualmente en los congresos de ALAS evidencian la existencia de una gran producción académica, tal vez mucha de ella no publicada o alguna publicada en las lenguas fuera del canon hegemónico, pero no siempre conocida en todos los países.

Nos parece relevante que el estudio de las resistencias, acciones y movimientos sociales esté impulsando nuevas categorías y conceptos, lo que permitiría pensar que son los movimientos sociales los que están produciendo un giro en la mirada sobre las acciones colectivas y los movimientos sociales latinoamericanos. Es decir, el estudio de los movimientos sociales contribuye a hacer un viraje desde la colonialidad de la mirada hacia la producción propia.

Los avances metodológicos latinoamericanos han sido poco referenciados salvo casi por sus propios investigadores innovadores, y se recurre más a textos metodológicos publicados en los Estados Unidos que a la propia tradi-

ción latinoamericana en algunos casos.

La fisura en la circulación de textos entre Brasil y el resto de América Latina o entre Centroamérica y el resto de países, señala una cierta tendencia a comunidades monológicas entre sí, dialógicas con autores nor-europeos únicamente.

Tercera parte: Algunos desafíos a la sociología latinoamericana planteados en el congreso ALAS 2015 Costa Rica

A lo largo del XXX Congreso ALAS 2015 se enunciaron muchos desafíos para la sociología latinoamericana. Las discusiones dadas en las mesas de trabajo fueron recuperadas por la mayoría de quienes coordinaron dichas mesas, en un cuestionario elaborado por la comisión académica. Este material, junto con la grabación del Foro Académico que se realizó al finalizar el congreso y los datos que hemos construido con nuestro trabajo, representan el corpus que permite dar respuesta a la tercera pregunta, al buscar los puntos de coincidencia de los tres materiales.

Retos planteados por la revisión de las agendas y referencias bibliográficas

La abundancia de estudios de caso, en ámbitos locales, representa ya un acumulado de trabajos que desafían la imaginación sociológica, y que conducen hacia la elaboración de nuevas categorías y nuevas búsquedas teóricas. Esto coincide con lo señalado en el Foro Académico, donde se señaló la necesidad de recuperar cada vez más el pensamiento latinoamericano, lo cual nutriría este esfuerzo de definir nuevas categorías, y de teorizar desde *locus* enunciativos propios. Sería un absurdo pensar la insurgencia epistémica en el sentido de un rechazo a toda teoría nor-europea, pues el origen mismo de la sociología la hizo germinar con teorías europeas, y porque su rechazo sería una gran pérdida. De lo que se trata es de establecer un diálogo crítico desde acá y proponerse avanzar en la construcción de nuevas categorías. Esto plantea tareas concretas como la de continuar recuperando obras de autores latinoamericanos importantes.

La tradición del pensamiento crítico latinoamericano ha dado aportes a las ciencias sociales mundiales (el caso más emblemático fue la teoría de la dependencia). Hoy día, las críticas al desarrollo y sus consecuentes propuestas de postdesarrollo, Buen Vivir, los derechos de la naturaleza, merecen tener presencia como contribución latinoamericana al debate mundial. En este sentido cobra enorme importancia visibilizar la sociología latinoamericana en

congresos mundiales, tales como el congreso de la ISA.

Los retos metodológicos

La revisión realizada nos permite encontrar nuevas temáticas, con abundancia de estudios de casos, que presentan muchas innovaciones en los métodos de investigación. Sin embargo, en muchos casos sólo se menciona que se hizo un trabajo cualitativo, sin ahondar más y sin contextualizar de manera adecuada el caso.

Esto también fue señalado en el resumen del Foro realizado por la comisión académica del congreso:

“Hay metodologías innovadoras que deben rescatarse y difundirse, por ejemplo, la incorporación de técnicas lúdicas particularmente en investigaciones acerca de la niñez o grupos particulares. También se ha venido haciendo esfuerzos en el sentido del diálogo de saberes, la investigación acción, la investigación cualitativa y la metodología participativa cuyos trabajos ya se han desarrollado por años y logran revisiones metodológicas de gran importancia.”

Retos de divulgación de los trabajos producidos en la región

Las nuevas tecnologías deben optimizarse, para hacer circular más los textos producidos en los diferentes países. En la parte editorial, debe hacerse un esfuerzo por indexar revistas latinoamericanas en las indexaciones de lengua española y portuguesa, para visibilizar las producciones. Quienes imparten docencia en ciencias sociales, deben propiciar que los estudiantes hagan esfuerzos de búsquedas en la Biblioteca CLACSO, en RedAlyc, y consulten revistas editadas en la región, muchas de ellas disponibles en la página web de ALAS.

Hacer más indisciplinada la sociología, sin perder su perfil disciplinario

Las nuevas temáticas, tales como cuerpos, subjetividades, acciones, resistencias y movimientos sociales, estudios locales de casos particulares, requieren un abordaje transdisciplinario. Las etnografías implementadas en estudios sociológicos han demostrado la necesidad del trabajo inter y transdisciplinario. Los desafíos medioambientales deben ser abordados desde la biología, la química y las ciencias sociales al mismo tiempo, lo que evidencia que es la realidad misma la que demanda abordajes integrales. ¿Puede la sociología ser más indisciplinada sin perder su identidad disciplinar? La discusión planteada por

Bauman sobre la particularidad de la sociología considera que lo importante es el tipo de preguntas. Lo que distingue a la sociología, según el mismo autor, es poder “visualizar las acciones humanas como componentes de configuraciones más amplias” (Bauman, 2007:15).

Reflexiones finales

El panorama global de la sociología latinoamericana es de una disciplina fructífera en producción, aunque de escasa visibilidad a nivel mundial; rica en temáticas nuevas: incorporación de lo cotidiano, de las subjetividades, del cuerpo, de las emociones, también viejos temas con novedosos abordajes, y grandes desafíos ante los nuevos movimientos sociales y avances metodológicos que requieren mayor difusión.

Al ser la sociología un producto de las condiciones históricas, es imposible comprender los temas tratados hoy por la sociología latinoamericana, sin ubicar de manera somera algunos rasgos de la región.

Las economías de los países más grandes se encuentran en crisis, de manera especial Brasil y Argentina. Esto ha sido trabajado por Salama en su libro *¿Hacia dónde van las economías latinoamericanas?* (Salama: 2016). El panorama global latinoamericano muestra elementos que apuntan al crecimiento de la pobreza, la desigualdad y la violencia: golpe “legal” en Brasil, cambio del gobierno progresista en Argentina con el presidente Macri, crisis del agua en Bolivia, tensa situación en Venezuela, mayor endurecimiento de las políticas migratorias en Estados Unidos. En términos políticos, la derecha ha repuntado en muchos países. El extractivismo continúa existiendo, el feminicidio existe en todos los países de la región, el cambio climático golpea con más crudeza a las zonas más pobres de América Latina.

Este panorama presagia numerosos movimientos sociales, mayor crecimiento de la desigualdad y la exclusión, incremento de los desastres ambientales. Es decir, la situación hace que los temas prioritarios que hemos encontrado en la actual agenda de la sociología latinoamericana, sigan siendo importantes. Los avances del pensamiento crítico surgido del análisis de las realidades particulares, deben difundirse con mayor ahínco entre países de la región, atravesada por islotos de circulación de textos.

El haber incorporado a los objetos de estudio de la sociología, algunos reservados antes a la antropología, ha enriquecido y ampliado las agendas de investigación y propiciado nuevos abordajes metodológicos. Cabe aquí recordar el doble olvido señalado por Boaventura de Souza (De Souza, 2002) de que las divisiones disciplinarias son construcciones y los objetos que las separan son construidos también. Este olvido tiene como consecuencias los

(des) vínculos con prácticas sociales y con otros saberes. El trabajo muchas veces etnográfico o en general cualitativo, acerca la sociología a la antropología, sin perder cada una su particularidad. La sociología latinoamericana podría entonces, ser más indisciplinada manteniendo su identidad, pues de acuerdo con Bauman (Bauman y May, 2007) lo importante es el tipo de preguntas que se planteen y el respeto a las “reglas rigurosas del discurso responsable”. Lo que distingue a la sociología, según el mismo autor, es “visualizar las acciones humanas como componentes de configuraciones más amplias: es decir, de conjuntos no azarosos de actores entrecruzados en una red de dependencia mutua” (Bauman, 2007:15).

Un desafío que ha atravesado la sociología latinoamericana, es el de dejar de consumir marcos categoriales eurocéntricos, de manera que se impulse el giro epistémico de un Pensamiento Sur (Martins, 2012; De Souza, 2007).

Al repensarnos, resuena aún Francisco Pizarro, quien le espeta a un indígena con altanería:

“¿Qué necesidades vienes a decirme, pobre salvaje? Me es imposible comprender tu oscuro idioma” (Lobo, 2010: prólogo).

Las ciencias sociales se tejen hoy con esas “necesidades”. Romper la colonialidad de la mirada y del saber, implica desarrollar un diálogo entre la ciencia social y los movimientos, acciones y resistencias. Son las pensadoras y los pensadores indígenas, las feministas comunitarias y descoloniales, los estudiantes y grupos de resistencias urbanas, quienes están realizando prácticas emancipatorias de nuevo tipo y proponiendo desde sus propios saberes, avances al pensamiento crítico no eurocéntrico.

Bibliografía

- Arnold, Marcelo, 2015, La Sociología en la región Latinoamericana: visión a partir de los Congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología. En “Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe”. Consultado en: alas-sociologia.org
- Bauman, Zygmunt y May, Tim, 2007, Pensando sociológicamente, 2da.ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bautista, JJ, 2012, Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana, Rincón ediciones, Bolivia.
- Bautista, Juan José, 2010, Crítica de la razón boliviana. Rincón ediciones. Colección: Abre los ojos. Bolivia.
- Bourdieu, Pierre, 2000, El campo científico, Buenos Aires: Nueva visión.
- Camacho, Daniel, 2010, “Movimientos sociales y unidad centroamericana. Un enfoque sociológico”. Conferencia presentada en el XII Congreso centro-

americano de sociología Asociación Centroamericana de Sociología, ACAS, 2010, Costa Rica. En: Cuadernos de sociología, número 10 extraordinario, San José, Costa Rica.

Congreso ALAS 2015 Costa Rica, Resumen del foro académico. Presentado por comisión académica.

De Souza Santos, Boaventura, 2002, *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Edições Afrontamento, Porto.

De Sousa Santos, Boaventura, 2007, Los desafíos de las ciencias sociales hoy, en: *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Pp. 137-163, MUSEF.

Dussel, Enrique, 2011, *Filosofía de la liberación*, México: Fondo de Cultura Económica.

Franco, R., 2015, Veinticinco años de sociología latinoamericana. Un balance, en *Debates sobre la teoría de la dependencia y sobre la sociología latinoamericana*, re-edición del texto de 1979, Costa Rica. pps. 193-232.

Garita, Nora, 2011, “En busca de la promesa perdida de la sociología centroamericana. Una propuesta desde la ACAS”. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, v.8, n.1, p.151-171.FLACSO.

González Casanova, Pablo, 1978, *Corrientes críticas de la sociología latinoamericana*. Reproducido en la revista *Nexos*, versión digital consultada en: <http://www.nexos.com.mx/?p=3127>

Lander, Eduardo, 2011, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

Martins, P., 2012, *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*, ediciones CICCUS, Argentina.

Ruy Mauro Marini, *La sociología latinoamericana: origen y perspectivas*. http://www.marini-escritos.unam.mx/034_sociologia_latinoamericana_es.htm

Quijano, A: 2012, “El moderno Estado-nación en América latina: cuestiones pendientes”, en: Mejía, editor, 2012, *América Latina en debate*, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Rovira- Mas, Jorge, 2008: 65-74, El desarrollo de la sociología en Centroamérica: la promesa incumplida, revista de Ciencias Sociales número 30, FLACSO

Sagot, Montserrat, 2014, Dependencia, subdesarrollo y colonialidad en la “Patria del criollo”: las ciencias sociales en Centroamérica a fin e inicios de siglo, *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 40.

Tavares, José Vicente, 2015, La internacionalización de la sociología crítica y la superación de la colonialidad. En: *El pensamiento Latinoamericano: diálogos en ALAS*. Sociedad y Sociología. Editoriales TESEO, CLACSO, ALAS.

Torres- Rivas, Edelberto, 2011, *Revoluciones sin cambios revolucionarios*, F y

G editores, Guatemala.

Torres-Rivas, E., (2010), La sociología centroamericana a inicios del S. XXI, Cuadernos de sociología, número X extraordinario, Universidad de Costa Rica.

Amenazas globales a la educación como bien público e integración regional en América Latina

Marco Antonio Rodrigues Dias

Introducción³

Carmen García Guadilla, una especialista latinoamericana originaria de Venezuela, definió bien la situación actual de la educación superior en el mundo señalando que hoy en día “(...) la educación superior se siente acosada por fuerzas comerciales de tal naturaleza, que están logrando desestabilizar el carácter de bien público que, hasta ahora, era inherente a la educación” (García Guadilla [Edit.], 2004, pág. 9).

A su vez, una representante de los estudiantes, Sumita Vadesuva, durante los preparativos de la Conferencia Mundial sobre Enseñanza Superior –CMES– de 1998, llamaba la atención sobre el hecho de que la educación superior “no sensibiliza a los estudiantes sobre los vínculos entre la educación y la manera de jugar un papel en la sociedad”. En consecuencia, “demasiada

³ En la organización del programa del seminario conmemorativo de los 25 años de creación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), el 3 de setiembre de 2016, sus líderes me invitaron a llevar a la consideración de los miembros de su organización algunas reflexiones sobre “la educación superior como un bien público”. Han planificado la publicación del texto integral del documento que preparé para esta ocasión. Posteriormente, los dirigentes de la Asociación Latinoamericana de Sociología –ALAS– entendieron que una presentación de este documento sería útil en la reunión que han organizado, en La Paz, Baja California Sur, México, en octubre de 2016. Lo que se presenta aquí es un resumen del documento para la AUGM, según su presentación en Baja California Sur.

importancia se les da a los objetivos individuales y se estimula el desinterés en la evolución de la sociedad”.

Estas observaciones siguen válidas, en particular en América Latina, donde al igual que en otras partes del mundo, lo que menos cuenta es el respeto a los principios democráticos y a las manifestaciones de los ciudadanos.

Vivimos una época de oscurantismo. El Consenso de Washington destruye las economías, pero aún sigue siendo impuesto en todos los continentes. Los gobiernos teóricamente democráticos se someten a las reglas del mercado y transforman la educación en negocios rentables, abandonando su sentido social. El poder, en muchos países, sigue siendo controlado por minorías que, por medios variados, dominan la vida política.

Por otro lado, el pensamiento único se ha ido consolidando en los últimos decenios y particularmente desde el comienzo de este siglo. Sin embargo, nada de esto es nuevo. En los años cincuenta y sesenta, los principales países occidentales –en particular Estados Unidos– enviaron a los países en desarrollo a cientos o miles de expertos, los “difusionistas”, con el encargo de modernizar los países “atrasados” y de provocar y estimular cambios en sus instituciones y en el comportamiento de sus habitantes. Estos deberían abandonar sus tradiciones y aceptar los valores de mercado de acuerdo con el modelo occidental. La teoría de la modernización se basaba en un presupuesto etnocéntrico occidental que considera que deben ser universales las formas de organización de la sociedad, sin que se tengan en cuenta la diversidad cultural, la formación histórica de la población, la variedad en la conducción de las estructuras sociales. Muy lógicamente, se consideraba que el único modelo válido de la universidad es el desarrollado por las grandes instituciones occidentales.

Difusionismo y globalización

El retorno al difusionismo se lleva a cabo hoy, pero en una situación completamente diferente a la de los años cincuenta y sesenta. La globalización se presenta como un proceso dirigido a facilitar la movilidad de personas, bienes y servicios e ideas. La noción de Estado se debilita y la interdependencia se fortalece. La globalización en el campo económico –el más visible– opera con tres elementos muy claros:

1. Una unificación mundial del mercado, con la adopción de un marco institucional único –el liberal– y un modelo uniforme de producción y distribución de bienes y servicios;
2. El desarrollo de empresas globales que compiten a escala mundial en

el diseño, producción y distribución de sus productos y servicios;

3. Una división internacional del trabajo en la que, bajo un marco institucional único, rígido y monopolista, los polos dominantes se encuentran en los países que controlan el conocimiento y los servicios. Ellos tienden a tener el monopolio de la creación, los otros siguen siendo condenados a la imitación y a la dependencia.

Esta visión del mundo encuentra eco en los organismos internacionales. El Banco Mundial, acompañado por organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, más tarde, la Comisión Europea y la Organización Mundial del Comercio (OMC), en términos prácticos, adaptó a la enseñanza superior los principios económicos del Consenso de Washington y, en consecuencia, pasó a defender:

- La reducción del monto de las inversiones en educación superior;
- El estímulo al desarrollo de la enseñanza privada como instrumento de equidad;
- La aceptación del principio según el cual la educación superior es vista como objeto comercial;
- La reglamentación de los sistemas según principios consolidados posteriormente en el marco de la Organización Mundial del Comercio.

La OCDE, a su vez, buscó y logró durante un cierto tiempo, en los primeros años de este siglo, alcanzar el liderazgo internacional en materia de educación. De hecho, el mensaje de esta organización para los países en desarrollo es claro y puede interpretarse así en el contexto actual:

- No hay que hacer inversiones en educación superior en los países que no han resuelto el problema de la educación básica y secundaria;
- La solución para estos países se encuentra en estrategias de asistencia al desarrollo, es decir, deben buscar la solución en el extranjero;
- Los países en desarrollo deben tomar ventaja de la educación superior de proveedores extranjeros y, en este caso, las guías para la calidad en educación transfronteriza producidas por la OCDE y utilizadas por algunos funcionarios de la Unesco hacen fácil la identificación de proveedores de alta calidad.

En todo esto está implícito que hay que comprar productos educativos que el

Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá, Francia y otros producen y, desde el punto de vista ideológico, aceptar una política de dominación cultural, política y financiera.

Modelo único dominante

El modelo universitario norteamericano se tornó, poco a poco, en el modelo dominante en todo el mundo. En Brasil, por ejemplo, esta tendencia, presente en la reforma universitaria de 1968, se consolidó con la ley 5540/69. Ahora, con el Proceso de Bolonia, es prácticamente la totalidad de Europa que se somete a concepciones que vienen de Estados Unidos.

Para *The Economist* (1.12.2012), a pesar de seguir con más de la mitad de las primeras cien instituciones en los *ranking* internacionales, el sistema de enseñanza superior de Estados Unidos se enfrenta a problemas graves y exhibe muchos elementos negativos, como:

1. Aumento en el valor de las escolaridades cinco veces mayor con respecto a los niveles de inflación desde 1983;
2. Duplicación de la deuda de los estudiantes en los últimos quince años. Quienes concluyeron el bachillerato en 2011 salieron de la universidad con un promedio de deuda de 26.000 dólares;
3. Una disminución importante de la calidad de los estudiantes y graduados.

Además, el concepto dominante en las universidades de los Estados Unidos siempre implicó la idea de que la universidad irá a la comunidad con la intención de extender sus actividades de enseñanza y de investigación y el fondo de cultura de que se considera poseedora. La comunidad, según este concepto, es un objeto, tiene que actuar pasivamente en el proceso, siendo solamente un receptor de otro polo, exógeno y superior.

La aproximación de la comunidad por las universidades se hace a través de una posición elitista, en la cual la comunidad es considerada como elemento inferior. La universidad, con sus élites, sus sabios, su cultura sofisticada, lleva hacia la comunidad toda su sabiduría. Esta toma de posición no es inocente. Es ideológica, y esto es el pecado original del modelo como el de muchos proyectos de cooperación entre los países ricos y los demás.

Cooperación solidaria

En 2005, los países ricos se comprometieron a destinar el 0,7 % de su producto

interno bruto (PIB) en programas y proyectos de ayuda al desarrollo internacional, pero llegaron al comienzo del siglo XXI con una media de 0,25 %. Se estima que, con la reducción de los fondos fantasma utilizados en y para los países ricos y sus consultantes, la ayuda, en lo que se refiere a los países del G-7 (Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido), se reduce a 0,07 %. Además –hay que saber– una gran parte de los fondos para la cooperación consiste en préstamos y no en donaciones o subsidios.

Reflexiones sobre la cooperación interuniversitaria internacional llevaron a la Unesco a poner en marcha, en 1991, el Programa UNITWIN/Cátedras Unesco, cuyo objetivo era

“promover la creación de redes entre las instituciones de educación superior en los niveles interregional, regional y subregional con el propósito de promover el desarrollo institucional y la distribución de recursos y de facilitar el intercambio de conocimientos y datos sobre experiencias que estuviesen relacionadas, por ejemplo, con el personal y los estudiantes”.

Según su concepción, en el momento de su creación, el programa tendría dos elementos básicos: las cátedras, con vocación de convertirse en un centro de excelencia, y las redes. Cada cátedra tendría que ser un punto focal o formar parte de una red.⁴ Dentro de la Unesco, el programa debería contar con la participación de los diferentes programas de la organización: educación, ciencia y tecnología, comunicaciones, cultura, ciencias sociales. En 1998, en el momento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la Unesco en París, existían más de 300 cátedras y cerca de 50 redes.

Esta iniciativa partió de la convicción de que la creación de programas conjuntos de investigación y posgrado a nivel doctoral podría ser priorizada por las políticas públicas de internacionalización de la educación superior. Tales medidas impedirían la fuga de cerebros y colaborarían con la transferencia de conocimientos entre las instituciones y entre los países y regiones.

Todo esto explica por qué, durante las discusiones que precedieron a la redacción y adopción de la Declaración de París de 1998, se consideró que

⁴ En marzo de 2007, la secretaria de la Unesco presentó al Consejo Ejecutivo un documento (176 EX/10) que contenía nuevas orientaciones estratégicas para el programa UNITWIN. Entre las «nuevas» líneas de renovación de programas, se anunció la implicación de todos los sectores de la Unesco en las actividades de UNITWIN, lo que era parte de su concepción inicial, y aun la transformación de los centros de excelencia en polos de excelencia...

ninguna institución de educación superior puede hoy vivir sola. El progreso del conocimiento es tan rápido que ninguna institución puede sobrevivir aislada. Todas ellas tienen algo que aprender de sus pares.

Además de esto, es obvio que todos los proyectos de cooperación, en particular con los países en desarrollo, deberían dar lugar a un beneficio mutuo. La importancia de compartir conocimientos y experiencia a nivel internacional debería guiar las relaciones entre instituciones de educación superior en los países desarrollados como en desarrollo, y debería beneficiar en especial a los países menos desarrollados.

¿Hacia un bien público global?

Un ejemplo sorprendente de una iniciativa que puede favorecer los avances ideológicos de organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE, contrarios a la concepción de enseñanza superior como bien público, fue dada por la publicación en París, en el marco de la Unesco, en 2015, del documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?* que tendría por objeto actualizar las reflexiones del Informe Faure (Faure, 1973) y del Informe Delors (Delors, 1996) y que, de hecho, por medio de subterfugios, busca eliminar el concepto de “bien público” aplicado a la educación y a la enseñanza superior.

A nivel mundial, siempre fueron dos las formas de concebir una universidad o, como prefieren algunos analistas, hay dos racionalidades fundamentales que subyacen a la acción de las instituciones, que pueden ser tratadas como:

- 1.-Un servicio público a cargo principalmente de los gobiernos, que también puede ser prestado por otras instituciones en el marco de los sistemas de concesión, delegación o autorización. Esta fue la concepción que prevaleció durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París en 1998;
- 2.- Empresas organizadas para vender productos a los que pueden pagarlos. Los estudiantes, en este caso, son vistos como clientes. Es el modelo anglosajón que se busca extender a todo el mundo.

El servicio público, llamado a hacer operacionales los bienes público se basa en tres principios:

- Igualdad: todos tienen derecho al servicio público sin discriminación. Con respecto a la educación superior, el concepto se define claramente

tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 en París.

- Continuidad o permanencia: el servicio público debe responder, de forma permanente y sin interrupción, a las necesidades de todos los ciudadanos.
- Adaptabilidad y flexibilidad: el servicio público debe adaptarse a la evolución de la sociedad.⁵

Se confunden a menudo los conceptos de servicio público (misión) y sector público (estatuto). Es un error primario. El concepto de bien público no elimina la posibilidad de concesión, delegación o autorización, incluso para el beneficio de las empresas privadas, sino que implica que los que pueden ser llamados a implementar el servicio público se sometan a reglas que favorezcan el interés colectivo. También se requiere la existencia de mecanismos que obliguen a cargar a los proveedores de servicios con obligaciones (*cahier de charges*, en francés), y que el control de todo esto sea realizado por autoridades legítimas, democráticamente elegidas.

Hasta entonces, el sistema de las Naciones Unidas, en particular la Unesco, siempre consideró la educación como un derecho humano para todos y cada uno, en esencia, un bien público, que tiene como referencia la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26.1).⁶

Este dispositivo está reforzado por el artículo 13, párrafo 1, del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de

⁵ Un análisis exhaustivo de estas características del servicio público se encuentra en Annie Bartoli, “Management dans les organisations publiques”, 2a. edición, 1995-2007.

⁶ Como veremos más adelante, la educación debe ser considerada un bien público, siendo prescindible cualquier adjetivo que solo tendría el efecto de reducir el impacto y el alcance de este principio. Incluso Jacques Delors, intentando conciliar con las posiciones en vigor dentro de la Unión Europea, en la introducción al informe *L'éducation: un trésor est caché dedans* (1996) afirma que la educación es un “bien público que debe ser accesible a todos y no puede estar sujeta a una simple regulación del mercado”.

1966 y ratificado por muchos países que dice:

- La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

Contexto neoliberal de la mercantilización

¿Cómo se presenta todo esto en la vida real?

En el caso de la educación superior, decir que la educación superior pública lleva a la injusticia porque beneficia a los ricos sobre los pobres se convirtió en un dogma en las organizaciones internacionales, en los medios y entre muchas autoridades públicas en todos los continentes. Esto sirve como un argumento para la defensa de la comercialización y la privatización. Esta es casi siempre una simplificación sobre la base de datos falsos.

Tomemos el caso de Brasil. En los años ochenta y noventa, los estudios en varias universidades brasileñas mostraron que estos análisis fueron al menos parciales y hasta la inclusión social mejoró considerablemente entre 2010 y 2014, como consecuencia de la adopción, por el gobierno de Brasil, de la política de cuotas en beneficio de las minorías y de otras políticas de inclusión social. En confirmación de esto, el 18 de agosto de 2016, el diario *O Estado de São Paulo* publicó un artículo de Lígia Formenti, Isabela Palhares y Victor Vieira, con el título “Dos de tres estudiantes en las universidades federales están en clases D y E”. El falso argumento de la no inclusión en las universidades públicas conduce a los partidarios de la aplicación del Consenso de Washington en la educación a defender el “dogma” de la necesidad de privatización de la enseñanza superior.

Es una cosa positiva, no hay duda. Las instituciones públicas brasileñas de enseñanza superior promueven la inclusión social. Pero esto es una parte de la realidad. Hace menos de dos años, un conocido experto brasileño en toda la región, Valdemar Sguissardi, elaboró, a petición de la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de Brasil (SESU), un diagnóstico

de la situación de la educación superior brasileña. Los datos presentados son asombrosos. A pesar de que el Plan Nacional de Educación (PNE) de Brasil (2001-2010) preveía alcanzar en el país una tasa neta de 30 % de la matrícula de pregrado para el año 2012, Brasil solo logró alcanzar la mitad de esa tasa (15,3 %). El nuevo PNE fija un objetivo de 33 % para la década 2014-2024.

En 2012, la matrícula de pregrado (presencial y a distancia) alcanzó el total de 7.037.688, distribuido de la siguiente manera: un 26,9 % en las instituciones de enseñanza superior (IES) públicas y el 73,1 % en el sector privado. Otros datos que revelan lo que es la comercialización de la educación superior en Brasil aparecen en el documento con toda claridad. Desde marzo de 2012 hasta marzo de 2014, mientras que el total de las empresas de la BM & FBovespa tenía 23 % de devaluación de sus acciones, Kroton Educacional tenía alrededor del 300 % de valoración y Estácio Participações aproximadamente un 250 % (infoMoney, 28.3.2014).

Con base en los datos presentados por Sguissardi, se puede observar que hoy, en 2016 en Brasil, seguramente más del 80 % de las instituciones de educación superior se organizan para tener beneficios, son marcas comerciales, tienen en sus empresas “mantenedoras” poderosos grupos económicos nacionales y extranjeros e incluso una división del Banco Mundial, la Corporación Financiera Internacional (International Finance Corporation). Se rigen por las leyes del comercio y controlan las matrículas de la mayoría de los estudiantes del país.

Procesos interconectados

Para imponer el pensamiento único –el retomar la teoría de la modernización de los años cincuenta y sesenta y la comercialización de la educación– varios procesos se desarrollan a nivel internacional. Aparentemente independientes, en realidad están interconectados y buscan el mismo objetivo:⁷ el desmante-

⁷ Estas cuestiones se examinaron en una serie de documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Dos documentos recientes están disponibles en ResearchGate (Marco Dias): 1. “La cooperación interuniversitaria en el tiempo de la globalización uniformizante” en Foro Latinoamericano de Educación Superior, cap. 1, São Carlos, Pixel, 2015, pp. 33-66. El Foro se realizó en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en Foz de Iguazú, Brasil, el 17 y 18 de noviembre de 2014; 2. “Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior”, 7o. Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe, 23 y 24 de setiembre de 2015, San Miguel de Allende, Guanajuato, México. Este segundo texto está también en el sitio web de la Unesco-IESALC, Caracas.

lamiento del Estado y la privatización en todos los sectores relacionados con el servicio público. Sus promotores cuentan con el apoyo de los gobiernos de varias regiones, incluyendo América Latina, pero, sobre todo, de las instituciones europeas, en particular, de las grandes empresas.

Se utilizan métodos sofisticados, como podremos ver a continuación, con una breve mirada a algunos en curso actualmente. En términos prácticos se establece una regulación que intenta ser universal y que elimina de los gobiernos y de los países el control sobre un elemento esencial en su soberanía nacional. La situación entonces puede considerarse preocupante debido a la existencia en Europa –desde 1983– de grupos de presión poderosos. Una institución conocida como European Round Table of Industrialists (ERT, ‘Mesa Redonda Europea de Industrialistas’) es un ejemplo notable.

La ERT se ha convertido en generadora de ideas no solo para los gobiernos o para Europa, sino que, a través de un proceso de “cooperación”, para los gobernantes de todo el mundo. Congrega alrededor de cincuenta de las mayores empresas europeas y actúa como grupo de presión sobre la Comisión Europea, el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo. Esta organización fue capaz de infiltrarse e influir en las organizaciones internacionales.

Actuando con eficiencia, los grupos de presión empresariales tienen un sistema, ideas, una concepción de la sociedad y muchos recursos financieros. Actúan en un marco regional y global, mientras que quienes defienden los sistemas públicos de educación actúan casi siempre a nivel nacional y a veces regional. Y sin dinero... o con poco dinero.

Los procesos interconectados son los siguientes:⁸

-Implementación del **Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC (General Agreement on Trade in Services [GATS, por sus siglas en inglés])** que transforma la educación, en particular la enseñanza superior y la enseñanza a distancia en mercancía.⁹ A fines de 2016, se completó la definición de las ba-

⁸ En el documento elaborado para el seminario de los 25 años del AUGM cada uno de estos elementos es analizado en detalle, así como también sus repercusiones en la adopción de un modelo único de sociedad en todo el mundo.

⁹ A partir del análisis hecho en 2002 en el Foro Social Mundial de Porto Alegre, asociaciones universitarias en América Latina se movilizaron en contra de la aplicación del AGCS-GATS a la educación.

ses para un acuerdo más restrictivo que el AGCS. Se trata del Acuerdo en Comercio de Servicios (Trade in Services Agreement [TISA, por sus siglas en inglés]);

- Establecimiento **de un sistema internacional de acreditación;**
- Revisión de las **convenciones sobre el reconocimiento de estudios y diplomas** que muchos desean se haga exclusivamente con base en el Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997, que congrega a los países europeos, Estados Unidos, Canadá, Israel y Australia;
- El Proceso de Bolonia**, útil no solo para la normalización de los procedimientos de Europa, sino que también puede convertirse en un instrumento de dominación cuando se aplique en regiones en desarrollo como África y América Latina;¹⁰
- Sistemas de clasificación (*ranking*)** sobre la base de criterios que se ajusten, en especial, a los modelos de los países que dominan la economía, las finanzas, la política internacional, especialmente los anglosajones;¹¹
- Desarrollo incontrolado de los Massive Open Online Courses (MOOC).

¿Qué es lo grave o problemático en estos procesos?

Una lógica de la naturaleza económica y financiera cuyas normas son esencialmente mercantilistas se opone al concepto de servicio público basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto es lo que domina hoy en las instituciones europeas, lo que favorece la desregulación de todo y la creación de autoridades administrativas independientes o autónomas en relación al Estado.

¹⁰ El significado del Proceso de Bolonia es un tema recurrente en los últimos documentos incluidos en <http://www.mardias.net>. Especial énfasis se puede dar al trabajo conjunto de Alex Fiúza de Mello y Marco Antonio Rodrigues Dias, publicado en la revista Educación y Sociedad, vol. 32, abril a junio de 2011, No. 115, pp. 413-436: “Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios”.

¹¹ La decimocuarta edición de la Clasificación de universidades del mundo de la Universidad Jiao Tong de Shanghai fue lanzada el 15 de agosto de 2016. Las diez mejores universidades, como era de esperar, fueron: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Universidad de Berkeley en California, Massachusetts Institute of Technology (MIT), Universidad de Princeton, Universidad de Oxford, Oxford Institute of Technology, Instituto de Tecnología de California, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago.

Bien público global

Desde el comienzo de este siglo, el Banco Mundial añadió a la expresión “la educación, un bien público”, el adjetivo “global” y, al mismo tiempo, trató de obligar a la educación –en particular a la enseñanza superior– a adoptar requisitos estrictos y embarazosos de calidad que, de hecho, son adecuados solo para un grupo exclusivo y limitado de países.¹²

Un lector desprevenido podría pensar que el bien público global significa que este nivel de la educación debe ser considerado como un bien público en todas partes. Nada de esto. La inclusión del adjetivo global significa, de hecho, que el bien público global se llevará a cabo en un pequeño grupo de países que pasan a ser considerados como un modelo de calidad para ser emulado en todo el mundo.

En otras palabras, con la aceptación de esta adición del adjetivo “global”, la calidad ya no estará vinculada a la pertinencia, es decir, al desarrollo social, político y cultural de las instituciones de educación superior o a sus misiones específicas establecidas por estas instituciones, junto con sus sociedades. La calidad se convierte en contingente a la respuesta apropiada que se dará a las exigencias del mercado y no al que requiere la sociedad.

El documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común global? (Rethinking education: towards a global common good?* en el original) publicado en París en 2015 sostiene que se debería renunciar a la noción de “bien público” en la educación, bajo los argumentos de que este concepto no puede alcanzar la unanimidad y, además, de que su punto de partida sería una posición individualista. No son argumentos. Son sofismas. Los autores del documento apoyan en la práctica la idea de que hay que adaptarse a una realidad donde los principios de la comercialización de la educación predominan.

Juegan con análisis que, hace mucho tiempo, resultaron ser erróneos. Los bienes públicos están vinculados a las políticas públicas y estatales, es correcto. Esto no justifica la puesta en marcha de un supuesto malentendido, según el cual los bienes públicos son los que ofrece el sistema público. A medida que la educación y otros servicios son proporcionados por el gobierno, pero

¹² Es cierto que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 1969 hizo un llamamiento a la idea de bienes públicos globales, pero el significado no era el mismo que le dan los documentos del Banco Mundial. Ver Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1969).

también en muchos lugares por empresas o por individuos, la noción de bien público debe, según ellos, ser eliminada. Olvídense de las figuras tradicionales de concesión, delegación y autorización en el derecho administrativo, ya mencionadas.

De acuerdo con el diario *Le Monde* del 4 de junio de 2002 (*Le Monde*, 2002), los servicios de interés general designan las actividades comerciales o no que se consideran de interés público por las autoridades públicas y, en consecuencia, quedan sujetas a las obligaciones del servicio público.

Asimismo, el interés público se refiere a las actividades de servicios comerciales que, para cumplir tareas de interés general, sean sometidas por los estados miembro de la Unión Europea a las obligaciones específicas de servicio público. Este es particularmente el caso del transporte, la energía y la comunicación.

Fue con esta percepción que, en la Unión Europea, los economistas pusieron en marcha desde hace algún tiempo la idea de los bienes comunes, que –independientemente de su origen público o privado– se caracterizan como fundamentales para la implementación de los derechos fundamentales de todas las personas.¹³ El punto de partida de este análisis es también un sofisma. El bien es público por su naturaleza, no es el resultado de las características de aquellos que son llamados o autorizados a implementarlo.

Avancemos un poco sobre este tema. Los bienes comunes serían híbridos: ni totalmente privados, ni exclusivamente públicos. Es una fórmula inteligente, ya que permite colocar en el mismo nivel la responsabilidad del gobierno y de empresas privadas que actuarán con sus propias normas, sus “códigos de ética”, dentro de los cuales el más difícil es, a veces, justamente la búsqueda de ética...

Los autores del documento “Replantear la educación: ¿hacia un bien común global?” toman prestada de los economistas liberales la noción del bien común y se adhieren a ella, siguiendo el ejemplo del Banco Mundial y añadiendo el adjetivo *global*.

Todo esto ha llevado a algunos países europeos –entre ellos Francia– a tratar de adoptar una posición equilibrada, instando a la Unión Europea a formular las políticas de los servicios económicos de interés general. Pensaron incluir aquí también a la educación, lo cual es inaceptable, ya que la educación nunca debe ser vista como una actividad comercial. Se trata claramente

¹³ Ver Claire Guélaud: “Le climat, bien public ou bien commun ?” *Le Monde*, 13 de noviembre de 2015, p. 7, suplemento Idées.

de la adopción de una política del mal menor. Pero, vamos a llamar la atención, ¡más grande o más pequeño es siempre un mal!...

Eliminar la noción de bien público no puede ser considerado como un acto inocente, y menos aún cuando se añade el adjetivo global. El objetivo es que una cierta concepción del bien público, por coincidencia la que es dominante en los países industrializados anglosajones, sea aceptada por todos lados. Lo global no significa apertura. Representa limitaciones. Sirve para justificar posiciones y actitudes neocolonialistas y para favorecer intereses comerciales en el sector de educación.

Esta formulación pone por tierra los postulados que componen el ADN de la Constitución de la Unesco, que siempre ha tenido en cuenta la capacidad de adaptar la educación a la evolución de la sociedad. Se trata de una fórmula hábil, pero equívoca. No hay necesidad de utilizar una nueva formulación que, además de ambigua, servirá para consolidar la comercialización de la educación y el dominio del pensamiento único.

Centenario de Córdoba

En 2018 se celebran los cien años del movimiento de la Reforma de Córdoba, que comenzó en Argentina, tuvo su influencia en toda América Latina y provocó repercusiones en todo el mundo.¹⁴

Córdoba ha demostrado lo importante que es organizar y sistematizar un conjunto de principios que se convierten en referencia para las acciones y pueden ser utilizados como indicadores para mejorar los sistemas. La Reforma representó la respuesta a una época. Argentina era una sociedad agrícola. La incipiente industrialización, la participación activa de los inmigrantes que llegaron desde Europa con nuevas ideas como resultado de los cambios resultantes de la Gran Guerra, el surgimiento de clases medias que querían ocupar un espacio más grande en la sociedad, configuraban un presente que, evidentemente, no es lo mismo en nuestros días.

¹⁴ Véase: a) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento no. 12, Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba. Córdoba, Argentina, junio de 2008; b) <http://www.mardias.net>, vol. 1, documento no. 16, De Córdoba (1918) a París (1998): los desafíos para la educación superior. Córdoba, Argentina, 1998; c) <http://www.mardias.net>, vol. 14, documento no. 14, Impactos de la CRES y de la CMES 1998 en América Latina y el Caribe (2008).

Teniendo en cuenta que la educación superior es un bien público, para alcanzar sus objetivos ella necesita adaptarse a las realidades cambiantes. Córdoba estableció los elementos básicos de acción para la defensa de la libertad académica y la autonomía universitaria, uno de los principios que facilitó la unidad de las fuerzas académicas y la lucha contra las dictaduras que, en particular en los años sesenta y setenta, dominaron el continente con el sacrificio de las libertades y de la dignidad humana de generaciones de latinoamericanos.

A Córdoba todos le debemos, entre otros avances:

- Consolidación de la idea de autonomía, lo que implicaba el derecho de la comunidad universitaria a seleccionar a sus líderes y maestros y a organizar programas de estudio, independientemente del Gobierno u otras entidades;
- Énfasis en la formación integral del ser humano, que hace hincapié en que los estudiantes deben ser tratados como adultos, como sujetos y no como objetos de sus destinos. Para esto, los líderes de Córdoba defendieron el cogobierno;
- Necesidad de que las instituciones educativas mantengan vínculos con la sociedad, traten sus problemas y encuentren en ella la principal justificación de su existencia;
- Necesidad de trasladar a la sociedad –a través de la extensión universitaria– el conocimiento que las instituciones de educación superior tienen o producen;
- Modernización científica, con la introducción de cambios en los programas y planes de estudio, así como con la negativa de posiciones dogmáticas;
- Democratización, con el concepto de gratuidad considerado como una herramienta para ampliar el acceso a las universidades;
- Anticipación de los movimientos de integración en la región.

Muchos de estos temas son actuales. Otros, como la necesidad de adaptarse a los cambios en la sociedad, requieren una reflexión profunda sobre sus implicaciones en la realidad actual. Es de vital importancia hacer hincapié en el carácter de bien público de la educación que, por su naturaleza, debe ser impartida en beneficio de todos.

Si los proveedores no actúan de esta manera, es porque los gobiernos no cumplen sus funciones y son conniventes con la falta de responsabilidad de los proveedores. Un posicionamiento firme sobre este tema es esencial. El debate es crucial. ¿Sería aceptable que, en lugar de las familias o de los representantes de los ciudadanos en el gobierno, fueran las multinacionales o gobiernos

extranjeros los que sean llamados a definir qué tipo de educación deseamos para nuestros hijos?

Córdoba y la integración regional

El centenario de Córdoba brinda al mundo académico latinoamericano la oportunidad de actualizar el marco donde funcionan las instituciones de enseñanza superior. Existe la base. Algunos elementos se encuentran en la Declaración de 1918 y, hoy en día, la Declaración de 1998 es una referencia clave en términos universales que es reforzada, en lo que respecta a América Latina, con la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 en Cartagena de Indias, Colombia.

Insistamos en el hecho de que Córdoba fue premonitoria sobre la necesidad de integración regional. Hoy, en algunos gobiernos de la región, se encuentran varios antiguos líderes estudiantiles que han evolucionado, o mejor dicho, “han involucionado”: pasaron a promover políticas de sumisión al mundo financiero internacional y a la exclusión. La integración regional es necesaria para la construcción de una sociedad más justa, pero ¿qué hacer?

Deodoro Roca, líder del movimiento para la Reforma de Córdoba, interrogado en 1936 sobre el éxito de su obra, “lamentó que la reforma universitaria de Córdoba no hubiese modificado el espíritu de la universidad ni cambiado la sociedad” (Rossato, 1998). Sorprendentemente, Deodoro Roca se apenó de que “la reforma de Córdoba solo hubiese servido para aproximar a las repúblicas de América Latina”.

¡Que fantástico fue en realidad el impacto de Córdoba en toda América Latina! En mi opinión, Deodoro Roca cometió un error increíble. ¿Qué objetivo más noble, más necesario, podría tener una nueva Declaración de Córdoba en 2018 si lograrse, hoy en día, el ejemplo de lo que ocurrió en 1918: aproximar a los países de América Latina y consolidar los esfuerzos de quienes buscan crear un verdadero espíritu de integración en la región?

En los años sesenta, bajo el liderazgo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la idea de la integración económica —con la promoción de la industrialización de la región— fue una idea fuerte en todo el continente. Las reflexiones hechas en este marco fueron responsables por una serie de iniciativas como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC, 1960), el Mercado Común Centroamericano (MCCA, 1960), el Pacto Andino y la Comunidad del Caribe (1973).

En los años ochenta, la región sufrió la crisis de la deuda externa y el dominio que se desplegó —en la economía y en la política— de los defensores directos o indirectos del Consenso de Washington. Esto significó una vuel-

ta a la aceptación del estado de dominado. El neoliberalismo, para muchos, fue fatal para la integración de América Latina. Creo que iniciativas como el Mercosur y la Comunidad Sudamericana de Naciones fueron destinadas a neutralizar esta situación, pero, en los últimos tiempos, la presión sobre los países latinoamericanos para que abran aún más sus economías –como si esto fuera posible– especialmente en relación con los servicios, el gran motor de la economía mundial, socavó los esfuerzos y puso en situación de riesgo de liquidación a iniciativas tales como el Mercosur.

Para encontrar una solución y dar espacio a los latinoamericanos en el mundo globalizado, desde el inicio de los años noventa se debate mucho sobre las posibilidades de una integración hemisférica que incluiría a Estados Unidos, pero también a Canadá. Se discute también la integración con Europa, una integración interregional.¹⁵ No soy un experto en el tema. Por supuesto, son iniciativas importantes, pero todo esto no servirá para nada si los países latinoamericanos siguen insistiendo en darse la espalda, si no se ponen de acuerdo, si no actúan juntos. Continuarán dependientes y, en el marco de la globalización actual, jamás serán capaces de construir una sociedad más justa. Estarán condenados a imitar y a copiar, sin tener la capacidad de crear y ser independientes.

Estoy convencido de que un día la integración regional se realizará y que las universidades –la mayoría– van a formar ciudadanos con conciencia social. Ya no estaremos allí los de mi generación, pero los cambios llegarán. Es una cuestión de supervivencia para los pueblos de la región.

Referencias bibliográficas

Andifes. (2014). Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis. IV pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições públicas federais do ensino superior brasileiro.

Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. GIMENO SACRISTÁN (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 176-205). Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Bartoli, a. (2007). *Management dans les organisations publiques*. Malakoff: dunod.

¹⁵ En estos temas, un libro fundamental es: *Del regionalismo latinoamericano a la integración interregional*, Philippe de Lombaerde, Shigeru Kochi y José Briceño Ruiz (eds.), Fundación Carolina y Siglo XXI (2008).

Brown, w. (2015). Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution. ZoneBooks, MIT Press.

De Ketele, J.-M. (9 De Octubre De 1998). Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. La Educación Superior En El Siglo Xxi: Visión Y Acción. Documento De Trabajo Ed-98/Conf.202/Cld.49. Obtenido De: [Http://Unesdoc.unesco.org/Images/0011/001163/116345S.pdf](http://Unesdoc.unesco.org/Images/0011/001163/116345S.pdf)

De Lima, V. (19 De Setiembre De 2016). Neoliberalismo, Mídia E Democracia. Obtenido De Carta Maior: [Http://Cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-E-Democracia/4/36847](http://Cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Neoliberalismo-Midia-E-Democracia/4/36847)

De Lombaerde (Ed.), P., Kochi (Ed.), S., & Briceno Ruiz (Ed.), J. (2008). Del Regionalismo Latinoamericano A La Integración Interregional. España: Fundación Carolina Y Siglo Xxi.

Delors, j. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. París: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco).

Faure, e. (1973). Aprender a ser: la educación del futuro. París/madrid: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco) / alianza editorial s. A.

Fávero, m., & Sguissardi, v. (Enero-abril de 2012). Quantidade/qualidade e educação superior. Educação em questão, 61-88. Obtenido de <https://periodicos.Ufrn.Br/educacaoemquestao/article/download/4053/3320>

Garcia guadilla (edit.), C. (2004). El difícil equilibrio. La educación superior como bien público y comercio de servicios: implicaciones del agcs (gats). Universidad de lima y columbus.

Le monde. (4 De junio de 2002). Dossier sur les services publics: a) services publics: la france peut-elle tenir tête à bruxelles ?; B) questions-réponses-principes; c) l'ouverture des services publics reste un casus belli avec bruxelles; d) l'omc, un autre front de libéralisation. Le monde.

Mayor zaragoza, f. (2014). La educación superior, pieza angular de la nueva era que se avecina. IX Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2014". La Habana.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. París: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). Obtenido de <http://unesdoc.Unesco.Org/images/0009/000989/098992s.Pdf>

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). (1998). La educación superior en el siglo xxi. Visión y acción. Informe final de la conferencia mundial sobre la educación superior. París: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). Obtenido de <http://unesdoc.Unesco.Org/ima->

ges/0011/001163/116345s.Pdf

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). Obtenido de http://www.Unesco.Org/education/wche2009/comunicado_es.Pdf

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). (S.F.). Rethinking education: towards a global common good? París, francia: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco).

Rodrigues dias, m. (Coord.), M. (2002). Perspectivas de la educación superior en el siglo xxi: lecciones de la conferencia mundial sobre educación superior. Madrid: conferencia de rectores de las universidades españolas (crue) / fundación universitaria para la cooperación internacional.

Rodrigues dias, m. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. Obtenido de http://www.Mardias.Net/site2010/?Page_id=149

Rodrigues dias, m. (23 Y 24 de setiembre de 2015). Siglo del conocimiento y el desafío para la educación superior. 7.O encuentro de redes universitarias y consejos de rectores de américa latina y el caribe. San miguel de allende: iesalc-unesco.

Rogers, e. (1976). Communication and development: critical perspectives. Beverly hills, london: sage publications.

Sguissardi, v. (20 De setiembre de 2014). Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no brasil de 2002 a 2012, com destaque para a análise das práticas mercadológicas, sob os marcos legais vigentes, incluindo, entre outros aspectos, fusões, aquisições, reestruturações e sugestão de medidas e ações no âmbito do Estado para superação dos problemas identificados neste estudo. Piracicaba: Consejo Nacional de Educación de Brasil.

Tilak, j. (2008). Higher education: a public good or a commodity for trade? Prospects, 38(4), 449-466. Doi:10.1007/S11125-009-9093-2

Tünnermann bernheim (edit.), C. (2008). La educación superior en américa latina y el caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998. Cali: pontificia universidad javeriana de colombia, unesco-iesalc.

Vadesuva, s. (1996). L'enseignement supérieur au xxième siècle: perspective estudiantine. París: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (unesco). Obtenido de <http://unesdoc.Unesco.Org/images/0010/001055/105594fb.Pdf>

Van ginkel, h., & Rodrigues días, m. (2006). Retos institucionales y políticos de la acreditación en el ámbito internacional. En la educación superior en el mundo en 2007. Acreditación para la garantía de la calidad y el compromiso social de las universidades ¿qué está en juego? (Págs. 37-57). Madrid: mundiprensa.

Repensar la educación en un mundo en transformación socioecológica y autorreflexividad social en contextos de globalización y cambio climático global

Dr. Jorge Rojas Hernández*

Resumen

El mundo experimenta en la actualidad profundas crisis y transformaciones en los planos económicos, políticos, sociales, ambientales, tecnológicos, culturales, climáticos y territoriales. Son cambios sin precedentes en la historia de la Humanidad. Y estos cambios influyen muy fuertemente en los sistemas educativos, los que se ven enfrentados a nuevos problemas y desafíos de compleja comprensión y superación. Crisis profundas tienden a dejar obsoletos modelos de desarrollo y culturas, modalidades de socialización y estilos de vida y convivencia arraigados en las sociedades y comunidades. Con frecuencia se sostiene que las crisis representan oportunidades de cambios, lo que es verdad. Pero las crisis conllevan también profundas tensiones, conflictos y

*Dr. Sociólogo, Dr. Phil. Universidad de Hannover, Alemania, Profesor Titular del Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Vicerrector de Relaciones Institucionales y Vinculación con el Medio, Universidad de Concepción, Chile. Investigador asociado del Centro de Recursos Hídricos para la Agricultura y Minería, CHRIAM, FONDAP/CONICYT. Conferencia dictada en el congreso PreAlas “Transformación Educativa, Sustentabilidad y Prácticas Emancipatorias”, 12-14 octubre 2016, La Paz, Baja California Sur, México.

disputas –incluso lamentablemente violencia–, entre lo viejo que busca perdurar en el tiempo y lo nuevo, que lucha por legitimarse y consolidarse como un nuevo orden social. Los conflictos se agudizan y se pueden tornar irreconciliables, sobre todo cuando tienen un carácter estructural, como los actuales. Como lo ambiental se sitúa en el centro de la crisis, debido a la magnitud e impactos dañinos que ha adquirido el cambio climático global, se habla de transformaciones socioecológicas. Ello representa para la educación la necesidad de optar por nuevas visiones filosóficas y miradas epistemológicas que necesariamente harán repensar sus conceptos, currículo y rol de los estudiantes y, sobre todo, de los educadores y las instituciones.

¿Cambio de Época?

“El cambio ambiental global lo cambia todo. El cambio ambiental ha cobrado tales proporciones que ya no se puede seguir ignorando. Está alterando los sistemas que sustentan la vida y que constituyen la base de la que dependen los seres humanos. Se está manifestando de formas múltiples y variadas, y afecta a las posibilidades de supervivencia de la especie humana, a los medios de subsistencia de las poblaciones, a sus modos de vida y a sus acciones e interacciones” (UNESCO: Informe Mundial sobre las Ciencias Sociales 2013).

En la historia de la sociedad moderna ésta nunca tuvo una oportunidad histórica real de autoorganizarse, no obstante que el principio de autocomprensión de la subjetividad se encontraba en los fundamentos del movimiento Iluminista crítico que impulsó la Modernidad. Por lo general, la sociedad fue constituida desde arriba, desde mediaciones e imposiciones jerárquicas y autoritarias, lo que influyó necesariamente en la socialización de las personas, la educación, la cultura y las instituciones. Ello, a pesar de las revoluciones y reformas que han acontecido en los últimos siglos en diversas sociedades modernas. Sin embargo, los movimientos sociales y políticos que impulsaron estas grandes transformaciones históricas han dejado huellas profundas y esperanzas en las sociedades. Los cambios socioculturales son procesos complejos y de larga duración.

Ahora bien, las movilizaciones sociales de las últimas décadas y recientes, muestran el modelo de sociedad del siglo XX en crisis, tornando caducas instituciones, formas de representación política, sistema educacional, cultura, normas y valores de socialización. No es la prime-

ra vez que esto sucede en la historia del desarrollo de la sociedad, pero tiene sus especificidades de época. Las crisis muestran al mismo tiempo señales de cambios.

El mundo se está transformando y a pesar de las incertidumbres que genera en el escenario global, emergen tensionados –con múltiples conflictos– y en forma progresiva gérmenes de sociedad en forma de movimientos internos diversos, tejido social vivo en proceso, directo, con nuevas formas de comunicación en redes, normas y valores. Resurge un sentido intergeneracional en medio de la selva individualista narcisista y una defensa tardía de la naturaleza como un valor equivalente al de la defensa de la educación pública y de los derechos humanos.

Al parecer ha llegado con los indignados el tiempo y espacio de la sociedad, especialmente la sociedad de los jóvenes, que exige cambios ahora. No quiere esperar promesas de la clase política o de una utopía que no se cumple, que nunca llega. Actúa la desesperanza aprendida. La utopía se reclama para el ahora y el aquí, en el tiempo y el espacio en los que transcurre la vida de los que pueblan la tierra. En este sentido, vivimos la posibilidad de un cambio epocal, facilitado por la enorme información y conocimientos disponibles y los avances científicos y tecnológicos. Posibilitado por nuevos procesos de cambio en la conciencia reflexiva de personas y grupos sociales activos.

La crisis y cambio epocal requieren de nuevas respuestas epistemológicas y paradigmáticas en la educación para sustentar y socializar un nuevo orden social más inclusivo, ecológico, equitativo, que respete los derechos humanos y los de la naturaleza, concebidos como un todo indivisible.

En el pasado, la educación –a través de la escuela y la universidad–, jugó un papel central en el proceso de modernización de la sociedad, de sus estructuras tradicionales e instituciones, incluyendo los procesos de industrialización. La educación constituye un subsistema relativamente funcional al sistema de organización de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales, con dificultades para adaptarse a nuevas situaciones, pero clave en los momentos de metamorfosis.

Paralelamente el proceso de globalización, post caída del Muro de Berlín (1989), avanza en forma acelerada impactando en profundi-

dad las estructuras, instituciones y valores tradicionales de la sociedad, entre ellas a la escuela, la universidad y la educación en general. Los sistemas educacionales se vuelven obsoletos y desadaptados frente a los complejos problemas y desafíos que enfrentan las comunidades y las personas. Entramos en crisis de visiones y de las instituciones. La experiencia científica demuestra que resulta prácticamente imposible cambiar la escuela y el sistema educacional con los mismos relatos y visiones que sostuvieron el sistema en crisis.

América Latina discute y trata de implementar hace décadas reformas de sus sistemas de educación. Buenos ejemplos lo representan México, Chile, Argentina, Brasil, Uruguay, Bolivia, Perú, República Dominicana, Paraguay, Costa Rica y otros países –según los acentos diferenciados de las reformas–, cuyos proyectos enfrentan la resistencia de los maestros organizados, por lo general no consultados sobre el sentido de las reformas.

Para comprender los problemas y desafíos que se le plantean a la escuela y a la educación en general, resulta indispensable estudiar y analizar los nuevos escenarios socioecológicos locales y globales en los que transcurre la vida de los niños, jóvenes y maestros. La crisis ambiental y la irreversibilidad del cambio climático que afectan al planeta y amenazan la esencia de la vida humana y natural, nos obligan a repensar la educación como sistema complejo de naturaleza transdisciplinaria, junto con el papel de los actores y de las instituciones educacionales en tiempos de incertidumbres y de cambios profundos.

Ya no es posible estudiar ni comprender la educación como un mero subsistema o sector del aparato de la administración del Estado o de los privados. El paradigma simplificador hiperespecializado de la formación del maestro y del ejercicio docente, no da cuenta de la complejidad epistemológica del mundo global en que los niños y jóvenes nacen, crecen y desarrollan su subjetividad. El cambio de paradigma debería ocurrir ya en los primeros años de la escuela para seguir avanzando en la secundaria y culminar en la universidad como fuente del saber transdisciplinario.

La educación es la mejor herramienta y actividad humana de comprensión y de transformación humanista de la vida y del mundo. Constituye una gran oportunidad de realización de los sueños.

Macro transformaciones: nuevo contexto incierto

Las sociedades modernas experimentan un proceso amplio y complejo de macro transformaciones de difícil predicción y proyección futura. De allí que muchos autores se refieran a la incertidumbre que impera en la comprensión del curso de la historia y de la existencia humana. Son cambios sin precedentes en la historia de la Humanidad. Además, se trata de cambios rápidos e inesperados, lo que pone en cuestión viejos paradigmas y certezas de la era moderna, en diferentes ámbitos de la vida económica, social, política y cultural.

¿Cambio epocal? ¿Crisis de la Modernidad? ¿Transición hacia otra época? ¿Hacia qué Época? ¿Ecológica? o ¿Retorno a la Oscuridad de la Posverdad? ¿Nueva modalidad de colonización de países, regiones y de la vida?

Movimiento global del capital

Con instrumentos y enormes poderes de desestabilización o consolidación de regiones, de concentración de riqueza y generación de nuevos pobres. Nunca antes el capital tuvo tanta “independencia” y poder para desplazarse de un territorio a otro, de un continente o país a otro continente o país, sin tener mayores controles ni límites para hacerlo. Por el contrario, en el modelo neoliberal, los países que lo han adoptado —especialmente los más débiles de la cadena del capitalismo global—, requieren el capital para llevar adelante sus políticas de desregulación. El capital financiero es convocado con la esperanza de producir progreso y de estabilizar economías locales, cuestión que por lo general no funciona como se le sueña y termina por desestabilizar economías y producir crisis, como de hecho ocurre en el mundo desde el año 2008.

Externalización productiva

La revolución tecnológica permite trasladar parte de la producción de un bien a regiones o países donde el trabajo es más barato y las restricciones ambientales son mínimas o inexistentes. Incluso es posible

el traslado completo de procesos productivos, generando desempleo y deterioro de la calidad de vida en las localidades desindustrializadas. Los “perdedores” o “abandonados” por los procesos de globalización, son precisamente los sectores sociales a los que apelan los partidos y caudillos de ultraderecha –mal llamados “populistas de derecha”– reivindicando falsos nacionalismos y solidaridad con las víctimas de esta modalidad perversa de globalización.

Transformación global del trabajo

Estudiosos internacionales de las transformaciones del trabajo (Manuel Castells; Robert Castel, 1997; Klaus Dörre, 2009) han señalado con claridad los cambios que se han producido en las últimas décadas en el mundo del trabajo. Castells se refiere a los cambios tecnológicos e industriales que hacen surgir tendencias laborales que se expresan en una modificación de la estructura de la pirámide ocupacional. Los cambios tecnológicos, los avances en la automatización transforma a parte importante de los trabajadores cualificados en trabajadores definidos como “genéricos”, susceptibles de ser reemplazados por máquinas o por otros trabajadores. Al mismo tiempo, emergen los trabajadores autoprogramados, un círculo reducido y privilegiado de trabajadores profesionales altamente especializados, con mayor arraigo, valor, reconocimiento e independencia laboral. El proceso de degradación del mundo del trabajo, encuentra su expresión máxima en el surgimiento del llamado “precariado”, según Castel y Dörre. Son trabajadores desprotegidos, sin mayores derechos, marginados del antiguo pacto capital-trabajo que impulsó la socialdemocracia y los socialcristianos en los países desarrollados durante la segunda mitad del siglo XX. En América Latina, el trabajo precario ya se había instalado a partir de comienzos de la década de los setenta, como consecuencia de la instauración de los modelos neoliberales autoritarios, que desmontaron las conquistas sociales logradas por el movimiento obrero y los sindicatos.

Revolución tecnológica: 4.0

La actual revolución tecnológica, sin precedentes, anuncia cambios pro-

fundos en los procesos productivos que revolucionarán la vida social y cultural. Al mismo tiempo que representa progresos, produce temor y amenazas, especialmente en los que tienen relación con la destrucción sistemática y masiva de empleos.

“Aún tenemos que comprender plenamente la velocidad y la amplitud de esta nueva revolución. Consideremos las posibilidades ilimitadas de tener miles de millones de personas conectadas mediante dispositivos móviles, lo que da lugar a un poder de procesamiento, una capacidad de almacenamiento y un acceso al conocimiento sin precedentes. O pensemos en la impresionante confluencia de avances tecnológicos que abarca amplios campos, como la inteligencia artificial (IA), la robótica, el internet de las cosas (IoT), los vehículos autónomos, la impresión 3D, la nanotecnología, la biotecnología, la ciencia de materiales, el almacenamiento de energía y la computación cuántica, por nombrar unos pocos. Muchas de estas innovaciones están en sus albores, pero ya están llegando a un punto de inflexión en su desarrollo a medida que se construyen y amplifican mutuamente en una fusión de tecnologías a través de los mundos físico, digital y biológico” (Schwab, 2016: 13-14).

Junto con la amenaza real de la destrucción de empleos, otra de las amenazas más serias y complejas para la vida humana, lo constituye sin duda las posibilidades ilimitadas de manipulación que la inteligencia artificial representa para el desarrollo de la subjetividad y libertad de las personas. En efecto, ya se señalan serias alertas sobre la posibilidad de la anulación de la voluntad humana, las múltiples formas de manipulación de la verdad –emergencia de la posverdad o de la construcción social de la mentira como verdad, como ha ocurrido recientemente en las elecciones de Estados Unidos y de Francia–, o los ciberataques, como nuevas modalidades de guerras no convencionales.

El desarrollo inevitable y acelerado de la inteligencia artificial representa, por lo mismo, nuevos desafíos de enseñanza-aprendizaje para el sistema educativo en todos los países. Se requiere desarrollar una pedagogía que se adapte y trate estas nuevas tecnologías y su influencia en dichos procesos pedagógicos y en el desarrollo de la convivencia social.

Migraciones globales

La crisis global del capital y los conflictos regionales, como actualmente ocurre en Siria e Irak, en países africanos y en Centroamérica, expulsan

de sus territorios masivamente personas que quedan atrapadas en guerras locales o son víctimas de eventos extremos provocados por desastres socionaturales, como tsunamis, cambio climático, carencia de agua o de paz social. Millones de personas mueren en conflictos que ellos no han producido. Millones buscan desesperadamente lugares seguros para sobrevivir, mientras tendencias nacionalistas y xenóforas le cierran las puertas.

Se trata de un problema en desarrollo, sin solución prevista por los organismos internacionales, como las Naciones Unidas.

Procesos tecno-económico-social

En opinión de Morin (2011), el desorden global, producido por las múltiples crisis en marcha, hace surgir la tendencia a dominar el mundo mediante mecanismos tecno-económico-social, que logre estandarizar y gobernar/controlar las transformaciones globales mediante procesos tecnificados. Sin embargo, esta estrategia hasta ahora no ha tenido éxito en imponer un nuevo orden global, con sus correspondientes referentes locales. El nivel de contradicciones y de la crisis, hace imposible cumplir con tal objetivo. A esta crisis, Morin la denomina “crisis de unificación”. La magnitud de los problemas locales y globales, impiden su control, reducción y superación.

Malestar social: vacío de sentido, indignación

El descontrol de las transformaciones globales, su realización en contra de la voluntad y anhelos de sectores importantes de la sociedad, produce necesariamente malestar social. Las transformaciones apuntan por ejemplo a desarticular lo colectivo, incentivando un individualismo extremo, bajo la ilusión de la realización individual en el paraíso del consumo ilimitado y reconfortante. De esta manera se destruye o desperfila el sentido de pertenencia y de sociedad, generando vacío existencial, problemas profundos de identidad y de comprensión e intercomunicación personal.

Ha sido precisamente esta situación compleja de transformaciones con incertidumbres de presente y futuro, provocada por el capital

global, la que ha generado un profundo malestar social en la población, levantado una ola mundial de protestas, conocido como el movimiento de los Indignados, que se instaló en las calles y plazas públicas (15 M en Madrid, Ocupa Wall Street, la primavera árabe, el movimiento estudiantil chileno en el 2011, el Soy123 de México y tantos otros en muchas capitales y ciudades del mundo). El malestar se expandió velozmente por el mundo, como una verdadera amenaza, en defensa de los derechos sociales, de la justicia, de los espacios, bienes y valores comunes:

“Es cierto, las razones para indignarse pueden parecer hoy menos nítidas, o el mundo demasiado complejo. ¿Quién manda?, ¿quién decide? No siempre es fácil distinguir entre todas las corrientes que nos gobiernan. Ya no se trata de una pequeña elite cuyas artimañas comprendemos perfectamente. Es un mundo vasto, y nos damos cuenta de que es interdependiente. Vivimos en una interconectividad como no ha existido jamás. Pero en este mundo hay cosas insostenibles. Para verlo, debemos observar bien, buscar. Yo les digo a los jóvenes; buscad un poco, encontraréis. La peor actitud es la indiferencia, decir, “paso de todo, ya me las apaño”. Si os comportáis así, perdéis uno de los componentes indispensables: la facultad de indignación y el compromiso que sigue. Ya podemos identificar dos grandes desafíos: 1) la inmensa distancia que existe entre los muy pobres y los muy ricos, que no para de aumentar. Es una innovación de los siglos XX y XXI. Los que son muy pobres apenas ganan dos dólares al día. No podemos permitir que la distancia siga creciendo. Esta constatación debe suscitar de por sí un compromiso. 2) Los derechos humanos y la situación del planeta (...)” (Stéphane Hessel, citado por Roitman Rosenmann, 2012: 56-57).

Aunque el movimiento de los Indignados ya no aparezca públicamente, ello no significa que el malestar haya desaparecido. Todo movimiento deja sus huellas, las que son retomadas por los que a continuación retoman las protestas, en otros tiempos y con otras modalidades y tácticas.

Crisis y desafección de la política

Resulta un sentido común hablar de crisis de gobernanza y crisis o desafección de la política. Pero es verdad, existe tal crisis. Igualmente se han incrementado los niveles de corrupción o simplemente se han hecho más públicos, gracias a los medios de comunicación y a la influencia de las redes sociales, cada vez más activas y alertas. Todo ello contribuye

también al incremento del malestar social y la indignación. La forma de hacer política ha quedado rezagada en prácticas y teorías del pasado. Atrapada en concepciones elitistas y burocráticas del poder. En efecto, los partidos tradicionales, de diferentes tendencias, no han tomado aún plena conciencia de los cambios culturales que han ocurrido en sus respectivas sociedades, en sus bases electorales y siguen operando de manera tradicional.

La gran cantidad de información existente y el acceso que los ciudadanos tienen a estas fuentes informativas, así como el carácter autorreflexivo que en la actualidad asumen los problemas y conflictos contemporáneos, favorece el desarrollo de una mayor subjetividad ciudadana. La sociedad actual despierta a sí misma y los ciudadanos se tornan más conscientes y exigen participación activa y directa en los asuntos públicos y privados que les incumben. Este proceso de construcción de ciudadanía no tiene retorno. Llegó para quedarse y seguir creciendo, lo que representa un gran desafío de renovación para los partidos políticos tradicionales. También para los nuevos, aquellos que surgen en medio de la crisis de representación política.

Cambio Climático global: Conferencia de Partes de París

El cambio climático es el problema más grave y complejo que afecta al planeta y enfrenta la humanidad en el siglo XXI. Durante miles de años la temperatura se mantuvo en un promedio global que ha hecho posible la vida humana y de diversas especies en biointerdependencia con la biodiversidad ecosistémica. A partir del inicio de la era industrial —y hasta nuestros días— se ha producido una alteración creciente de las temperaturas como consecuencia del calentamiento global provocado por el incremento de las emisiones de dióxido de carbono de la matriz energética fósil que ha dominado la Era Antropoceno en que actualmente vivimos. En efecto, hemos pasado de una concentración en la atmósfera de 280 partes por millón (ppm) de CO₂ en la era preindustrial (fecha de referencia: 1750) a cerca de 400 ppm de CO₂ en el año 2015, con el consiguiente aumento de la temperatura promedio del planeta.

La vida se produce y reproduce históricamente —y se ha hecho posible— en un sistema regulado y, en cierta medida, autorregulado, de

interrelaciones interdependientes de ecosistemas vivos y dinámicos que se transforman en forma permanente, especialmente al alcanzar puntos o momentos de saturación de una determinada etapa de tensiones de desarrollo contradictorio. El ser humano es sólo uno de sus habitantes, el que diferenciado de otras especies por el ejercicio de la racionalidad –en particular de la época Moderna–, interviene y altera en forma violenta los movimientos energéticos reproductivos de la biósfera, ese macro hábitat plural que alberga y posibilita la vida y, que la acción antrópica traspasa sus límites vulnerables.

“Esta vida se concentra en la biósfera, una capa que abarca las zonas de tierra, agua y aire que albergan vida, que depende de la energía del sol y de la circulación del calor y nutrientes. Se calcula que comprende desde los 10 Km. de altitud de la atmosfera hasta las profundidades oceánicas habitadas. La biósfera se divide en ecosistemas, espacios formados por un conjunto de elementos vivos y no vivos interdependientes, como, por ejemplo, un bosque, un lago o una huerta” (I. Ripa, 2011: 50-51).

“Los científicos no reconocieron que la Tierra era una entidad que se autorregulaba hasta la declaración de Ámsterdam de 2001, y muchos de ellos siguen comportándose como si nuestro planeta fuera una propiedad comunal que todos poseemos y compartimos. Se aferran a la visión de la Tierra que se enseñaba en las escuelas y universidades durante los siglos XIX y XX, un planeta compuesto de roca inerte con abundante vida a bordo, pasajeros de su viaje a través del espacio y el tiempo” (Lovelock, 2007: 22-23).

“Aunque dejáramos de inmediato de tomar tierras y agua de Gaia para producir comida y combustible y no contamináramos más el aire, la Tierra tardaría más de mil años en recuperarse del daño que ya le hemos causado, y puede que ni ese drástico paso bastaría para salvarnos. Para corregir o suavizar las graves consecuencias de nuestros errores pasados hará falta un extraordinario esfuerzo internacional y un proyecto cuidadosamente planeado para reemplazar los combustibles fósiles por otras fuentes de energías más seguras” (Lovelock, 2007: 24).

Las investigaciones científicas de las últimas décadas, especialmente los Informes del IPCC, que sistematizan e interpretan miles de estudios internacionales, vienen pronosticando y encendiendo luces de alarmas sobre el incremento de las emisiones de gases de efecto invernadero y su impacto en el aumento de las temperaturas, del nivel de los océanos, de la disminución de las precipitaciones en diversos lugares de la Tierra, así como la intensificación y aparición frecuente de fenómenos climáti-

cos extremos, tales como sequías, olas de calor y de frío, lluvias intensas, inundaciones, incendios, deslizamientos de tierras provocadas por lluvias torrenciales, así como mayor frecuencia e intensidad de huracanes.

Diversas regiones, localidades y países han sido afectados últimamente por prolongadas y graves sequías. Es el caso del estado de Sao Paulo, de 41 millones de habitantes, en Brasil. Marcelo Cardoso, representante de la Alianza para el Agua, una organización de ecologistas, surgidos en el contexto de la crisis hídrica que afecta a diversas localidades de Brasil y, en particular, al estado de Sao Paulo, expresa de la siguiente manera el drama del estrés hídrico que afecta a miles de familias urbanas:

“El agua está íntimamente ligado a la dignidad de las personas. Cuando uno ya no puede lavarse, ir al baño u ocuparse de sus hijos, entra en pánico” (Anne Bigna, 2015: 31).

La escasez de agua es consecuencia del cambio climático, el que en el caso de Brasil, se ha visto incrementado por la “selva amazónica devastada para dar lugar a la soja y al ganado”. En efecto, la agroindustria –de gran importancia económica– consume casi el 70% del agua, transfiriendo aproximadamente 112 billones de litros de agua dulce al extranjero cada año. Es sabido que la Amazonía produce gran cantidad de humedad; actualmente un 18% de la Amazonía se encuentra talada y un 29% degradada (Anne Bigna, 2015: 32).

De la misma manera una diversidad de países latinoamericanos se encuentra sometido a eventos extremos, como es el caso de la sequía o la disminución drástica de las precipitaciones. Es el caso de los países analizados en el presente número especial de la revista LAP: Chile, Perú, Bolivia y, en general, la región andina.

En este contexto resulta alentador el hecho de que la Conferencia de Partes de la Convención Marco sobre Cambio Climático de las Naciones Unidas, que reunió a representantes de 195 naciones en París, lograra sellar un Acuerdo vinculante que podría frenar en parte la marcha irreversible del cambio climático global. Los Acuerdos de París, de diciembre de 2015, acogen las advertencias de los científicos, abre las puertas al fomento de las energías renovables, subraya la necesidad de generar capacidades de resiliencias en los países en desarrollo mediante

la educación ambiental y las transferencias de conocimientos y tecnologías, obliga a los países desarrollados a aportar recursos financieros para apoyar las políticas de mitigación y adaptación de los países en desarrollo más afectados por el cambio climático. Los Acuerdos obligan a proteger a los sectores más vulnerables de la población, a los pobres, y a los ecosistemas del planeta.

“Consciente de que el cambio climático representa una amenaza apremiante y con efectos potencialmente irreversibles para las sociedades humanas y el planeta y, por lo tanto, exige la cooperación más amplia posible de todos los países y su participación internacional en una respuesta efectiva y apropiada con miras a acelerar la reducción de las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero”.

“Reconociendo que se requerirán fuertes reducciones de las emisiones mundiales para alcanzar el objetivo último de la Convención y, poniendo de relieve la necesidad de hacer frente al cambio climático con urgencia” (Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 2).

Estos Acuerdos, muy necesarios, en todo caso llegan demasiado tarde. Por décadas los gobiernos han hecho oídos sordos de los estudios y claras advertencias de los científicos y de los grupos ecologistas preocupados seriamente del problema del cambio climático y sus consecuencias para la actividad económica, la calidad de vida y la protección del planeta. Así, por ejemplo, el Artículo 2 del Acuerdo define el límite de incremento de las temperaturas promedio en 2° C., cuestión que se venía planteando desde hace varios años, por ejemplo por el Informe Stern (2006), los Informes del IPCC y del Potsdam Instituto de Cambio Climático de Alemania. Al parecer, los países en desarrollo, presentes en la Conferencia, habrían exigido bajar el límite a 1,5° C., argumentando, con razón, que son los más afectados y los menos preparados para enfrentar las consecuencias del cambio climático.

“Mantener el aumento de la temperatura media mundial muy por debajo de 2° C con respecto de los niveles preindustriales y, proseguir los esfuerzos para limitar el aumento de la temperatura a 1,5° C. con respecto a los niveles preindustriales, reconociendo que ello reduciría considerablemente los riesgos y los efectos del cambio climático” (Artículo 2, Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 24).

Uno de los temas más debatidos en las conferencias anteriores y en la presente en París, tiene relación con la provisión de recursos para enfrentar los procesos de mitigación y adaptación al cambio climático, especialmente de los países en desarrollo y más vulnerables frente a los eventos extremos. La Conferencia adoptó medidas financieras que es de esperar se cumplan y contribuyan realmente a frenar el cambio climático:

“... antes de 2025, la Conferencia de las Partes en calidad de reunión de las Partes en el Acuerdo de París establecerá un nuevo objetivo colectivo cuantitativo que será como mínimo de 100.000 millones de dólares anuales, teniendo en cuenta las necesidades y prioridades de los países en desarrollo” (Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 9).

“Las Partes que son países desarrollados deberán proporcionar recursos financieros a las Partes que son países en desarrollo para prestarles asistencia tanto en la mitigación como en la adaptación, y seguir cumpliendo así sus obligaciones en virtud de la Convención” (Artículo 9, Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 31).

Para sellar los Acuerdos, la Conferencia de Partes, manifiesta su preocupación por la provisión de alimentos, gravemente amenazada por los efectos del cambio climático a nivel mundial:

“Aumentar la capacidad de adaptación a los efectos adversos del cambio climático y promover la resiliencia al clima y un desarrollo con bajas emisiones de gases de efecto invernadero, de un modo que no perjudique la producción de alimentos” (Artículo 2, Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 24).

Finalmente, en relación a la declaración de principios, la Conferencia de París subraya el carácter prácticamente universal del problema e impacto del cambio climático –casi como si se tratase de un atributo de la humanidad o de la época– y de la necesidad, por lo tanto, de que se adopten medidas de adaptación, considerar y respetar los derechos humanos, de las comunidades indígenas, de las comunidades locales, de las mujeres y de las personas en situación de vulnerabilidad:

“Reconociendo que el cambio climático es un problema de toda la humanidad y que, al adaptar medidas para hacerle frente, las Partes deberían respetar, promover y tener en cuenta sus respectivas obligaciones relativas a los derechos humanos, al derecho a la salud, los derechos de los pueblos indígenas, las

comunidades locales, los migrantes, los niños, las personas con discapacidad y las personas en situaciones vulnerables y el derecho al desarrollo, así como la igualdad de género, el empoderamiento de la mujer y la equidad intergeneracional” (Conferencia de las Partes NU, París, 2015: 23).

Cambio climático, desigualdad y conflictos en América Latina

El principal problema social que se presenta a la mayoría de los países latinoamericanos para enfrentar los desafíos del cambio climático en marcha, está estrechamente vinculado a la desigualdad y vulnerabilidad. Fenómeno por lo demás, mundial. Muchos de los países han definido políticas públicas para enfrentar los impactos del cambio climático, pero en muchos casos resultan impracticables debido a los niveles de pobreza y marginalidad que afectan a millones de personas y sus respectivos territorios, ambientalmente depredados y geográficamente segregados. A ello se une, en muchos casos, la precariedad de recursos económicos para implementar medidas de mitigación y adaptación y la insuficiencia institucional de los Estados e inconsecuencia ambiental de los gobiernos de turno.

“... las consecuencias de las transformaciones climáticas no constituyen tanto una amenaza para la seguridad territorial de los estados ni conducen a guerras entre ellos, al menos en principio. Más bien amenazan las condiciones de supervivencia de las personas por la escasez de agua potable, la merma en la producción de alimentos, el aumento de los riesgos para la salud y la reducción del espacio vital a causa de la degradación de la tierra y las inundaciones, con el resultado de conflictos violentos dentro de los propios estados, guerras civiles, genocidios, migraciones” (Welzer, 2010: 126)

“... en el siglo XXI el cambio climático generará un potencial de tensión mayor con un peligro considerable de llegar a soluciones violentas” (Welzer, 2010: 179).

Este autor describe y analiza conflictos ambientales violentos a nivel mundial. En general, se trata de conflictos por los recursos naturales: agua, tierras, peces, suelos, bosque/madera/leñas, aire, biodiversidad. En el Mapa mundial, que abarca a países de América del Norte, Cen-

tral, el Caribe, Sudamérica, Europa, África y Asia, los conflictos violentos más mencionados son por tierras/suelos (46 menciones) y aguas (35 menciones). En América Latina los conflictos ambientales más violentos y más graves aparecen de la siguiente manera: EEUU, agua y suelo; Canadá; peces; México, agua, bosque, tierras y suelo; El Salvador, tierras, suelos; Honduras; tierra, suelos; Belice, bosque, maderas, agua; Guatemala, tierras; Haití, tierras; Brasil, tierras; Chile, agua, tierras; Ecuador, tierras; Perú, tierras; Bolivia, agua; Uruguay, suelo; Colombia, suelo, agua, biodiversidad. Los conflictos son clasificados en locales, nacionales e internacionales (Welzer, 2010: 180-182). Por cierto, los conflictos ambientales y climáticos se han incrementado considerablemente después de 2010. Un ejemplo simbólico lo constituyen los conflictos en torno a la explotación de la exuberante y rica biodiversidad que representa la Amazonía que comparten diversos países sudamericanos: Brasil, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, Venezuela, Guayana, Surinam.

A pesar de que las emisiones totales de América Latina y el Caribe representan sólo el 9% de las emisiones mundiales de CO₂, los impactos económicos y sociales son significativamente mayores a los países desarrollados (USA, Europa, Canadá, Japón) y emergentes (China, India, Rusia), responsables principales de las emisiones y del cambio climático. Ello se debe a sus vulnerabilidades socio-territoriales y debilidades institucionales. Al respecto, según la CEPAL el cambio climático implica para América Latina una reducción del crecimiento económico e incremento de los niveles de pobreza:

“... el cambio climático reduce, por ejemplo, el ritmo de crecimiento económico de las actividades agropecuarias que son especialmente sensibles a las condiciones climáticas y, a su vez, la reducción del ritmo de crecimiento económico incide negativamente sobre la evolución de la pobreza. Estos resultados permiten construir escenarios prospectivos, sujetos, desde luego a un alto nivel de incertidumbre, sobre los potenciales impactos del cambio climático en la pobreza. Por ejemplo, considerando un escenario base o inercial y suponiendo una pérdida anual promedio de 0,8% del PIB al 2025 se observa que alrededor de 597 mil y 1,08 millones de personas podrían mantenerse en condición de indigencia y de pobreza respectivamente... Estas pérdidas asociadas al cambio climático implican entonces retardar las metas de reducción de la pobreza. Esto refleja la conocida doble inequidad del cambio climático que indica que los impactos del cambio climático son más intensos en la población infantil y de edad avanzada y en los pobres, aunque estos grupos socioeconómicos no son

los principales emisores de GEI” (CEPAL, 2015: 16).

México, por ejemplo, que contribuye sólo con un 1,5% de las emisiones totales de CO², es un país con grandes desigualdades económicas y sociales, las que agravan los impactos del cambio climático.

“Tres estados mexicanos presentan un muy alto grado de marginación (Chiapas, Oaxaca y Guerrero), y siete un alto grado de marginación (Veracruz, Michoacán, Hidalgo, Puebla, Tabasco, Yucatán y San Luis Potosí). Si a ello se suman los siete estados con marginación media, se tiene que más de la mitad de las entidades federativas enfrentan graves problemas” (INE-PNUD, 2008: 14).

A las desigualdades se suman vulnerables ambientales del país, por ejemplo la de

“las zonas semiáridas y que necesitan de agua para sus procesos, como el industrial y el agropecuario. Al contar con menos disponibilidad del líquido, por aumento de la evapotranspiración, sus niveles de producción podrían verse afectados. Por otra parte, en estas zonas, así como en aquellas en las que la marginación y la falta de servicios agraven la escasez, la población podría sufrir de estrés hídrico. También, ante eventos meteorológicos extremos en donde haya precipitación intensa, las poblaciones marginadas en particular, pueden verse devastadas por efectos de inundaciones y deslaves” (INE-PNUD, 2008: 23).

Desde el punto de vista orográfico, México se caracteriza por tener un

“relieve muy accidentado, lo que propicia asentamientos humanos en pendientes muy inclinadas, en particular asentamientos irregulares en zonas metropolitanas, los cuales son muy vulnerables a sufrir deslaves por la erosión hídrica. De igual manera, las zonas costeras presentan una alta vulnerabilidad al impacto de diversos fenómenos naturales, en especial a huracanes” (INE-PNUD, 2008: 23).

La Red Mexicana de Modelación Climática elaboró un diagnóstico sobre riesgos. En efecto, de 2 456 municipios existentes en el país, 1 385 son definidos como de alta vulnerabilidad y alto riesgo de ocurrencia de eventos climáticos, de desastres. Lo que afecta a 27 millones de habitantes (SEMARNAT, 2015: 34).

Tabla 1. Peligro de eventos climáticos en México

Eventos	Número de Municipios	Millones de habitantes
Inundaciones	824	61
Deslaves	283	4
Sequías agrícolas	1.202	54
Disminución de rendimientos por precipitación	548	29
Disminución de rendimientos por temperaturas	545	27
Ondas de calor	1.020	43
Transmisión de enfermedades	475	15

Fuente: SEMARNAT. Estrategia Nacional de Cambio Climático. Visión 10-20.40. Gobierno de la República. Comisión Intersecretarial del Cambio Climático (CICC), SEMARNAT, 2015, pág. 33, México DF.

Esta exposición vulnerable a riesgos climáticos ya se ha traducido en enormes pérdidas en México. En efecto, fenómenos hidrometeorológicos extremos –en incremento en los últimos años– han producido pérdidas humanas y elevados costos económicos:

“Los daños económicos relacionados a estos eventos han pasado de un promedio anual de 730 millones de pesos en el periodo de 1980 a 1999 a 21.950 millones para el periodo 2000-2012” (SEMARNAT, 2015: 32).

El Estado y los gobiernos de México se han preocupado de definir una política pública para enfrentar los problemas derivados del cambio climático. Ya a partir del 2007 se definió una Estrategia Nacional de Cambio Climático –como política pública de mitigación y adaptación– para enfrentar los efectos adversos del cambio. Posteriormente se impulsó la iniciativa “Plan Nacional de Desarrollo” (2007-2012), que contemplaba medidas de adaptación ante los efectos del cambio climático:

“considerar la dimensión gobernabilidad a la adaptación; desarrollar escenarios climáticos regionales de México; evaluar impactos, vulnerabilidad y adaptación en diferentes sectores socioeconómicos y sistemas ecológicos; difundir información sobre impactos, vulnerabilidad y adaptación al cambio climático” (INE-PNUD, 2008: 22-26).

Por su parte, en el nuevo Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales del Gobierno de México, declara como objetivo la necesidad de fortalecer la política nacional de cambio climático, de cuidar al medio ambiente para facilitar la posibilidad de transitar hacia una economía más competitiva, sustentable, resiliente y de bajo carbono.

México ha avanzado en la definición de políticas públicas, socialización y creación de instituciones. Cuenta con una Ley General de Cambio Climático, un Sistema nacional de Cambio Climático, que agrupa a diferentes instituciones y autoridades públicas, una Estrategia Nacional de Cambio Climático (Visión 10-20-40), un Consejo de Cambio Climático y un Instituto Nacional de Cambio Climático. En la socialización destaca la existencia de un Mapa de Municipios Vulnerables al Cambio Climático. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos institucionales, los elevados niveles de vulnerabilidad y de pobreza imperantes en el país, dificultan enormemente la posibilidad de enfrentar con eficacia los desastres y desafíos de los eventos extremos producidos por el cambio climático.

Al igual que México, la mayoría de los países de América Latina ha avanzado –en diferentes niveles y etapas– en la definición de políticas públicas para enfrentar los impactos del cambio climático sobre la población y el territorio. Lamentablemente, estas definiciones –por lo general de carácter nominal– suelen entrar en contradicción con las políticas económicas que se practican: sobreexplotación de recursos naturales, el extractivismo minero, la deforestación, los monocultivos, la preponderancia de matriz energética fósil, los procesos de urbanización acelerada y desregulada, el incremento del parque automotriz, la falta de participación ciudadana en las políticas públicas y en las decisiones de inversiones privadas que afectan al medio ambiente. A ello se suman los altos niveles de vulnerabilidad socioambiental presentes en prácticamente todas las sociedades latinoamericanas.

A la desigualdad estructural existente en prácticamente todos los países latinoamericanos, que los deja en extrema situación de vulnerabilidad frente a los eventos extremos producidos por el cambio climático, ahora se agregan los impactos de dichos eventos que incrementan aún más la vulnerabilidad, la desigualdad y la pobreza.

Movimientos socioambientales

Lo que podría cambiar esta realidad en el mediano y largo plazo, lo constituye la emergencia de mayores niveles de conciencia ciudadana, expresada en iniciativas ciudadanas ambientales y en movimientos sociales ambientales, preocupados de la preservación de los ecosistemas y de la calidad de vida. Especialmente los jóvenes y los niños, las mujeres y las comunidades indígenas (mejor preparadas históricamente para enfrentar los cambios del clima), las nuevas generaciones, se sienten crecientemente sensibles a los problemas y desafíos climáticos, que transformarán el planeta y las sociedades durante el presente siglo XXI.

La historia de la Humanidad ha sido construida por diversos movimientos sociales y políticos que han impulsado reformas y revoluciones. Estos movimientos van desde el abolicionismo de la esclavitud, los movimientos por la independencia anticolonial, en diferentes continentes, la industrialización, la defensa de los derechos humanos, los movimientos a favor de los derechos de la mujer, movimientos feministas, derechos de los pueblos indígenas, de los derechos sexuales, de los derechos ambientales, estudiantiles, de los derechos ciudadanos, civiles y políticos. Estos movimientos, según Klein, lograron conquistas en diferentes niveles y cualidades. Pero la mayoría lograron conquistas sólo parciales, muchas veces sólo jurídicas, pero no económicas (Klein, 2015: 551-572). Los movimientos sociales logran objetivos, pero dejan grandes tareas pendientes, las que pueden ser retomadas e impulsadas de manera agregada por nuevos movimientos, como sería el caso de los movimientos ambientales y climáticos.

“Así pues, el cambio climático no pide a gritos un movimiento nuevo y reluciente que triunfe por arte de la magia allí donde otros fracasaron. Todo lo contrario. Por el mero hecho de ser la crisis de más amplias implicaciones generada por la cosmovisión extractivista, una crisis que sitúa a la humanidad

ante un plazo límite firme e inflexible, el cambio climático puede constituir la fuerza –el gran empujón, por así decirlo– que reúna a todos esos movimientos que se mantienen actualmente con vida. Un río de aguas vigorosas alimentado por incontables afluentes de los que recoge la fuerza colectiva necesaria para alcanzar finalmente el mar” (Klein, 2015: 563).

¿Vamos hacia una metamorfosis, se pregunta Morin, ante la crisis de civilización?

“Cuando un sistema no puede resolver sus problemas vitales, se degrada, se desintegra, o bien se revela capaz de generar un metasistema que sepa tratar sus problemas: se metamorfosea” (Morin, 2011: 311).

“El nacimiento de la vida puede concebirse como la metamorfosis de una organización físico-química que, al llegar a un punto de saturación, crea una metaorganización, la auto-organización viviente, la cual, aunque involucre exactamente los mismos constituyentes físicos-químicos, lleva asociadas unas cualidades nuevas, entre las cuales están la autorreproducción, la autorreparación, la alimentación a partir de energía exterior y capacidad cognitiva” (Morin, 2011: 32).

La crisis ambiental y climática es la clara manifestación de una crisis global –económica, política, valórica, humana, ecológica, planetaria– que ha alcanzado un punto importante de saturación que requiere de una solución profunda y de carácter global. Sin embargo, la saturación es un proceso de larga duración. El sistema nunca se da totalmente por saturado ni agotado y siempre cuenta e inventa nuevas estrategias de ajuste. La metamorfosis es un proceso de alta complejidad sociopolítica y cultural que se desplaza en el tiempo en medio de incertidumbres. Es de esperar que sea un proceso pacífico –que rechace la violencia que destruye todo, sobre todo lo humano– y que sea altamente humanizado y humanizante, libre, democrático y respetuoso de la diversidad.

Estos cambios –y otros más– se producen de manera simultánea, afectando en diferentes grados y niveles a las sociedades, de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentran. Hay sociedades que enfrentan con visión estos nuevos desafíos y avanzan más rápidamente, mientras otras lo hacen más lentamente y se estancan, y otras simplemente no toman razón de los cambios y entran en procesos de regresión social, con fatales consecuencias para la población.

Repensar la educación en contexto de crisis global

Las transformaciones globales impactan e influyen en todas las esferas de la vida económica, social, política y cultural. También influye en la educación. En efecto, el sistema educacional se ve necesariamente enfrentado a nuevos problemas y desafíos. La escuela de la era industrial requería personas con un determinado nivel educacional. Según el nivel de desarrollo de la sociedad, ésta va requiriendo mayores niveles de escolaridad, de especialidades, capacitación y de formación profesional. Lo mismo sucede con la formación profesional universitaria y el papel de la ciencia y la tecnología en la sociedad y en los procesos productivos.

Los procesos de globalización exigen en la actualidad –en realidad, en las últimas décadas– repensar la educación. La UNESCO es la institución internacional que se preocupa de hacer seguimiento y reflexionar sobre los nuevos desafíos de la educación en las diferentes sociedades. Se trata, sin duda, de un proceso de reflexión de alta complejidad, de carácter interdisciplinario.

“La educación tiene la misión de permitir que todos, sin excepción, hagan fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y llevar a cabo su proyecto personal” (UNESCO: Informe de la Comisión Internacional de Educación del Siglo XXI).

Figura 1. Educación del siglo XXI. Informe Comisión Internacional Educación Siglo XXI (UNESCO)



Fuente: Informe Comisión Internacional Educación Siglo XXI (UNESCO).

Si se cumplieran estos pilares en los establecimientos educacionales (en sus diferentes niveles) propuestos por UNESCO, se podría sin duda avanzar en cambios cualitativos en los sistemas educativos. En efecto, la combinación dialéctica e interdependiente de los diferentes procesos de aprender propuestos: a conocer, a hacer, a vivir con los demás, a ser y a transformarse a uno mismo y a la sociedad, podría producir un cambio significativo de valores y comportamientos en las personas y en la sociedad.

Figura 2. Sistema de educación actual



Fuente: Elaboración propia.

Lamentablemente el sistema de educación actual enfrenta una serie de problemas de carácter estructural, como lo señala el presente gráfico. Probablemente los problemas más gravitantes lo constituyen la desvalorización de la educación, la falta de inversiones públicas, la crisis de valores y de paradigma de desarrollo, la pérdida de identidad y cultura local, la tendencia a la sobretecnologización y la separación o incommunicación entre educadores y educandos.

“Se habla mucho hoy en día acerca de la crisis de la educación, y con buena razón para ello; pero pienso que la crisis de la educación sea sólo uno de los múltiples reflejos de la crisis del mundo – y poco me habría interesado en la educación de no ser por la convicción de que sólo una transformación de la educación pudiera salvarnos de la trágica escalada de la violencia, la deshumanización y destrucción de la vida, valores y culturas que asolan nuestro planeta. Pero vamos por partes. ¿En qué consiste la crisis de la educación? Principalmente en que tanto los alumnos como los profesores se sienten infelices. En los docentes tal infelicidad se manifiesta en desmotivación, depresión y enfermedades físicas, en tanto que en los estudiantes se manifiesta en desinterés, rebeldía, trastornos de la atención y del aprendizaje, y violencia. Las interpretaciones principales del fenómeno son dos: una, la de las autoridades, que responsabilizan a los estudiantes, a quienes acusan y pretenden corregir; y la otra, la de aquellos que piensan que los estudiantes “tienen razón” en su desinterés y en su ira, pues la educación que se les ofrece es monstruosamente obsoleta y hasta perversa –por más que los educadores, tan condicionados por cánones, no sean capaces de percatarse de ello” (Naranjo; 2014: 14).

En realidad, la crisis de la educación se enmarca en un contexto sumamente amplio. No es un mero problema de la escuela ni siquiera depende en su totalidad del sistema regional o nacional en el que se ejecuta y jurídicamente sustenta por leyes, reglamentos y gestión administrativa. Sin embargo, no debe restarse importancia al contexto local/nacional. A menudo, es precisamente el entramado burocrático local y nacional el factor que impide impulsar e implementar las reformas que cambien el sistema educativo de manera profunda, y acorde con las exigencias globales.

“En efecto, los niños perciben cada vez más la irrelevancia de una instrucción que tiene poco que ver con su situación existencial y se rebelan ante profesores que parecen no estar suficientemente despiertos a la vida para percatarse de tal irrelevancia –con el resultado de que a veces, en su impotencia, se ponen destructivos–. Lo que confirma a las autoridades en su idea de que es problema de ellos y les estimula a imponer el orden a través de un poder creciente. A nivel individual se hace posible la represión de lo instintivo y el control de la conducta ajena de los perfeccionistas a través de la construcción de lo que parecerían nobles ideales que la persona se enorgullece de albergar y predicar. De manera semejante, la represión se justifica a nivel social a través de un sentimiento de superioridad moral y una convicción de tener razón que justifica la

indignación. Cuando esta superioridad se vuelve condenatoriamente a través de otros en el propio grupo, culmina en la criminalización. Cuando se vuelve contra otros grupos, la llamamos prejuicio, xenofobia o nacionalismo” (Naranjo, 2014: 131-132).

Finlandia es uno de los países que repensó la educación, transformándola en un pilar fundamental del desarrollo y de la economía, altamente competitiva a nivel mundial. El país es uno de los que lograron organizar un Estado de bienestar en forma reciente y relativamente rápida, en comparación a otros países desarrollados. El PIB per cápita de Finlandia es de US\$ 49.350, más alto que el de Estados Unidos y que el de las mayores economías europeas. Logró el desarrollo en pocas décadas. En efecto, en 1950 más de la mitad de la población trabajadora se desempeñaba en la agricultura y en la actividad forestal (Pekka Himanen, 2016: 71). A mediados del siglo XX Finlandia era un país relativamente pobre. Gracias a la fuerte inversión en conocimiento y en educación de calidad, logró dar este salto cualitativo al desarrollo, llegando en la actualidad a invertir cerca del 4% del PIB en investigación y desarrollo. La creatividad, el emprendimiento y la innovación ocupan un lugar privilegiado en el modelo de desarrollo finés. Cabe destacar los elementos principales del Estado de bienestar que aún prevalecen en Finlandia:

- “La educación pública gratuita, de alta calidad, para todos desde la escuela primaria a las universidades (con los estudiantes finlandeses clasificados al tope de la comparación de rendimiento OECD-PISA).
- Cuidado de la salud de alta calidad, público y mayoritariamente gratuito, para todos; fuerte seguridad social para el desempleo, la jubilación, etc.
- Desarrollo inclusivo en el que los niveles de pobreza, desigualdad de ingresos y de género están entre los más bajos del mundo.
- Características especiales como el cuidado gratuito de la infancia como un derecho subjetivo para todos y a cargo de profesores de alto nivel formados en universidades” (Pekka Himanen, 2016: 73).

Por cierto que el modelo finés no es perfecto. De hecho, presenta diver-

esos problemas –como el fuerte estrés laboral, la falta de sustentabilidad del modelo, la escasa aceptación de migración extranjera e incluso, paradójicamente, problemas de innovación y de proactividad emprendedora que lo obligan a repensarlo como modelo–, pero que no es del caso de analizar en esta oportunidad. No existe ningún modelo perfecto en el mundo ni en la historia de las sociedades. Pero vale la pena considerar el esfuerzo realizado por la sociedad y el sistema político para incluir en el bienestar a la mayoría de la población mediante la calidad de la educación y la fuerte inversión en la creación de conocimientos y tecnologías.

La desigualdad y la pobreza que sufrió la sociedad en Finlandia fueron objetivos centrales de la educación inclusiva y de calidad. Las políticas públicas asumieron como prioridad hacerse cargo de estos temas. Mientras existan altos niveles de desigualdad y pobreza en la sociedad, no es posible generar climas de integración, confianza, desarrollo inclusivo y de paz social.

La desigualdad se ha incrementado en las últimas décadas en la mayoría de los países, incluidos los desarrollados. La desigualdad, constituye, por lo mismo, uno de los problemas urgentes que enfrenta el proceso de cambio social global y la educación.

Educadores enfrentan desafíos incomparables

El conocimiento históricamente acumulado y la información que se produce masivamente, se han convertido no sólo en fuentes de aprendizaje, sino también en fuentes de confusión, manipulación y de desorden epistemológico.

La educación, en el pasado, mostró una cierta capacidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes, definiendo nuevos objetivos y estrategias. Pero el presente cambio, al que se enfrentan la educación y los educadores, resulta inédito, muy diferente cualitativamente a los problemas y desafíos del pasado.

En la actualidad el mundo experimenta profundas crisis y grandes transformaciones, las que evidentemente influyen en el sistema educacional, en el sentido de que lo sobreexigen. En efecto, los niños, la niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela, al establecimiento de enseñanza media, a centros de formación técnica y a las universidades,

lo hacen desde actitudes, capacidades y expectativas que sobrepasan las condiciones y posibilidades del sistema educacional imperante y operativo.

“En el actual contexto, notamos dos carencias importantes en la manera como los sistemas educativos crean oportunidades para que los estudiantes aprendan lo que necesitan a fin de ser autores de su propia vida en el siglo XXI. Una es que, en muchas de las economías desarrolladas y emergentes del mundo, los programas de educación magisterial y los programas de preparación de liderazgo educativo no sólo se basan en teorías del pasado, sino que también se imparten de modo obsoleto, como la instrucción memorística basada en la repetición. La otra es que no tenemos una teoría unificada que nos permita percibir la manera cómo varias de las competencias en el siglo XXI están relacionadas entre sí, de tal manera que nos sirvan para el diseño de un currículo y una pedagogía que promuevan su progreso.

El debate sobre cómo preparar a los estudiantes para la participación ciudadana y económica en el nuevo siglo debe encarar la necesidad de adquirir competencias clave y aprender habilidades más allá de lo básico, como competencias digitales, cívicas, de autoconocimiento e interpersonales” (Reimers y Chung, 2016: 25-26).

Estos autores (editores) comparan los sistemas educativos de seis países. Así por ejemplo examinan el sistema de **Singapur**, internacionalmente reconocido y debatido como un modelo de calidad. El análisis de Singapur se hace en fases históricas, con diferentes orientaciones de las políticas públicas, referidas a una nación en desarrollo:

- **La fase impulsada por la supervivencia (1965-1978)**. Recién obtenida su independencia en 1965, la educación adquirió una gran importancia como soporte humano cualificado de la economía en proceso de organización. La joven nación contaba con fuertes problemas de falta de cualificación del trabajo, por lo que la educación en este periodo se orientó a producir las habilidades básicas en la población; en el sentido de desarrollar habilidades en el dominio escrito y oral del idioma y en matemáticas.

- **La fase impulsada por la eficiencia (1979-1996)**. El modelo educativo de la fase precedente no produjo los resultados esperados, como suele ocurrir con la educación y las políticas públicas. En efecto, al modelo se le presentaron por lo menos dos grandes problemas. Altas tasas de deserción temprana de alumnos y alumnas, y un bajo nivel de dominio del idioma inglés. La eficiencia, como orientación, apuntaba a introducir un sistema de educación más diferenciada, según los niveles y las capacidades diferenciadas de los jóvenes. Se abandona el sistema de educación de carácter general, basado en el fomento

de habilidades básicas, para cambiarlo por otro más centrado en lo cualitativo, en la calidad de la educación. Ello obedecía a la política pública de responder mejor a las necesidades de la industria manufacturera y a la emergencia de la electrónica en la producción y servicios.

- La fase impulsada por la capacidad (1997-2011). Con esta nueva orientación el país busca responder a los desafíos del proceso de globalización. La innovación adquiere centralidad en el sistema educacional, en sus diferentes niveles. Potenciar las capacidades de los educandos obedecía también a los retos de la economía globalizada y al hecho de que Singapur carece de recursos naturales, por lo que las capacidades humanas y la innovación se transforman en la base del desarrollo del país. Para impulsar esta nueva política, el Gobierno creó en 1997 el programa de Escuelas Pensantes, Nación que Aprende, inspirados en la idea de compatibilizar las necesidades económicas y sociales de la sociedad.

- La fase impulsada por los valores, centrada en el alumno/a (de 2011 hasta ahora). En esta fase se agrega algo cualitativo a la fase anterior, basada en las capacidades. El sistema educacional parte de la conformación multirracional y multicultural que caracteriza a la sociedad de Singapur, subrayando la necesidad de cultivar y reconocer los valores compartidos que permiten que los ciudadanos aprecien la diversidad y, de esta manera, se produzca cohesión e integración social, necesarias para lograr desarrollo con inclusión y armonía (Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low, en Reimers y Chung, 2016: 39 – 91).

El Ministerio de Educación de Singapur, en su agenda educativa, define orientar el sistema educacional para desarrollar en los alumnos las competencias, valores, habilidades y mentalidades que requiere el siglo XXI. Hablan de una “nación de inteligencia”. Para cumplir tales nobles y complejos propósitos el Ministerio elaboró un documento sobre los Resultados Deseados de Educación (DOE), el que debería formar jóvenes con las siguientes cualidades personales:

- “una persona segura, con una sólida noción de lo correcto y de lo erróneo; adaptable y flexible, que se conozca a sí misma, que sea juiciosa, que piense con independencia y de manera crítica, y que se comunique con eficacia;
- un alumno autodirigido que acepta la responsabilidad de su propio aprendizaje, que pregunta, reflexiona y persevera en la consecución del aprendizaje;
- un participante activo que puede trabajar con eficacia en equipo, que ejerce la iniciativa, que toma riesgos calculados, es innovador y lucha por la excelencia, y

- un ciudadano interesado en su entorno y arraigado en Singapur, que posee una fuerte conciencia cívica, está informado y desempeña un papel activo en el mejoramiento de la vida de quienes lo rodean” (Oon-Seng Tan y Ec-Ling Low, en Reimers y Chung, 2016: 53).

Formar los ciudadanos del futuro, con habilidades y valores aptos para enfrentar de manera crítica y eficiente los nuevos problemas, de vasta complejidad e incertidumbre respecto de sus salidas posibles, constituye, sin duda, una tarea y desafío gigantesco. Las reformas educacionales pueden fácilmente quedar limitadas y ser superadas rápidamente por tales desafíos que, en realidad, se encuentran enraizados y enclavados en contextos socio-económicos-culturales ecológicos y políticos de compleja comprensión y superación. En el estudio comparativo realizado sobre los sistemas educativos de seis países, por Reimers y Chung, profesores e investigadores destacados de educación de la Universidad de Harvard, se puede concluir a manera de resumen lo siguiente:

“En la mayoría de los países predominan las metas cognitivas; éstas reflejan los propósitos que están más afincados y han sido más aceptados en general por hallarse profundamente enquistados en la gramática tradicional de la enseñanza escolar. Entre las naciones examinadas destaca Singapur, en virtud del gran hincapié que pone en una educación basada en valores. En cambio, Chile y México se distinguen por centrarse en una educación llamada a imbuir a la ciudadanía de un espíritu democrático. Puede sostenerse que el marco curricular de India es el más holístico y vasto en términos de sus metas. Por su parte, Estados Unidos y China ponen de relieve las habilidades cognitivas del orden más alto” (Reimers y Chung, 2016: 290).

Con frecuencia las reformas a los sistemas educativos en América Latina se quedan en buenos propósitos y en definición de principios, que rápidamente chocan con culturas autoritarias y con sistemas políticos oligárquicos que bloquean e impiden cambios profundos. A menudo, las competencias fomentadas se orientan más a favorecer las necesidades de modernización de la economía y de las empresas, antes que al deseo genuino de favorecer el desarrollo integral, crítico y participativo de ciudadanos con autoconciencia de sí mismos, de actitud independiente, innovadora y comprometida con su sociedad y medio natural.

A pesar de todo, no cabe duda que la educación de calidad es la mejor herramienta moderna para potenciar el desarrollo personal y

mejorar las condiciones y calidad de vida de la población, y preparar a los niños, niñas y jóvenes para enfrentar los nuevos retos del siglo XXI en marcha. Ahora bien, estos retos son múltiples, como muy bien lo plantea el pensador y educador Morin:

“Es preciso también que la educación colabore con los esfuerzos necesarios para repensar el desarrollo, que conduzcan a repensar críticamente la idea, también subdesarrollada, de “subdesarrollo”.

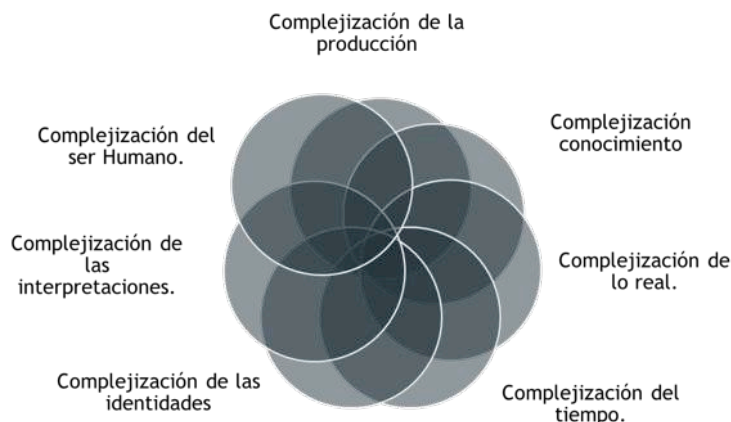
Porque la idea de subdesarrollo ignora las eventuales virtudes y riquezas de las culturas milenarias de las que son/eran portadores los pueblos llamados subdesarrollados. Esta noción contribuye poderosamente a consagrar a la muerte a esas culturas, vistas como conjunto de supersticiones.

La alfabetización arrogante, que considera a los portadores de culturas orales no como tales sino sólo analfabetos, agrava el subdesarrollo moral y psíquico de las villas miseria” (Morin y otros, 2006).

Educación basada en la complejidad y en la interdisciplina

Los modernos –utópicos e ilustrados de diferentes tendencias y pensamientos–, cansados del holismo y la metafísica, nos enseñaron mal a dividir y separar el conocimiento y el trabajo. La entrada a la Era racional e industrial exigía esta división del trabajo y del conocimiento científico y tecnológico, para “progresar” y dominar con la razón especializada el mundo, las relaciones sociales y la naturaleza. Dividir consistía en

Figura 3. Educación compleja e interdisciplinaria



Fuente: Elaboración propia.

simplificar lo complejo. Simplificar para dominar a los nuevos individuos que ingresaban a la Modernidad con el ánimo y la esperanza de ser sujetos activos y soberanos de su propia historia y destino personal. Nada más difícil y desafiante en el mundo capitalista que no soporta la emancipación de los procesos productivos, encadenados a sistemas de dominación.

Ahora bien, en la era poscapitalista o de posdesarrollo, que se inaugura con la caída del Muro de Berlín y la globalización desenfadada, la división del trabajo y del conocimiento ha quedado obsoleta. En esta nueva época —que inicia en el presente siglo—, la inteligencia, humana y artificial, es demandada para enfrentar los problemas complejos producidos y heredados de la era industrial de matriz energética fósil, que produce el efecto invernadero y el cambio climático global, de consecuencias desastrosas para la sociedad y el planeta.

La interrelación sociedad-naturaleza —siempre presente desde la emergencia antrópica del ser humano—, cobra actualidad en la época de posdesarrollo. El divisionismo de la ciencia, del trabajo y del conocimiento científico, ya no permite entender ni explicar las complejas interrelaciones sociedad-naturaleza en tiempos de globalización y cambio climático global. Por lo tanto, todo se ha vuelto complejo y, por consiguiente, resulta imprescindible retornar a la complejidad, al holismo. Comprender la parte en el todo y el todo en la particularidad. Ello obliga a repensar la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación universitaria. También la ciencia y sus aplicaciones diversas.

Educación para una sociedad ecológica de conciencia planetaria y emancipativa

En la Era industrial la educación se circunscribía a la realidad específica y particular del llamado Estado-nación, con sus respectivas necesidades de escolarización y especialización técnico-profesional. Luego, se evolucionó hacia la adquisición de habilidades y competencias, en la medida que la economía y las empresas globales y la llamada competitividad, dominaron el modelo neoliberal de desarrollo en muchas sociedades, especialmente en América Latina.

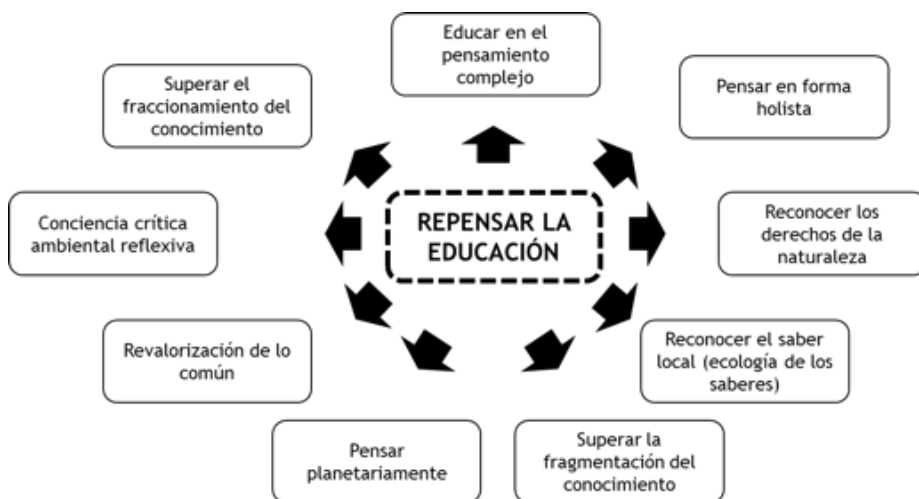
Este modelo de acumulación y de expansión capitalista se encuen-

tra en crisis, en agotamiento, especialmente en relación a la sobreexplotación de los recursos naturales que, precisamente, el neoliberalismo globalizado ha explotado de manera ilimitada y agresiva, transitando hacia situaciones límites de colapso de los ecosistemas planetarios que sostienen la vida natural y humana.

La crisis global, a la que se refieren diferentes autores –incluidos los Informes y evidencias científicas del IPCC de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático– abre nuevas perspectivas de desarrollo y sustentabilidad. En este sentido, resulta urgente repensar el desarrollo. Ya no es posible separar la sociedad de la naturaleza, como casi ingenuamente lo pensaron y aplicaron los modernos, encantados por la magia de la razón y el “progreso” ilimitado, apoyado en la ciencia y la tecnología. Esta fe moderna aún no desaparece del todo. Más aún, la revolución tecnológica (industria inteligente 4.0) incrementa la creencia cuasi ciega en los “milagros” de la ciencia y de los inventos tecnológicos, separados de la sociedad.

Figura 4. Desafíos de la educación.

El agotamiento sistémico y estructural del sistema imperante, plantea



Fuente: Elaboración propia.

necesariamente nuevas interrogantes al paradigma de desarrollo y, por ende, a la educación. El cuadro anterior grafica la nueva realidad, sus problemas y múltiples desafíos.

La Era industrial configuró un determinado tipo de individuo, de sociedad, cultura, economía, legalidad e instituciones, incluida la estructura política y cotidiana del poder. Esta configuración ahora resulta inadecuada y obsoleta. Toda época configura su propio sistema de justificación y dominación histórica que, en un determinado momento de saturación, entra en crisis de fondo y requiere de un nuevo sistema que lo sustituya, el que estructuralmente no puede estar basado en el paradigma anterior. Requiere de un nuevo paradigma, de un relato que supere cualitativamente el relato de la época pasada.

“Este cambio de perspectiva sobre el mundo es sin duda reflejo de un proceso vivo: si en el ámbito intelectual estamos es una época de holismo, en términos más generales puede decirse que estamos en una síntesis. No sólo nos hemos vuelto más interdisciplinarios, más ecuménicos, más interculturales, sino que cada vez más sentimos la necesidad de tornarnos en personas completas en un mundo unificado.

La educación holista, como el enfoque holístico de la realidad en general, es parte de esa tendencia sintetizadora que está en marcha.

Aparte de poder llamarse holística en el sentido de pretender educar a la persona entera, creo que la educación debería de ser holística también en otros aspectos: por ejemplo, por perseguir una integración de los conocimientos, por su interés en la integración intercultural, por su visión planetaria de las cosas, por su equilibrio entre teoría y práctica, por colocar la atención tanto en el futuro como en el pasado y el presente” (Naranjo, 2014: 194-195).

Una visión holística implica ver lo particular en el todo y el todo en las particularidades de la vida humana en el complejo e interdependiente ecosistema de la Biósfera, que sustenta y reproduce la vida en forma permanente. Esta visión superará la concepción fraccionada y extremadamente especializada del conocimiento que impuso la modernización, basada en la lógica instrumental de la racionalidad que ha dominado los últimos siglos de la Época Antropoceno industrialista.

Una visión holista implica muchas cosas en forma simultánea: revalorizar la educación, otorgarle la debida prioridad como medio dinámico en proceso de permanente actualización y reconstrucción y resignificación de la vida en la biósfera planetaria; significa invertir

el orden epistemológico-pedagógico de la escuela, superando su etapa memorista, colocando al estudiante, a la pregunta y a la innovación en el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje; significa ampliar la formación universitaria con la inter y transdisciplinariedad, el incremento de la investigación científica aplicada y sus aportes al desarrollo de la sociedad y los territorios con innovación; contribuyendo a crear la conciencia crítica y autorreflexiva, indispensable para la formación del ciudadano consciente, responsable, tolerante, respetuoso, libre y democrático; significa mejorar cualitativamente las relaciones de género en la sociedad; significa elevar el conocimiento hacia la multidimensionalidad interdependiente del pensamiento complejo, para unir partes y unidades fraccionadas en procesos socioecológicos territoriales y globales; significa reconocer los saberes y buenas prácticas locales de producción, cultura y convivencia social; significa reconocer los derechos y aportes de las comunidades y visiones cosmológicas indígenas; implica reconocer los derechos de la naturaleza; significa revalorizar y resignificar lo común, aquello que sustancialmente une y da sentido a la vida humana (como el aire limpio, el sol, el agua, la atmósfera, el bosque nativo, el paisaje, la solidaridad, la bondad, la calidad humana, los alimentos nutritivos y tantos otros bienes comunes) que acerca y sustenta las interrelaciones e intercomunicaciones, que fundamenta la existencia de los espacios comunes y da pleno sentido a la gratuidad y reciprocidad socioecológica.

Ahora bien, un relato nuevo, un nuevo paradigma, de carácter socioecológico, sólo se construye en el marco de las disputas sociales e intelectuales. Los movimientos sociales provenientes de la creatividad y la negatividad dialéctica (Adorno), aportan nuevos elementos discursivos, culturales y estéticos a la época que se avecina como futuro incierto, pero esperanzador de lo nuevo. Un orden ecosocial incluyente y sustentable que reconcilie al hombre y a la mujer con su medio natural. La escuela y la educación, constituyen fundamentos de esta nueva interrelación e intercomunicación socioecológica planetaria.

Bibliografía

Castel, Robert. 1997. *Las metamorfosis de la Cuestión Social*.

Paidós Ibérica. Barcelona, España

CEPAL. 2015. Ocho tesis sobre el cambio climático y desarrollo sostenible en América Latina. Estudios del Cambio Climático en América Latina. Santiago, Chile, diciembre de 2015

Bigna, Anne. 2015. Los efectos de la deforestación de la Amazonía. San Pablo Seco. En: Friedrich Ebert Stiftung. Desafíos del Cambio Climático. Monde Diplomatique. Editorial Aún Creemos en los Sueños. Santiago, Chile.

Conferencia de las Partes. Naciones Unidas. Convención Marco sobre el Cambio Climático. FCCC. Paris, 12 de diciembre 2015.

Dörre, Klaus. 2009. La precariedad: ¿Centro de la cuestión social en el siglo XXI? Revista Actual Marx Intervenciones N° 8, Págs. 79 – 108, Segundo Semestre 2009. LOM, Santiago

Himanen, Pekka. 2016. Reconstrucción del Modelo Finés 2.0: ¿Construcción de un Modelo de Desarrollo Sustentable? Págs. 71- 105. En: Castells, Manuel y Himanen, Pekka (editores). 2016. Reconceptualización del Desarrollo en la Era Global de la Información. Fondo de Cultura Económica. Santiago, Chile.

Morin, Edgar. 2011. La Vía Para el futuro de la Humanidad. Paidós, Barcelona, España.

Oon-Seng Tan y Ee-Ling Low. Planteamiento sistémico de Singapur sobre la enseñanza y el aprendizaje de las competencias en el siglo XXI. En: Reimers, Fernando M. y Chung, Connie K. (editores). 2016. Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.

INE-PNUD (Instituto Nacional de Ecología/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), Programa. 2008. Impactos sociales del cambio climático en México. México, DF.

Klein, Naomi. 2015. Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima. Paidós. Barcelona, España

Lovelock, James. 2007. La venganza de la Tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la Humanidad. Planeta. Barcelona, España

Morin, Edgar. 2011. La Vía para el futuro de la humanidad. Paidós. Barcelona, España

Naranjo, Claudio. 2014. Cambiar la educación para cambiar el

mundo. Editorial Cuarto Propio. Santiago, Chile

Reimers, Fernando M. y Chung, Connie K. (editores). 2016. Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.

Roitman Rosenmann, Marcos. 2012. Los Indignados. El rescate de la política. Akal. Madrid, España.

Ripa, Isabel. 2011. El cambio climático. Una realidad. WWF. Editorial Viceversa. Barcelona, España.

Secretaria Nacional de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). 2015. Estrategia Nacional de Cambio Climático. Visión 10-20.40. Gobierno de la República. Comisión Intersecretarial del Cambio Climático (CICCC), SEMARNAT, México DF.

Schwab, Klaus. 2016. La cuarta revolución industrial. Debate. Barcelona, España

Stern. 2006. El Informe Stern sobre la Economía del cambio Climático. Ecosistemas 16 (1): 124-125.

Welzer, Harald. 2010. Guerras climáticas. Por qué mataremos /y nos matarán) en el siglo XXI. Editorial Katz. Buenos Aires, Argentina

Capítulo II

Universidad, Escuelas Normales y docentes
frente a las reformas

La Universidad crítica ante las crisis

Dra. Martha Nélide Ruiz Uribe

Nuestros tiempos violentos, atravesados en todos sus espacios por las crisis, nos urgen a reflexionar y repensar la Universidad y su papel como eje social, como vínculo intergeneracional, como creador. Y transmisor de conocimiento, pensamiento crítico y cultura, como facilitador de los procesos democráticos, impulsor del cambio social, como espacio de convivencia e intercambio de ideas, valores, posiciones y visiones, como propiciador del diálogo y de ambientes que promuevan los valores humanos esenciales para la convivencia pacífica entre los hombres y las naciones, tales como la honestidad, la lealtad, la celebración de las diferencias y la diversidad, la búsqueda de la justicia, la igualdad, la libertad comprometida con el otro, la solidaridad, la conciencia ecológica, el respeto a todas las formas de vida, especies y organismos con quienes compartimos nuestro maravilloso mundo y el reconocimiento de nuestra finitud.

Considero que hoy quizá más que nunca los universitarios deberíamos defender el carácter universal, laico, múltiple e incluyente del conocimiento compartido y la concepción de la Universidad como bien público. El neoliberalismo y la voracidad de las grandes corporaciones de todo tipo, incluidas las educativas, han dejado sin oportunidad de acceso a la educación y al conocimiento a generaciones de jóvenes en todo el mundo, lo que ha facilitado el crecimiento de la ultraderecha nacionalista y xenófoba que se nutre primero de la indignación, después de la desesperanza y finalmente del resentimiento que

objetiviza al otro a quien ve, parafraseando al I ching, como un carro cargado de demonios sobre quien depositar las frustraciones producto de un sistema injusto, inhumano y enfocado en la utilidad y la acumulación instaladas en ese territorio pantanoso de lo que yo llamo la no razón.¹⁶

Los Trumps, Farange, Le Pen, Duterte, tienen en los desplazados, en los desechables, los perfectos chivos expiatorios a quienes radicalizan con sus discursos cargados de resentimiento, intolerancia, catastrofismo, y esto se une a la hipocresía de muchos países receptores de migrantes a quienes no brindan oportunidades reales de desarrollo de ciudadanía efectiva sino que son mantenidos en los márgenes de la sociedad confinados a su función de esclavos posmodernos, o recursos humanos flexibles, como ahora se les llama. Así se genera la polarización de la sociedad, la violencia como única respuesta. Como inyección de adrenalina.

El lucro en la educación es una inmensa inmoralidad. La empresarialización de la educación y su exportación de valores, sistema de recompensas, productividad y extracción de la energía creativa de los estudiantes a quienes deshumaniza y convierte en cifras en las cuentas bancarias o en las estadísticas o en las listas de *ranking* internacionales. Ha despojado a la Universidad de su papel protagónico en la construcción de las sociedades. Instalando las competencias laborales por encima del acto reflexivo y la visión crítica de la sociedad y del conocimiento mismo. Instalando el momentum y el pragmatismo en las elaboraciones de los planes y los programas de estudio, aplaudiendo la competitividad y el individualismo y cerrando las puertas a las profundidades del análisis, a la divergencia y al desarrollo de espacios colaborativos de generación de saberes. Las carreras universitarias se han convertido en carreras técnicas, en esqueletos adornados como la catrina, vacíos de todo elemento emancipador.

En los países desarrollados la educación se ha vuelto elitista, snob y su carácter internacional tiene un claro sello mercantilista y claros tintes de racismo que ni siquiera se molestan en disimular, y que se ve reflejado en la

¹⁶Lugar en el que la razón no tiene sitio. No existe más. No hay conexiones con la lógica, ni residuos de pensamiento racional y estructurado. Es el resultado de la habituación del individuo a moverse en los límites imperceptibles que separan el mundo de la razón y el de la locura, es decir, habitar la intersección de ambas, esto es, la no razón, lugar en el que ya no es la razón la fuente original de sentido sino su reflejo hiperrealizado. Cfr. Ruiz, M. N: El Espejo Intoxicado. Hiperrealismo, Hiperconsumo e Hiperlógica en sociedades posmodernas. Tesis Doctoral. La Habana, Facultad de Comunicación, 2006. Recuperado de:

<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASH0123.dir/doc.pdf>

explotación del estudiante internacional al que ven con signo de dólares o de euros o de libras esterlinas, pero al que, o no ofrecen posiciones de desarrollo laboral, o bien se apropian de la inversión generada por sus países de origen en su formación básica y media. Asistimos a la neocolonización de los individuos y los países periféricos, a lo que se ha dado hoy en llamar el blanqueamiento de las sociedades de conocimiento muchas veces de manera altamente violenta y despiadada a nivel simbólico. En los países en desarrollo la educación se ha convertido en capacitación para el trabajo de segunda categoría, para la creación de un ejército de reserva intelectual y para el fortalecimiento de relaciones de servilismo y en fábricas de títulos que convierte a los profesionales en carnada para las corporaciones transnacionales que contratan mano de obra calificada por el precio de obreros.

Considero que algunos de los grandes retos de la Universidad es precisamente la recuperación de su identidad como espacio de creación de conocimiento pertinente crítico, innovador y reflexivo y de relaciones sociales justas y dinámicas, que sea capaz de dar respuesta adecuada a la crisis de valores a la que nos enfrentamos como instituciones educativas, tales como la falta de rigor en los créditos o citas bibliográficas, la falta de reconocimiento al derecho de autor, el plagio descarado, la simulación ante los organismos acreditadores o evaluadores, la creación de ciudadanía que modifique la dinámica social y política de nuestros países y ayude a dar un salto tanto cualitativo como cuantitativo a los procesos democráticos que favorecen una mejor convivencia, la justicia, la igualdad de oportunidades, el sentido de pertenencia e identidad, y combaten la impunidad, la corrupción y el autoritarismo y genera así mismo mejores relaciones entre los seres humanos y su mundo. El fortalecimiento de los valores humanos que contribuya a la erradicación del acoso o *bullying*, del racismo, la homofobia, la xenofobia y toda clase de fobias y que actualice los valores ahora considerados *vintage*, de la solidaridad, del trabajo colaborativo, de la amabilidad y la valentía, cuya pérdida se ve reflejada en la crueldad del linchamiento cibernético, en la devastación de la flora, la fauna y el medio ambiente, en el silenciamiento e invisibilidad de los grupos originarios y la anulación de su discurso, en la discriminación de género, raza y preferencias sexuales, en el aumento de los crímenes de odio, en el suicidio infantil y juvenil que se ha incrementado exponencialmente y que ya es un problema de gravedad nacional en países como Canadá, Australia y Estados Unidos.

Considero que la Universidad debe recuperar su liderazgo como centro de las grandes discusiones nacionales sobre los cambios estructurales, legales, políticos y de políticas públicas, recuperar el reconocimiento ético de la sociedad para ser capaces de propiciar y arbitrar las tensiones sociales, las grandes decisiones nacionales y la creación de un nuevo Pacto Social cuya urgencia es

más que evidente ante el clima de violencia, impunidad y criminalización de la protesta social, especialmente la relacionada con los maestros y los estudiantes y jóvenes en general.

Y recuperar su posición como referente ético a donde se dirija la sociedad para deliberar y dirimir sus diferencias para la resolución de sus conflictos. Necesitamos ser la voz de la sociedad. Defender no sólo los valores universitarios y del conocimiento, nacionales y regionales, sino mundiales. Para defender a la sociedad de los embates terribles del neoliberalismo voraz del que nos habló Marco Antonio y la pretensión de instalar el pensamiento único mercantilista y deshumanizado. La máxima expresión del imperialismo salvajemente civilizado. La Caperucita Roja de la posmodernidad.

La evaluación institucional de las Escuelas Normales (Caso ENSEM)

Mtra. Rosa María Vallejo Camacho

ensem_subacad@hotmail.com

rvrosyvallejo@gmail.com

Subdirectora Académica de la Escuela Normal Superior del Estado
de México, Toluca, Estado de México.

La necesidad de transformación académica y de gestión de la Educación Superior, ha planteado una serie de retos a los cuales han tenido que hacer frente las escuelas normales públicas dentro del contexto de la educación superior en México.

En 1996, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, el PT-FAEN, con la finalidad de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica. Las Escuelas Normales, ante este nuevo programa, han emprendido reformas en su vida interna. Es así que la Escuela Normal Superior del Estado de México no ha sido ajena a esta dinámica. Se ha visto involucrada en un proceso de transformación derivada de la política educativa nacional, que pretende el mejoramiento de los servicios que ofrece y la calidad de los mismos. La práctica de planear y evaluar institucionalmente, de acuerdo con los criterios generales establecidos ha sido evidente a partir del ciclo escolar 2002-2003, por ejemplo, con los ejercicios de planeación y evaluación que obligaron a la construcción del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y del Programa Anual de Trabajo (PAT). Más tarde, surgió el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN 2006) en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PEFEN) y del Programa de Gestión de las Escuelas Normales (ProGEN), con cierto enfoque sistémico.

La Escuela Normal Superior del Estado de México ENSEM, atiende y es responsable de la formación de docentes, posee características propias, que la distinguen de otras instituciones educativas semejantes. Su diferencia o distinción con respecto a las demás se observa en función de diversos factores, por ejemplo: génesis distinta –al común de las escuelas normales estatales–, contar con la edad institucional de 49 años, situación geográfica privilegiada, población escolar mínima, en fin, características que combinadas le dan contenido y la distinguen del común de las escuelas estatales.

Como otras instituciones de educación superior, la ENSEM requiere ofrecer servicios educativos de calidad, que le permitan cumplir con su misión y avanzar en el logro de su visión. Desde esta perspectiva son consideradas la planeación y la evaluación institucional en un solo proceso para lograr mejorar los servicios educativos en apego a la calidad.

En ese sentido se particulariza desde los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que un Programa Educativo de buena calidad debe evidenciar lo siguiente:

- Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados
- Altas tasas de titulación o graduación
- Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos
- Currículum actualizado y pertinente
- Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes
- Servicios oportunos para atención individual y en grupo de los estudiantes
- Infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos
- Sistemas eficientes de gestión y administración
- Servicio social articulado con los objetivos del programa educativo

Sin embargo, más allá del discurso acerca de la conveniencia de mejorar los aspectos institucionales que así lo requieren dentro de la escuela normal, es indispensable encauzar algunas prácticas y acciones hacia una dinámica de evaluación institucional. Si bien la evaluación es un término de uso frecuente en la vida diaria, y más aún, para aquellas personas que se dedican a la educación, términos como evaluación del aprendizaje, evaluación curricular y evaluación institucional surgen en todo momento dentro de las instituciones educativas. Es también alrededor de ese término que las discusiones afloran frecuentemente, sobre si es lo mismo evaluar que medir, sobre qué constituye

una evaluación que permita mejorar o sobre cuál es la mejor forma de evaluar una institución.

En el diccionario el significado de la palabra evaluación, se encontrará como: “Acción y efecto de evaluar” (Real Academia Española, 2001:1012). Al buscar entonces el significado de la palabra evaluar, se encuentra la explicación de: “Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos” (Real Academia Española, 2001:1012). En general, las palabras evaluación, evaluar y valorar tienen la misma raíz etimológica: valor. Este concepto hace referencia al grado de utilidad, o potencial de las cosas, para satisfacer una necesidad o proporcionar bienestar o deleite. Sin embargo, el significado de valor lleva implícita la idea de polaridad, en cuanto a que se juzgan las cosas como positivas o negativas, buenas o malas, bellas o feas. Y a su vez, denota también la idea de jerarquía, en cuanto a que se juzgan las cosas como poseedoras de mayor o menor importancia.

En este sentido la evaluación institucional sitúa a la escuela normal ante la comparación entre lo que la escuela como organización social se propuso y lo que ha logrado. Si bien la evaluación institucional es un proceso interno propio de la escuela, con el propósito de encontrar respuestas a problemas identificados por la propia comunidad de la escuela normal, así como también optimizar su funcionamiento y resultados. Se convierte al mismo tiempo en un proceso que brinda a los agentes que participan en ella, una oportunidad para reconstruir sus modos de ver lo que acontece en la escuela y actuar hacia la mejora interna.

Por tanto, la evaluación institucional es a la vez un proceso de autoevaluación que consiste en la revisión continua, sistemática y organizada, que hace la escuela normal de sí misma o de alguno de sus componentes, obteniendo información basada principalmente en testimonios así como en puntos de vista de los integrantes de la escuela.

Desde el discurso oficial se admite que las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su devenir histórico, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional. Pero también es cierto que a partir de la reforma de 1984 en que los estudios de educación normal adquieren rango de licenciatura, se indica que las escuelas normales deben ser instituciones de educación superior de calidad¹⁷ y en este sentido Oria (2003) afirma:

¹⁷La UNESCO se refiere a la calidad como “adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser” (UNESCO, 1998), y reconoce la pluridimensionalidad del concepto, el cual comprende todas las funciones y actividades de una institución, y su nexa con las particularidades de los contextos regional, nacional e internacional. Cfr. Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas (ANUIES, 2006:81-82).

Las reformas a la educación normal deben estar destinadas a lograr que las escuelas normales desarrollen diversas funciones propias de una institución de educación superior. En ellas se han de formar, capacitar, actualizar y superar docentes de educación básica particularmente [...] Las escuelas normales hoy son más necesarias que nunca antes para superar los rezagos en la calidad de la educación [...] La demanda más generalizada en la sociedad es la calidad y específicamente de calidad en la educación [...] El normalismo se tiene que vincular a la gran cruzada nacional para elevar la calidad de la educación (Oria, 2003:33)

De lo citado, se identifica la marcada insistencia para que las escuelas normales asuman el cambio, situación que obedece a una perspectiva externa a las escuelas normales. Es desde esa perspectiva que generalmente vienen dadas las demandas de reforma, principalmente unidas al modelo de Estado y que se traduce en la definición de las políticas educativas; plasmadas en los diferentes documentos que regulan a las escuelas normales públicas, en cuyos discursos se plantea a las escuelas normales acciones de cambio orientadas a la consecución de resultados educativos visibles en la escuela básica e incluso en la calidad de vida de las personas; estas acciones son por demás diversas e incluso contradictorias. La reforma adquiere entonces un sentido provisional para superar algunas deficiencias del propio sistema educativo.

A modo de tener un acercamiento al significado del cambio, se hace una apropiación de lo que Senge (2000) opina al respecto:

[...] la idea de que “lo único constante es el cambio” ha sido una realidad constante de la vida desde los tiempos de Heráclito (c. 500 a. de J.C.). En el mundo de los negocios y las organizaciones “cambio” significa varias cosas, a veces contradictorias. A veces se refiere a los cambios externos en tecnología, clientes, competidores, estructura del mercado o del ambiente social o político (“Sabemos que nuestro mundo va a cambiar y tenemos que adaptarnos”). “Cambio” se refiere también a los cambios internos: cómo se adaptan las organizaciones a las variaciones del ambiente. La eterna preocupación es si estos cambios internos –en prácticas, puntos de vista y estrategias– se mantendrán al paso con los cambios externos. Las preocupaciones por el ritmo del cambio interno llevan a los ejecutivos a intervenir. De ahí que hoy “cambio” también signifique programas de arriba abajo, como reorganización, reingeniería y muchas otras “res”. Debido a que generalmente estos programas son impuestos desde arriba, muchos en la organización se sienten amenazados o manipulados por ellos, aun cuando apoyen en principio su intención y justificación. Hoy algunos gerentes usan el término “transformación” para describir las iniciativas comprensivas de cambio organizacional [...] Reconocemos que transforma-

ción puede significar muchas cosas para muchas personas [...] Como dijo W. Edwards Deming “Nada cambia sin transformación personal” (Senge, 2000: 13-14).

Por otra parte, conviene situarse en el interior de las escuelas normales pues, ante todo, las escuelas son organización. Los integrantes de la institución educativa están involucrados en relaciones sociales así como en actividades que contienen jerarquías de autoridad y una división del trabajo mediante la cual persiguen metas. Y al mismo tiempo, las escuelas normales son un sistema débilmente articulado⁵ entre el conjunto de elementos que la conforman.

En la ENSEM, comienza a hacerse evidente el esfuerzo por avanzar en la evaluación institucional. En particular, resulta de muy especial interés los acontecimientos recientes de ir sistematizando los procesos de planificación y evaluación. Sin embargo, aún se está al margen de que en la ENSEM se desarrolle la investigación evaluativa. Hacer investigación evaluativa propiciaría sacar a la luz la multiplicidad de factores y de valores que entran en conflicto en cualquier realidad social y en la que el propio investigador no es ajeno.

A diferencia de los enfoques tradicionales que presentan características objetivas y cuantificables y cuyo método fundamental es la medición enfatizando los indicadores cuantitativos y tendiendo a ignorar la información cualitativa, se presenta una propuesta de evaluación institucional que se sustenta en el enfoque comunicativo y participativo de evaluación institucional.

Referencias Bibliográficas

Bardiza Ruiz, Teresa (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, Revista Iberoamericana de educación, septiembre-diciembre 1997, Núm. 15, España, micropolítica en la escuela, [<http://www.riei.org/oeivirt/rie15a01.htm>].

Oria Razo, Vicente (2003), “La educación normal”, Educación 2001, Revista Mexicana de Educación, Nueva época año IX número 102, noviembre.

Senge, Peter (2000), La quinta disciplina, Barcelona, Granica.

⁵ Weick y Cusick conceptualizan la organización escolar como un sistema *loosely coupled* (débilmente articulado), según lo refiere Teresa Bardiza Ruiz.

Malestar docente: Interpelaciones a partir de un estudio en educación secundaria

Dra. María Margarita Alonso Alonso
Dra. María del Carmen Flores García-Rivas

Resumen

El presente trabajo se plantea la reflexión en torno a un complejo fenómeno: el malestar docente.

Las interpelaciones al constructo malestar docente se basan en una investigación realizada por las autoras en el nivel de secundaria. Dicho estudio se propuso como objetivo general: Determinar los factores que influyen en el Malestar Docente y el Síndrome de Burnout en los profesores de una Zona Escolar de Secundaria de Metepec, Estado de México.

El marco teórico se fundamentó en Teorías sobre la Profesión Docente ante el Cambio Social, así como enfoques teóricos sobre el Malestar Docente y su principal expresión: El Síndrome de Burnout, constructo desarrollado por diferentes autores para conceptualizar el desgaste o agotamiento emocional en diversas profesiones que se caracterizan por su carácter relacional.

El estudio se llevó a cabo durante el Ciclo Escolar 2015-2016, con 63 profesores de una Zona Escolar de Educación Secundaria del municipio de Metepec, Estado de México. Se utilizó el método hipotético deductivo, a través de las siguientes técnicas: Inventario de Burnout de Maslach (MBI), Cuestionario Abierto sobre Malestar Docente y Análisis de Contenido de las Bitácoras de los Consejos Técnicos Escolares.

Los resultados ponen de manifiesto la presencia de Malestar Docente y su expresión en el Síndrome de Burnout en una cifra significativa de docentes. Por su parte, los factores asociados a dicho malestar son fundamentalmente

los problemas en las relaciones entre los actores educativos, la organización escolar y la percepción por los docentes de falta de apoyo y reconocimiento.

Se concluye que el malestar docente es de tipo activo, ya que está determinado por factores externos a los profesores y no por factores biológicos o psicológicos. De igual forma, dicho malestar se encuentra indisolublemente unido al cambio social y las significativas transformaciones que implica para la profesión docente, especialmente en el nivel de mayor complejidad de la educación básica.

Palabras clave: *Malestar docente, Síndrome de Burnout, Relación maestro-alumno, Profesión docente.*

Introducción

En las últimas décadas existe consenso entre teóricos e investigadores acerca de que el “oficio de enseñar”, fundamentalmente en los niveles de educación secundaria, se convierte en un factor de riesgo del malestar docente y en el Burnout, constructo que hace referencia al desgaste o agotamiento profesional. La evidencia documentada en diversos estudios acerca de la creciente incidencia de este fenómeno en los maestros, los elevados costos que conlleva (laborales, sanitarios, sociales, psicológicos) y la necesidad de diseñar propuestas preventivas y de intervención, son argumentos que indican la relevancia de esta temática dentro de la investigación educativa. (Otero-López, 2010)

Como han fundamentado diversos estudiosos del fenómeno, el malestar docente se encuentra indisolublemente unido al cambio social y a las transformaciones significativas que el mismo ha implicado para la función del magisterio, y de alguna manera expresa el desconcierto y la falta de herramientas de adaptación de este sector profesional ante tales desafíos. Aspectos como el cambio en la morfología social de los estudiantes, los nuevos mecanismos de socialización, la diferente función de los padres, las reformas dirigidas a nuevas formas de enseñar, afectan directamente la labor y el oficio de enseñar.

El malestar docente presenta una amplia repercusión debido a varias razones: afecta a numerosos países europeos y de Latinoamérica, el número de profesores afectados es considerable y origina un deterioro en la calidad del servicio educativo ofertado, produciendo importantes consecuencias individuales y organizacionales. (De la Torre, s/f) Teniendo en cuenta que la mayor incidencia del síndrome de “quemarse por el trabajo” se presenta en profesionales de servicios que prestan una función social, el deterioro de su calidad de vida laboral tiene importantes repercusiones sobre la sociedad en general. (Gil Monte & Peiró, 1999)

Existe un amplio consenso en torno a la idea de que el malestar docente

es ante todo un fenómeno social, cuyas fuentes se encuentran fuera del sujeto, ya sea en aspectos macrosociales o en la organización laboral.

Una de las expresiones de dicho malestar es el denominado Síndrome de Burnout o de Desgaste emocional. En los profesores el Síndrome de Burnout aparece como resultado de estresores propios del ámbito escolar y es causado principalmente por la puesta en marcha de formas de afrontamiento no adaptativas, lo que trae como consecuencia principal el desgaste emocional, el distanciamiento y la despersonalización hacia los estudiantes. (Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, & Gonzalez-Gutiérrez, 2000)

En México es reciente el interés por los estudios de la salud del docente y su malestar; sin embargo, estas investigaciones resultan trascendentales, pues constituyen una forma de detectar las problemáticas de salud en docentes (Carmacho & Arias, 2006; Unda & Sandoval, 2006), y fundamentar estrategias de intervención, considerando que las personas que laboran “cara a cara” con otros sujetos son los más propensos a sufrir el Síndrome de Burnout.

Por otra parte, el nivel de secundaria es considerado el más complejo de la educación básica, en el que los maestros por lo general trabajan en condiciones difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados. En este nivel se torna difícil que los maestros realicen trabajos en academias, o dar seguimiento de los grupos de alumnos, así como atender la necesidad de generar esquemas de atención compensatoria para los alumnos en situación de riesgo académico, o cuidar otros aspectos de la formación de aquellos, porque materialmente no se cuenta con el tiempo y espacios para ello. (Zorrilla, 2004)

La educación secundaria en México se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años). (Zorrilla, 2004) Algunos analistas coinciden en afirmar que es en la educación secundaria donde se presenta mayor densidad de los problemas, pero una menor cantidad de soluciones.

Por otra parte, los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales. Por ejemplo, en un estudio realizado en cinco escuelas secundarias, Zorrilla & Fernández (2003) encontraron que 40% de los maestros atendían entre 6 y 10 grupos y 26% entre 11 y 18.

Es indispensable que el docente tome conciencia de las causas de su propio malestar, de los estresores que le afectan y del nivel de desgaste profesional que se expresa en el Síndrome de Burnout, para poder establecer un equilibrio con su desarrollo profesional que le permita atender su salud física y emocional y asumir estrategias para ejecutar su trabajo de manera más efi-

ciente. Sólo el propio docente puede ser el motor generador de un cambio a favor de mejores relaciones interpersonales y de un clima escolar favorable, pues tal y como ha señalado Guinot: (citado en Pedroza, 2016)

He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro poseo el poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz (...) Puedo ser un instrumento de lesión (...) o de cicatrización. (p. 5)

En la investigación del estado del conocimiento sobre el malestar docente y el Burnout se encontró que España es uno de los países donde se identifica mayor interés por el tema. Esteve (1987, citado en Durán & otros, 2005), uno de los principales investigadores del malestar docente en Iberoamérica, considera que el síndrome en la docencia está vinculado a la desmoralización, la baja autoestima, el cambio social del rol del docente, los cambios realizados en la forma de enseñar y la clara definición del rol que juega el maestro.

En general las investigaciones sobre malestar docente y Burnout, evidencian que el tema constituye una línea relevante de conocimiento, por su elevada incidencia en el profesorado. De igual forma, se constata que el malestar docente es un fenómeno multidimensional. Sin embargo, se encontraron escasas investigaciones relacionadas con los factores que provocan el Síndrome de Burnout en los profesores del nivel de secundaria en México, por lo que se planteó la necesidad de indagar con mayor profundidad el tema.

El objetivo general de la investigación fue: Determinar los factores que influyen en el Malestar Docente y el Síndrome de Burnout en los profesores de una Zona Escolar de Secundaria de Metepec, Estado de México.

Por su parte partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores influyen en el Malestar Docente y el Síndrome de Burnout en los docentes de una Zona Escolar de Secundaria de Metepec, Estado de México?

Fundamentación Teórica

El trabajo se fundamentó conceptualmente en los enfoques teóricos sobre la profesión docente, para posteriormente abordar una problemática estrechamente relacionada con el carácter de esta profesión: el malestar docente y el Síndrome de Burnout.

La profesión docente ante el cambio social

Diversas conceptualizaciones han abordado el conjunto de cambios sociales que, unidos a las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores, especialmente de los de educación básica. Estas transformaciones constituyen el marco en el que emergen factores que condicionan la emergencia de nuevas problemáticas y desafíos al trabajo, la identidad y la experiencia cotidiana de los docentes. (Tenti Fanfani, 2008; 2014)

Los factores que producen las transformaciones actuales y que determinan la identidad docente pueden tener efectos positivos o pueden ser obstáculos para la profesión. Existe una representación social del docente que le exige el cuidado del alumnado, para incrementar los conocimientos necesarios. (Tedesco, 2001) El trabajo docente no puede analizarse al margen del cambio social.

La actividad del profesor está inmersa en el entramado de interrelaciones complejas que componen la estructura tanto de la institución escolar como de la sociedad en general, por lo que todos los cambios e innovaciones que se han sucedido en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor caracterizada por su complejidad, diversidad y su desarrollo en contextos específicos únicos e irrepetibles. (Hernández, 2009, p. 13)

En relación con la profesionalidad docente, Zabalza (2004) señala que la docencia rebasa el dominio de los contenidos, la profesionalidad docente tiene que ver con los alumnos y con cómo actúan para que aprendan efectivamente lo que se pretende enseñarles.

Tribó (2008) coincide en que la profesión docente no supone solamente el dominio de un conocimiento científico para enseñarlo. También exige saber cómo exponerlo y cómo compartirlo teniendo presente el perfil psicopedagógico de los alumnos, que le indica al docente cómo dosificar y adaptar los contenidos de manera educativa y didáctica, y cómo crear un ambiente de confianza en el aula que estimule el aprendizaje.

La profesión del docente, más que un rol de trasmisor de conocimientos, implica el papel de mediador del aprendizaje de los alumnos; más que un científico, un gestor o administrador de la enseñanza, es un formador de sus estudiantes; la práctica docente más que un arte, una técnica o un trabajo, es una profesión que requiere más que experiencia, requiere de conocimientos, habilidades, valores y actitudes (competencias) vinculados con la profesión; de una formación permanente tanto en contenidos, como en metodologías apli-

cables a este ámbito; lo que no quiere decir que la práctica no sea necesaria, al contrario, en todas las profesiones la práctica es una fuente de conocimiento, pero no la única; así como tampoco se niega la importancia del dominio de contenidos curriculares, de ser un buen investigador, administrador o gestor; pero eso no sustituye el ser un buen profesor, un estimulador del desarrollo personal y social de sus estudiantes.

La docencia, como ha señalado Tenti Fanfani (2008), integra la racionalidad técnica instrumental con elementos de tipo afectivo, asociados a la tradicional idea de la vocación. Requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos.

El trabajo docente es conceptualizado por Ramírez (2012), como un servicio que se otorga a una comunidad específica para transmitir conocimiento, enseñar y formar. No es un servicio al cliente; ya que no se refiere a un encuentro esporádico, sino a una “relación”. En este sentido una característica del trabajo docente es que requiere elevados niveles de contacto al menos en tres direcciones: con el sistema institucional en el que se encuentre prestando sus servicios (directivos, administrativos, planta de profesores); con los alumnos, y con los padres de familia, en el caso de la educación básica y media superior.

Una de las interacciones más problemáticas de la profesión es la relación maestro/alumno, precisamente por la frecuencia, intensidad y duración con la que se lleva a cabo. También es importante el contexto mayor en el que dicha relación se desarrolla y que, a menudo, evidencia elementos estructurales que inciden en el surgimiento del malestar docente. (Ramírez, 2012)

En síntesis, la profesión docente tiene que ver con una actuación orientada hacia la formación no sólo de los alumnos, sino también la del propio docente, una formación que le permita adaptarse a las cambiantes situaciones sociales. Actuación que se da a través de relaciones interpersonales, vinculación interdisciplinaria de contenidos, investigación, gestión, trabajo colaborativo, manejo de tecnologías, planificación, evaluación y, sobre todo, una interrelación entre la teoría y la práctica y entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

Esteve (1984) fundamenta que en el ejercicio de su función, el docente se enfrenta a diversas situaciones que le exigen nuevas tareas como el que socialice con los adolescentes en aquellos aspectos en los que la familia ya no lo puede hacer, o redefinir valores y objetivos de la educación, porque en muchos casos el docente es el responsable del abandono escolar, del rezago escolar, dado que la misma sociedad en conjunto con la familia lo culpa de esta problemática que es del Estado. (Escalona, 2016)

Una característica del trabajo docente es su carácter individualista; los maestros se enfrentan generalmente en solitario a la tarea de enseñar: “Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento”. (García, 2011) Mientras que las corrientes actuales plantean la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen colaborativamente, la permanencia de una cultura individualista y del trabajo en solitario ha sido documentada en diversos estudios sobre la profesión docente.

Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es una práctica individual sino doblemente colectiva, en la medida en que el maestro no trabaja solo, sino que la enseñanza aprendizaje es el resultado de un trabajo en equipo y por cuanto trasciende la mera “formación de recursos humanos”: “En este sentido es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más “humana”. (Tenti Fanfani, 2008, p. 16)

Todos estos elementos conceptuales explican la emergencia del constructo: malestar docente, cuyo eje estructural se encuentra, precisamente, en la interacción social permanente.

El malestar docente

El malestar social constituye un elemento consustancial a la civilización; un componente estructural de la misma. (Cerdeira & Díaz, 1988)

Actualmente, el sistema educativo enfrenta sensibles tensiones debido a las aceleradas transformaciones que se viven por los cambios sociales, por la evolución de las tecnologías de la comunicación que son expresiones sociales de las actuales exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. Los grandes cambios experimentados en los ámbitos social, económico, político, cultural e incluso a nivel de la vida privada de las personas, junto con las nuevas características de los niños y adolescentes y el incremento constante de las demandas, se ven reflejados en el mercado laboral, en la familia, y en los valores sociales. (Bauman, 2011)

Las reacciones de los profesores, como grupo profesional desconcertado por el cambio social, se encierran en el denominado Malestar Docente. (Bernal & Donoso, 2013) Con esta expresión, Esteve (1987) describe los efectos permanentes, negativos, que afectan a la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejercen la docencia, a causa del cambio social acelerado.

Los sistemas escolares actuales, configurados en la modernidad hacia fines del siglo XIX en América Latina, conservan la huella de su origen: la

centralidad del docente, el maestro como parte de la tecnología e insustituible. A pesar del avance de las nuevas tecnologías y de las predicciones sobre las escuelas del futuro, no es probable que esta situación se altere radicalmente en el transcurso de las próximas décadas.

El trabajo que realiza el docente con sus alumnos continúa forjado por vínculos de tipo doméstico y familiar. Se resiste por lo tanto a las lógicas racionalizadoras y científicas que lo intentan dotar de mayor profesionalismo. El reconocimiento del papel preponderante del docente en el proceso educativo no implica dejar inalterados los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Por el contrario, es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad. (Vezub, 2005)

Así mismo, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa y actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza. (Fullan, 2002) Por lo que, al interior de cualquier cambio, los maestros siempre son interpelados, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación.

Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento la actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio. Como ha señalado Fullan (2002) con ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación”. (p. 122)

Si bien las políticas tendientes al fortalecimiento de los docentes y el discurso que los ubica como actores principales del cambio son una medida justa, en el hacer del docente produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea; estos factores antes mencionados inducen al maestro a tener inseguridad, fatiga, conflictos y malestar generados en su práctica educativa.

Por otra parte, la identidad profesional depende en gran medida de la valoración social percibida. El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social debilita las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. (Marchesi, 2014)

El estrés está relacionado con el malestar docente que afecta a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en la que ejerce la docencia. (Esteve, 1987) Una de las principales consecuencias del malestar docente es el Síndrome de Burnout, el cual consiste en una reacción que se produce por un estresor crónico como consecuencia

de las demandas que surgen dentro de su profesión como docente, caracterizado por el agotamiento tanto psicológico y físico como la despersonalización. (Maslach & Jackson, 1981)

Esteve (1994) señala las consecuencias de este malestar: desconcierto, insatisfacción, peticiones de traslado, deseos de abandono, ausentismo laboral, agotamiento, estrés, autoculpabilización, neurosis reactivas, depresiones, ansiedad, etcétera.

Sin embargo, el malestar docente no es inevitable; también la profesión magisterial puede generar bienestar por diversos factores, como el reconocimiento que hacen algunos estudiantes hacia la ocupación docente; la visita de ex-alumnos con el propósito de agradecer lo que aprendieron de sus maestros, así como por el diálogo que promueven con sus alumnos, posterior a un grave conflicto o en ausencia de éste. Este diálogo constituye una herramienta muy importante y valiosa que los maestros han creado intuitivamente para acercarse a sus alumnos con varias intenciones: disminuir las fuertes tensiones que se pueden crear con los estudiantes; contribuir a su educación y no únicamente ser un transmisor de contenidos curriculares; y ejercer un ambiente de disciplina durante la enseñanza.

El Síndrome de Burnout. Breve conceptualización

Price & Murphy (1984) entienden el síndrome como un proceso de adaptación a los contextos de estrés laboral. El proceso se define por sentimientos de fallo, desorientación profesional, deterioro y fragilidad emocional, falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento.

Por su parte, Farber (1991) conceptualiza el Burnout con base en la relación laboral y considera que el síndrome surge de la percepción que tiene el empleado entre el esfuerzo (entrada) y la recompensa (salida) percibida y las discrepancias que hay entre las dos; sobre esta percepción influyen factores individuales, organizacionales y sociales. Se presenta principalmente en aquellos sujetos que trabajan cara a cara con clientes problemáticos o necesitados, y se caracteriza por el abandono y cinismo hacia los clientes, el agotamiento físico y emocional, además de síntomas psicológicos (irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima).

Leiter (1993) define al Síndrome de Burnout como un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia cotidiana de inevitables acontecimientos, incluso aquel que ocurre con baja intensidad. Difiere de unos individuos a otros, tanto en el inicio como en su desarrollo, así como en los síntomas físicos y psicológicos que se experimentan.

Rodríguez-Marín (1995) señala que el Síndrome de Burnout no debe

identificarse con estrés psicológico, sino que debe entenderse como una respuesta a fuentes de estrés crónico que surge de las relaciones sociales entre proveedores de servicios y receptores de los mismos. Es un tipo de mecanismo de afrontamiento y auto-protección frente al estrés generado en la relación profesional-cliente y profesional-organización.

Aun no existe una definición acabada del síndrome, pero se ha llegado a un consenso en considerar que aparece en los empleados como una expresión del estrés laboral crónico. Es considerado como una experiencia subjetiva interna, que relaciona sentimientos y actitudes, que tienen una apariencia negativa para el empleado, ya que implica alteraciones, problemas y disfunciones psicofisiológicas con consecuencias nocivas, tanto en la persona como en la organización. (Gil-Monte & Peiró, 2009)

Gil-Monte (2009) establece que el síndrome de “quemarse” incluye un conjunto de sentimientos y conductas comúnmente asociadas al estrés laboral, pero para considerar que el síndrome va más allá del estrés laboral, este debe entenderse a partir de que asume procesos en una secuencia de fases con sintomatología diferenciada. Al conceptualizar el Síndrome de Burnout se pueden diferenciar dos enfoques: el clínico y el social.

El enfoque psicosocial reconoce el síndrome como un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y rasgos personales. Maslach & Jackson (1981) se consideran los principales autores que definen el síndrome desde este enfoque.

Los enfoques conceptuales sobre el Burnout, establecen una diferenciación entre las tres dimensiones que lo configuran: Cansancio o Agotamiento Emocional, Despersonalización y Baja Realización Profesional.

El Cansancio o Agotamiento Emocional constituye el elemento central del síndrome y se caracteriza por una sensación creciente de agotamiento en el trabajo, desde el punto de vista profesional. El agotamiento es una de las principales características del Síndrome de Burnout y su manifestación más evidente. Este no sólo refleja la dimensión de estrés del síndrome, sino que puede ser uno de los principales causantes de que el individuo se distancie emocional y cognitivamente de su trabajo, como la manera de afrontar el exceso de carga profesional que el trabajo le demanda.

La Despersonalización alude a las actitudes de aislamiento de cariz pesimista y negativo que va adoptando el sujeto y que surgen para protegerse del agotamiento. Ello ocasiona que el individuo reaccione especialmente en el trabajo con deshumanización, cinismo y hasta crueldad. (Manassero-Mas & otros, 2003)

Por último, la Falta de Realización Personal hace referencia al sentimiento de que las demandas laborales exceden la capacidad del trabajador;

éste se encuentra insatisfecho con sus logros profesionales (sentimientos de inadecuación profesional), así como tiene una sensación paradójica de impotencia porque le hacen redoblar sus esfuerzos, capacidades, intereses, aumentando su dedicación al trabajo y a los demás de forma inagotable.

Estas tres dimensiones están ligadas entre sí a través de una relación asimétrica, donde el agotamiento emocional como primer componente conduce a la obtención de los otros dos, la despersonalización y a la autoevaluación negativa. El Burnout emerge siempre un contexto específico que puede incluir tres niveles: interpersonal, organizacional y social.

Es importante indicar que cada persona expresa los síntomas del Burnout de una manera única, pues dicho desgaste está asociado a su personalidad; sin embargo, es posible caracterizar a quienes padecen este síndrome por tres aspectos: (Boada, 2012) un deterioro del compromiso con el trabajo, un desgaste de las emociones y un desajuste entre la persona y el trabajo.

El Síndrome de Burnout se considera de gran importancia ya que implica costos tanto en la organización como para el trabajador. Las personas que experimentan Burnout pueden impactar de manera negativa en compañeros y colegas, ocasionando así mayores conflictos personales y alterando la manera en la que se desarrollan los procesos de trabajo. (Schaufeli & Enzmann, 1998, citados en Maslach, 2009)

Existe acuerdo al considerar que en el Burnout aparecen implicados todos los sistemas del organismo. Desde la postura de las autoras, entendemos el malestar docente como un fenómeno social, estrechamente relacionado con los cambios que la profesión ha experimentado en los últimos años. Por ello es de tipo estructural y no se reduce a características psicológicas de los actores sociales.

En el presente estudio se considera el malestar docente como un proceso que integra diferentes dimensiones, con énfasis en su racionalidad social, y estrechamente vinculado al carácter relacional de la profesión docente.

Aspectos metodológicos

La investigación partió del paradigma empírico analítico, que sustenta la denominada investigación cuantitativa.

Se partió de las siguientes hipótesis:

- El Malestar Docente y el Síndrome de Burnout constituyen un problema relevante en los maestros de nivel de secundaria de la Zona Escolar “X” de Metepec.
- Las dificultades en las relaciones entre los actores educativos, así como

los problemas organizacionales y la falta de apoyo influyen en el Malestar Docente y el Síndrome de Burnout en los profesores de Secundaria de una Zona Escolar de Metepec, Estado de México.

Las variables estudiadas fueron definidas conceptualmente como:

Malestar Docente: Conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, 1987). Una de las principales consecuencias del malestar docente es el Síndrome de Burnout.

Síndrome de Burnout: Respuesta al estrés crónico laboral que se caracteriza por el desarrollo de una idea de fracaso profesional por parte del individuo, la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado con actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja. (Gil-Monte, 1999) Es un proceso que se desarrolla de manera secuencial, en el que intervienen elementos cognitivos, emocionales y actitudinales.

La hipótesis se operacionalizó de acuerdo a los siguientes indicadores de las variables:

Síndrome de Burnout: Agotamiento emocional, despersonalización, baja realización personal

Factores de malestar docente:

- Relaciones entre los actores (Relaciones de los docentes con los alumnos: Disciplina, Competencias académicas, Valores, Participación en el proceso educativo; Relaciones de los docentes con los padres: Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, exigencias a los maestros; Relaciones entre docentes)
- Problemas organizacionales: Distribución de la carga de trabajo, Tipo de actividades que realizan los maestros

Se utilizó el método hipotético deductivo, que es aquel que, partiendo de la teoría, elabora hipótesis acerca de las posibles soluciones al problema planteado y busca comprobarlas con los datos disponibles si éstos están de acuerdo con ellas (Sánchez, 2012). Los pasos generales que sigue este método son: Observación del fenómeno a estudiar, Creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, Deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la hipótesis, Verificación o comprobación de los enunciados deducidos comparándolos con la realidad.

El diseño empleado fue “No experimental transversal causal”, en el cual

no se manipulan las variables, solamente se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. “A este diseño se considera como una búsqueda sistemática empírica en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables.” (Nieto, 2010, p. 119)

En tal sentido se midió el Síndrome de Burnout y se estableció la relación entre el Malestar docente y el Síndrome de Burnout (variables dependientes), con las variables independientes.

En cuanto a las técnicas, se emplearon las siguientes: Maslach Burnout Inventory, MBI (Para el Diagnóstico del Síndrome de Burnout), Cuestionario Abierto (Para el Estudio de las Causas del Malestar Docente) y Análisis de Contenido de las Bitácoras de los Consejos Técnicos Escolares de tres instituciones de la Zona Escolar analizada, para profundizar en los factores asociados al malestar docente.

Se utilizó el muestreo aleatorio simple. De una población de 155 maestros de la zona escolar estudiada, se seleccionó una muestra de 63 docentes, con un 5% de error y 95% de confiabilidad.

Se sometieron a análisis de contenido las bitácoras de los Consejos Técnicos Escolares de tres de las escuelas que integran la zona escolar, durante el ciclo escolar 2015-2016. La selección de las tres escuelas tuvo en consideración la calidad de las bitácoras; específicamente su nivel de detalle y desarrollo que permitiera la obtención de información relevante en torno a los factores que se habían estudiado a través de las otras dos técnicas.

Se realizó el procesamiento de datos cuantitativos del cuestionario mediante el programa Excel. La escala de Burnout se calificó de acuerdo a las dimensiones del instrumento: Subescala de agotamiento emocional, Subescala de despersonalización y Subescala de realización personal.

Por último, la triangulación permitió integrar los datos provenientes de las diferentes técnicas.

Análisis de los resultados

Expresiones del Síndrome de Burnout

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la escala general de Burnout (MBI) por los profesores a los que se les aplicó el instrumento:

Tabla I. Niveles de Burnout según el MBI

	Cantidad	Porcentaje
Bajo (1-33)	---	---
Medio (34-66)	56	88.88
Alto (67-99)	7	11.11
Total	63	100

Fuente: Trabajo de campo.

Como puede apreciarse ninguno de los profesores posee un Bajo Nivel de Burnout; mientras que un elevado porcentaje alcanza un nivel medio. En un 11.11 % de los docentes el síndrome alcanza un nivel elevado.

Por otra parte, la dimensión en la que se obtienen resultados más desfavorables es la de Realización Profesional, en la que 5 profesores se incluyen en el nivel “Bajo” y 16 en el Medio. Por su parte en la Despersonalización, 5 docentes se ubican en el nivel “Alto” y el resto se sitúan en intervalos de normalidad. Por último, en cuanto al Cansancio Emocional, dos profesores alcanzan “Alto nivel” y 5 el nivel “Medio”.

Se evidenció que 29 profesores se encuentran afectados al menos en alguna de las dimensiones que constituyen al síndrome, lo que representa el 22% del total de docentes investigados. Esto habla de que una quinta parte de los profesores expresa algunas de las dimensiones del Burnout, lo que se considera una cifra significativa.

En cuanto a la Media obtenida en cada dimensión, y su comparación con estudios internacionales de los autores de la escala, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla II. Media obtenida en cada dimensión

	CANSANCIO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	REALIZACIÓN PERSONAL
Media	10.25	3.55	40.58
Maslach y Jackson (1986)	22.19	7.12	36.5
Estudio con profesores mexicanos de Secundaria Básica	11.83	7.03	36.6

La percepción de eficacia obtuvo un bajo puntaje comparativamente con otros ítems de la escala. La eficacia docente se ha definido como la creencia de los profesores sobre su poder para producir resultados en los alumnos en función de sus propias acciones (componente interno) y según lo permita el ambiente sociocultural del alumno (componente externo). No es un rasgo del individuo, sino que es un sistema activo y aprendido de creencias que se sostienen en el contexto de trabajo y que puede ser afectado por diversos factores contextuales. (Ávalos & otros, 2010) En el presente estudio se aprecia que la percepción de eficacia de los docentes se encuentra influida especialmente por factores externos.

Los profesores pudieron expresar abiertamente los problemas que según ellos son factores que provocan malestar docente. Sólo cuatro de los 63 docentes señalaron que no perciben malestar, sino que se sienten bien en su trabajo y aunque existen dificultades, implementan estrategias que les permiten resolver las problemáticas sin llegar a experimentar estrés.

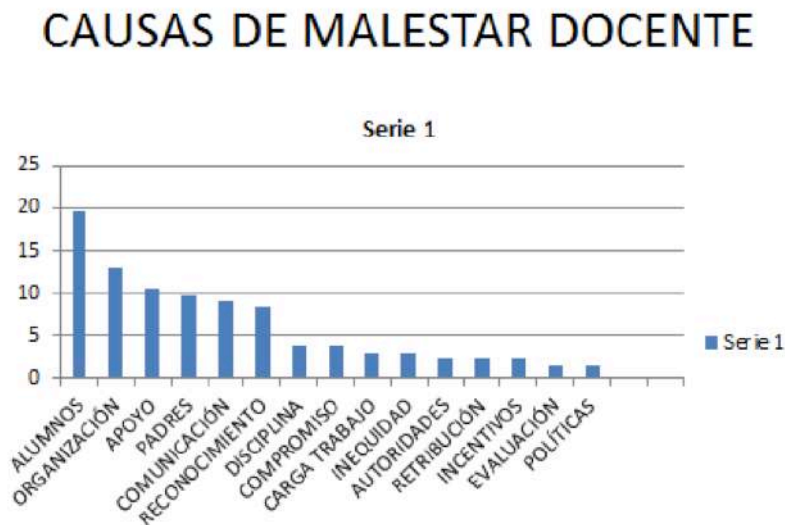
El resto expresó un conjunto de problemas, que en total fueron 132 planteamientos, para una media de 2.09 planteamientos por docente, los cuales se expresan en la siguiente tabla:

Tabla III. Factores que causan Malestar Docente y Burnout

PROBLEMAS QUE CAUSAN MALESTAR DOCENTE	CANTIDAD DE PLANTEAMIENTOS	PORCIENTO
RELACIONADOS CON LOS ALUMNOS (INDISCIPLINA, DESINTERÉS, FALTA DE VALORES)	26	19.7
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	21	12.9
PREOCUPACIÓN, INTERÉS Y APOYO A LOS DOCENTES	14	10.6
CONFLICTOS CON LOS PADRES	13	9.8
COMUNICACIÓN, RELACIONES INTERPERSONALES Y CONVIVENCIA	12	9.0
RECONOCIMIENTO Y RESPETO AL TRABAJO DOCENTE	11	8.3
NORMATIVIDAD/ DISCIPLINA	5	3.8
IRRESPONSABILIDAD Y FALTA DE COMPROMISO DE LOS MAESTROS	5	3.8
EXCESIVA CARGA DE TRABAJO	4	3.0
RELACIONES DE PODER E INEQUIDAD	4	3.0
IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA	4	3.0
APOYO Y LIDERAZGO DE AUTORIDADES ESCOLARES	3	2.3
RETRIBUCIÓN Y VACANTES	3	2.3
FALTA DE INCENTIVOS AL TRABAJO DOCENTE	3	2.3
EVALUACIÓN DOCENTE	2	1.5
POLÍTICAS DE LA SEP	2	1.5
CONDICIONES MATERIALES	2	1.5
OTROS	2	1.5
TOTAL	132	99.8

Gráficamente, los resultados se expresan en la siguiente figura:

Figura I. Principales causas de malestar docente, según trabajo de campo



Los resultados obtenidos se corresponden con las tendencias internacionales de los estudios sobre el malestar docente y el desgaste emocional. Puede apreciarse que los primeros 6 factores aluden a las relaciones entre los actores educativos, a la organización escolar y al reconocimiento al trabajo docente. Ellos cubren el 70.6 % de las causas de malestar.

Estos resultados corroboran los obtenidos en el estudio de la condición docente en cuatro países latinoamericanos, (Tenti Fanfani, 2005) que señala que las relaciones humanas constituyen una de las tres situaciones problemáticas que los docentes asocian con su trabajo, particularmente con respecto a los alumnos y sus familias

Relaciones con los alumnos

Una característica del trabajo docente es que requiere niveles altos de contacto interpersonal, por lo menos en tres direcciones: con actores del sistema educativo (directivos, administrativos, planta de profesores); con los alumnos, y con los padres de familia, si se trata de educación básica y media (Ramírez, 2012). Es común encontrar que las relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos constituyen elementos principales que generan malestar. Como señala Tenti Fanfani (2007), el sentido de la profesionalización

docente es un objeto de lucha donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses diversos.

Entre los factores que como causa de malestar señalan en primer lugar los docentes estudiados se encuentran las relaciones con los alumnos. Aquí se incluyen aspectos como: Disciplina de los estudiantes, Interés por el estudio y competencias de los alumnos y Valores de los escolares.

El problema de la disciplina es el que mayor insatisfacción provoca en los docentes. Al respecto los maestros expresaron algunos planteamientos como:

1. En algún momento el malestar era debido a irresponsabilidad de los alumnos por traer algún material, por lo que opté por buscar alternativas con las cuales ellos pudieran cumplir sin comprometer su calificación, aunque no siempre he encontrado esta alternativa.
2. Los alumnos han faltado el respeto a los maestros de manera verbal.
3. Los alumnos son groseros.
4. Los alumnos no siguen instrucciones.
5. Constantemente se salen de clases sin motivo y sin permiso (en áreas deportivas, etc.).
6. No respetan el reglamento escolar.
7. Indisciplina en la clase de Educación física.
8. Constante ausencia de los alumnos por diversas causas, ya sea enfermedad, o vacaciones constantes.
9. Falta de hábitos de limpieza en los alumnos.
10. La impotencia de no poder hacer otras cosas con los alumnos que tienen problemas serios de actitud, por los supuestos derechos de los niños.

En cuanto a las competencias e interés de los estudiantes, se señalan los siguientes factores:

1. Falta de interés por parte de los alumnos en cuanto a su formación académica.
 2. Falta de responsabilidad de los alumnos en el cumplimiento de materiales para trabajar.
 3. Falta de compromiso de los alumnos en su rendimiento académico.
 4. No llevan implementos a la clase de Educación física.
 5. No hay un deseo de superación en el alumno.
 6. Falta de Comprensión lectora de los alumnos.
- Por su parte, el análisis de las bitácoras de los Consejos Técnicos Escolares

res pone de manifiesto también las problemáticas relacionadas con el comportamiento, los valores y las competencias de los estudiantes, lo que se comenta a continuación.

ESCUELA A. Segunda sesión del Consejo Técnico Escolar (Ciclo 2015-2016). Se señalan como factores críticos de la institución (se reproducen textualmente):

- Los alumnos muestran poco interés en la participación en el trabajo en clases.
- Falta de seguimiento y atención individualizada a los alumnos que presentan rezago escolar.
- Manifestación de conductas agresivas físicas y verbales entre alumnos al interior y exterior del aula, generando indisciplina.
- Falta de hábitos y gusto por la lectura.
- Los alumnos presentan dificultad en la elaboración de textos.
- Los alumnos muestran dificultad en la resolución de problemas matemáticos.
- Los alumnos no se involucran en el aprendizaje de una segunda lengua.

En el diagnóstico realizado al inicio del ciclo se señala:

“Podemos concluir que los grupos que atendemos en el presente ciclo escolar son muy numerosos, lo que obstaculiza la atención adecuada a los alumnos que presentan rezago, no están habituados a trabajar por proyectos, por lo que omiten el proceso y solo entregan el producto; falta el apoyo de los padres de familia para el desempeño de los aprendizajes, no cumplen con tareas adecuadamente: no entregan en tiempo y forma las actividades solicitadas, son agresivos, no practican el diálogo para resolver conflictos; se les dificulta producir sus propios textos, por lo que las habilidades de lectura, escritura y matemáticas e inglés no están consolidadas”.

Por su parte en la primera sesión ordinaria del Consejo Técnico Escolar se señala:

“Se observa que en los primeros grados los alumnos llegan a la escuela secundaria con una enorme deficiencia en todas las asignaturas, principalmente en español y matemáticas, con un 95% aproximado de reprobación en ambas asignaturas, y en otras hasta de un 90% con resultados menores que 6.0”. (25 de septiembre de 2015)

En la misma sesión ordinaria del CTE, al abordarse el tema de la Evaluación Diagnóstica realizada por los docentes, se concluye la existencia de los siguientes problemas:

- Falta de interés de los alumnos para resolver el examen de diagnóstico.
- Mostraron apatía, indiferencia, resistencia por el examen.
- En las asignaturas de inglés, matemáticas y español, en primer grado, los alumnos no cuentan con los conocimientos básicos.
- Los alumnos no saben trabajar por proyectos.
- Los alumnos no saben trabajar en equipos a partir del rol asignado.
- No cuentan con hábitos de estudio.
- En el caso del primer grado muestran falta de interés y atención a las asignaturas.

ESCUELA B. En la sesión del CTE del 18 de agosto de 2015 se realiza el diagnóstico de los factores críticos y las metas que de ellos se derivan. Dichos factores fueron:

1. Los alumnos carecen de hábitos de estudio.
2. Falta de hábitos de trabajo y responsabilidad en el estudio de los estudiantes.
3. Bajo dominio en operaciones básicas y razonamiento matemático.
4. Bajo logro de los aprendizajes esperados.
5. Desinterés por la lectura en alumnos que requieren apoyo.
6. No se da atención a alumnos que están en riesgo.
7. Inasistencia de estudiantes.
8. Bajo aprovechamiento.
9. El alumno no practica una convivencia sana y pacífica.
10. Falta de compromiso del padre de familia con la dinámica escolar.
11. La comunidad escolar practica parcialmente una convivencia sana y pacífica.

Como puede apreciarse, de los 11 factores críticos considerados, 8 corresponden a problemáticas relacionadas con la falta de competencias y valores de los alumnos. En esta misma institución, en la sesión correspondiente al 25 de septiembre de 2015, se evalúan nuevamente las problemáticas de la escuela, señalándose las que considera cada profesor:

- Inasistencia e impuntualidad de los estudiantes.

- Carecen de conocimientos básicos en inglés.
- Incumplimiento de materiales.
- Baja comprensión lectora.
- Deficiencia en la escritura, ortografía y redacción.
- Indisciplina.

En esta misma sesión se abordó el tema de los alumnos con capacidades diferentes, lo que exige una mayor atención e implica un gran reto para los docentes. Por su parte en la reunión del CTE del día 27 de noviembre de 2015 se realizó el análisis en el colectivo de los resultados de PLANEA, prueba aplicada a estudiantes de tercer grado, lo que generó una gran polémica, ya que se considera que los resultados son muy bajos. Se analiza el desempeño de los estudiantes en otros grados y grupos y también existe consenso en el bajo nivel de logros.

ESCUELA C. En la sesión del 18 de agosto de 2015, se realiza el diagnóstico de los factores críticos en la institución, considerándose:

1. Inasistencia constante de alumnos.
2. No hay participación de los padres de familia.
3. Los alumnos no participan en clase.
4. Incumplimiento de materiales y tareas.
5. Problemas con la limpieza dentro del aula.
6. Conductas agresivas de estudiantes.
7. Baja autoestima.
8. Falta de hábitos de estudio.
9. A los alumnos les disgusta leer.

Una vez más se aprecia que de nueve factores críticos señalados, ocho corresponden a los estudiantes. En general el análisis de las bitácoras de los Consejos Técnicos Escolares evidencia que las problemáticas relacionadas con los estudiantes y sus dificultades en competencias, desarrollo cognitivo, valores y actitudes, constituyen el centro del debate de la comunidad académica y representan la causa fundamental del malestar docente.

Si se analizan las tendencias internacionales, en cuanto al alumnado de la enseñanza secundaria, se ha documentado el ingreso en los últimos años a este nivel de estudiantes con serios déficit en el dominio de los códigos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo. (Tedesco & López, 2002)

Los profesores enfrentan así el dilema de “adaptar sus prácticas a las características de los aprendices, pero sin bajar el nivel de exigencia” (Tenti Fanfani, 2007, p.124), lo que crea una tensión adicional a la labor docente.

Por último, con relación a los valores de los estudiantes, los docentes en el cuestionario abierto hacen referencia a: La falta de valores, educación y hábitos positivos que no se inculcan en la familia, no permite que el alumno tenga disposición al aprendizaje.

Los maestros expresan juicios negativos y pesimistas sobre los alumnos y su interés, así como sobre su capacidad para aprender. Manifiestan una visión desfavorable acerca de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, dada la existencia de problemas de disciplina, motivación y de un déficit de interés. Tal como señala Tenti Fanfani (2007):

La convivencia y la cooperación pedagógica entre maestros y alumnos se vuelve cada vez más difícil en la medida en que los docentes no han sido formados para entender y valorar las particularidades de las subculturas juveniles y adolescentes. Las instituciones escolares, salvo casos excepcionales, tampoco han encontrado los dispositivos y mecanismos que permitan expresar estas nuevas realidades políticas y culturales y por lo tanto encuentran grandes dificultades para cumplir con las funciones que les encomiendan los marcos legales, y las políticas y programas de reforma educativa. (p. 126)

Los resultados encontrados coinciden con estudios internacionales (Tedesco, 2002), que confirman la visión significativamente negativa que poseen los docentes acerca de las pautas que orientan el desempeño de los estudiantes de secundaria básica:

Según los profesores, los jóvenes muestran débiles expresiones de valores fundamentales como el compromiso social, la tolerancia, la identidad nacional, la honestidad, el sentido de familia, la responsabilidad, el esfuerzo, el deber, el respeto a los mayores. Esta visión acerca de los jóvenes es particularmente homogénea entre los profesores, independientemente de su edad, sexo o condición social. (p. 65)

Los resultados hacen referencia a uno de los principales cambios que afectan la profesión docente a nivel internacional y son señalados por los estudiosos de la misma. Se trata de las características del alumnado, entre las que destacan diversos aspectos, según Tenti Fanfani (2007) y Esteve (2007), a saber: El cambio en la morfología social de los estudiantes, es decir, una mayor amplitud y diversidad de alumnos que ingresan a la escuela, grupos cada vez más heterogéneos y diversificados (no sólo en cuanto a sus saberes e intereses culturales, sino en relación con el valor que le atribuyen a su formación en el sistema educativo, que en muchos casos se expresa en la escasa disposición al esfuer-

zo intelectual). En estas condiciones, existe cada vez menos acuerdo entre el contenido del programa escolar, el saber del docente y el deseo de aprender de los alumnos:

El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases, convierte a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al docente en tanto individuo (en mayor medida que en su condición profesional). (Tenti Fanfani, 2007, p.121)

Por otra parte, actualmente se incorporan a las aulas alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. Los estudiantes que ingresan a la educación secundaria lo hacen en condiciones de educabilidad muy distintas a las tradicionales y reclaman una atención personalizada. (Tedesco, 2002)

Los significativos cambios en las relaciones generacionales afectan las relaciones de poder, pues los estudiantes ahora son reconocidos como sujetos de derechos específicos y demandan en forma creciente su consideración en los diferentes ámbitos de su acción. En tal sentido un docente manifestó como causa de su malestar en el cuestionario abierto aplicado: “La impotencia de no poder hacer otras cosas con los alumnos que tienen problemas serios de actitud, por los supuestos derechos de los niños”.

Estos resultados se vinculan con el carácter profundamente relacional de la profesión docente señalado por Tedesco & Tenti Fanfani (2002), es decir, el hecho de que esta profesión se despliega en una interacción cara a cara e intensiva maestro-alumno, lo que le otorga un carácter cuasi sagrado. La formación de las nuevas generaciones tiene un contenido fuertemente ético-moral, por lo que para ser un buen maestro no es suficiente el dominio de competencias científico-técnicas específicas, ni un compromiso ético genérico (principio de honradez, ética profesional, etcétera). “Por el contrario, en la definición de la excelencia docente el compromiso ético moral con el otro, una cierta actitud de entrega y desinterés adquieren una importancia fundamental en el desempeño del oficio”. (p. 5)

Organización del trabajo escolar

La relación de la organización del trabajo con el malestar docente ha sido reconocida en diversos estudios nacionales e internacionales, que señalan los significativos cambios sociales que modifican la gestión de la escuela y, sin

embargo, la permanencia de modelos de organización obsoletos en las instituciones escolares. El segundo factor de malestar docente está relacionado con la organización del trabajo escolar. Al respecto los docentes señalaron los siguientes aspectos:

1. Inadecuada organización, desorganización.
2. Específicamente por el trabajo que debemos hacer previo al consejo, que son lecturas y fichas descriptivas, pienso que si se nos diera ese trabajo con más tiempo, no estaríamos tan estresados y cansados.
3. Que se nos pida apoyar después de las 4:00 pm sin previo aviso.
4. Realizar actividades sin un orden y logística.
5. Falta de organización en las actividades y eventos escolares (institucionales).
6. Informalidad.
7. Falta de organización por parte de los directivos entre ellos.
8. Falta de organización de los directivos hacia los compañeros maestros.
9. Falta de organización de los directivos hacia los padres de familia.
10. Falta de organización en actividades no programadas.
11. No se respeta mi tiempo de trabajo por realizar actividades administrativas imprevistas.
12. Inadecuada distribución del trabajo.
13. No se avisa oportunamente de las actividades.
14. En la última semana del mes, cuando se acerca el CTE, se nos carga el trabajo.
15. Exceso de actividades administrativas que deben realizarse cada ciclo escolar.
16. Coinciden muchas actividades y todo es prioritario.
17. Cada vez se aumenta la carga administrativa al docente y no es así como se logrará la calidad educativa.

Es interesante observar que en la sesión del CTE del 19 agosto de 2015, de la ESCUELA C, se abordan los factores que influyen en las deficiencias diagnosticadas, considerándose los siguientes: Falta de trabajo colectivo, Escasa participación de los alumnos, Organización del trabajo, Falta de sistematización en la realización de las actividades.

En general, la bibliografía sobre la organización escolar ha documentado la falta de coordinación y la diversidad de metas que caracterizan a las escuelas, organización que ha sido denominada como “anárquica”, por estar

determinada por presiones externas o por la falta de funcionalidad entre las metas, los miembros y la tecnología. (Ball, 1994)

Los maestros consideran que la realización de otras actividades extradocentes les ocupa más tiempo que la propia enseñanza. Este hecho ha sido señalado por Fullan & Hargraves (2000), quienes hacen referencia a cómo: “(...) otras tareas han desplazado a la enseñanza y el trabajo sistemático para conseguir los propósitos educativos básicos y, lo más grave, en muchos casos la han convertido en una labor secundaria”. (p.5)

Los profesores sienten que la reforma no ha solucionado el problema de la sobrecarga de trabajo, sino que lo empeora, pues aumentan las exigencias, pero no mejora el apoyo que reciben ni las condiciones de trabajo, dejando la responsabilidad de la solución de los problemas en los propios profesores. Tal como ha señalado Fullan (2000):

(...) aunque parezca paradójico, las innovaciones que se proponen como soluciones empeoran el problema de la sobrecarga. Para agravar los males, las soluciones fragmentadas, las modas y los entusiasmos pasajeros, así como una reforma masiva multifacética e inflexible, paralizan al docente. La solución se convierte en su problema. Las innovaciones no hacen más manejable la tarea del docente. La dificultan. El exceso de expectativas y de soluciones fragmentadas llega a ser el problema número uno. (p. 17)

Inés Dussel (2007), estudiosa de la profesión docente, realiza un análisis del exceso de expectativas que tiene la sociedad sobre los maestros:

El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza. Debe estar abierto a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preservar su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre los que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos. (p. 153)

Falta de apoyo

Otro de los factores relacionados con el malestar docente en los profesores de la zona escolar estudiada, es la falta de apoyo que ellos experimentan, lo que se expresa en las siguientes expresiones del cuestionario abierto: Falta de apoyos materiales y personales a los docentes; No se cuenta con áreas asignadas para profesores; No contamos con computadoras e internet para trabajar lo de la plataforma desde aquí, así como para usar en nuestra clase; Se nos pide estar a la vanguardia en tecnología, pero no nos proveen de lo necesario; Me esfuerzo por realizar mi trabajo, pero me he sentido sin apoyo cuando no se le da seguimiento a los avisos y reportes enviados; Los recursos económicos no se aprovechan de manera adecuada para mejorar los materiales y aprovecharlos de la mejor manera; Desinterés en las necesidades docentes.

Los estudios internacionales sobre la profesión docente y el malestar, revelan que un efecto importante producido por las nuevas condiciones en que se desarrolla la labor del profesor, es la percepción entre los docentes de pertenecer a una profesión subvalorada en la sociedad. Aun cuando los profesores, en algunos de los estudios realizados sobre el tema, se declaran satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre colegas, persiste la sensación de insatisfacción respecto al bajo valor que la sociedad asigna a su labor. (Ávalos & otros, 2010)

Relación con los padres de familia

La relación con los padres de familia es el siguiente factor relevante que los docentes identifican como causa de su malestar, pues genera constantes conflictos. En el cuestionario abierto señalaron los siguientes aspectos:

1. Mi principal malestar en la escuela es por la cuestión de padres de familia, ya que siempre están cuestionando la calificación y creen que su hijo es de lo mejor, cuando en realidad en su casa son de una forma, pero en la escuela son de otra y sobre todo en Educación Física, en la cual se sueltan demasiado, en donde exigimos disciplina, la cual les afecta la calificación, es ahí donde los padres creen que sus hijos son los más serios, donde tenemos la diferencia y el roce de papás-maestros.
2. Prepotencia de papás.
3. Papás poco comprometidos.
4. Sobreprotección de los padres a los hijos.
5. Que se aplique correctamente el reglamento para evitar conflictos

- con alumnos y padres con posterioridad.
6. Siento que los papás no asumen el compromiso de educar a sus hijos.
 7. Los padres no apoyan el aprendizaje de los hijos. No saben cómo.
 8. Responsabilizar a los padres de la educación de los hijos.
 9. Falta de atención por parte de los padres de familia.
 10. No contar con el apoyo de los papás.
 11. Falta de interés de los padres de familia en la formación de los hijos.

En las sesiones del CTE se hace referencia en diversos momentos a la problemática de la relación de la escuela con los padres de familia. Por ejemplo, en la reunión ordinaria del 29 de enero de 2016 de la ESCUELA B, participa la supervisora escolar, señalando que acudieron madres de alumnos que presentan discapacidad a expresar su inconformidad con el trato que reciben sus hijos, pues consideran que no reciben una atención individualizada; que los orientadores no han informado a los profesores sobre los padecimientos de sus hijos.

Al respecto los docentes consideran que los padres sobreprotegen a los hijos con capacidades diferentes, cuando en realidad ellos son capaces de realizar muchas actividades. Por su parte, en la sesión del 20 de agosto de la ESCUELA C se aborda la problemática de involucrar más a los padres de familia, incluyéndose esta relación como elemento clave de la ruta de mejora escolar. Específicamente, se destacó la necesidad de realizar reuniones con los padres de familia para comentarles acerca de la aplicación del examen de diagnóstico y su importancia para el mejor aprovechamiento de sus hijos. También se incluyó como tarea: “Recalcar a los padres de familia la trascendencia de que los alumnos acudan puntualmente a la escuela”.

En la primera sesión ordinaria del CTE de esta institución en el ciclo escolar 2015-2016 (s/f), al analizar la problemática de: ¿Cuál es la situación de los alumnos que no fueron promovidos al siguiente grado?, se responde: “La falta de compromiso de los padres de familia”.

Las relaciones con los padres de familia son elementos significativos que hacen aún más compleja la labor pedagógica de los docentes, los cuales enfrentan situaciones difíciles, como puede apreciarse en las bitácoras de los CTE. La evolución y transformación de los agentes tradicionales de socialización (especialmente la familia), son un factor de significativa influencia en el malestar docente, ya que los padres han abandonado las responsabilidades que antes cumplían con sus hijos, exigiéndoles a las instituciones educativas y a los profesores que cubran ese espacio. (Merazzi, 1983, citado en Gavilán, 1999)

Comunicación entre docentes

Otro factor de malestar señalado por los profesores en la pregunta abierta, es el de Comunicación entre los agentes educativos, respecto al cual se expresaron criterios como los siguientes:

1. Falta de empatía entre docentes.
2. Falta de comunicación entre compañeros.
3. Siento que una causa principal es la falta de comunicación entre maestros y directivos, y eso hace que exista desinformación con los alumnos.
4. Mejorar la comunicación.
5. No respetar acuerdos.

En los Consejos Técnicos Escolares se hace referencia continua a los problemas de convivencia en el centro escolar, así como a la falta de trabajo en equipo entre los docentes. De igual forma, las bitácoras dan cuenta de las dificultades para llegar a consensos sobre los temas debatidos. Las difíciles condiciones en que se realiza la labor pedagógica y la complejidad de las tareas que enfrentan los docentes exigen de la comunicación e interacción entre los maestros.

Como señala Tedesco (2002), la heterogeneidad de los alumnos obliga cada vez más a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias, tanto de tipo cognitivo como cultural, que presentan los estudiantes. La diversificación de las demandas a la educación, no pueden ser satisfechas individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad, requiere un trabajo articulado entre los docentes que realizan la tarea de enseñar en las diferentes etapas del proceso educativo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más requerida, tanto por el desempeño en el mercado de trabajo como por el desempeño ciudadano.

Reconocimiento y Respeto al docente

El siguiente factor de malestar docente es el de Reconocimiento y Respeto al personal docente, en el cual se señalaron los siguientes aspectos en el cuestionario abierto:

1. Falta mayor aprecio al trabajo docente.

2. Que no se aprecie mi trabajo.
3. El trabajo que realizamos los maestros no es reconocido por los mismos integrantes de la escuela.
4. Reconocer nuestro esfuerzo y dedicación.
5. Considero que en ocasiones siento malestar en mi trabajo por la falta de reconocimiento de las actividades y/o acciones que se realizan frente a grupo.
6. La frase: ¿Qué has hecho para mejorar el aprendizaje de tus alumnos?
7. Que no me respeten.
8. Que nos resten autoridad en cuanto a algunas problemáticas que se presentan, ya que conozco más a fondo la problemática.
9. Que no respeten mis tiempos de trabajo, por realizar actividades administrativas imprevistas.
10. Que responsabilicen de todas las problemáticas a los profesores de horas clase.
11. Que no se escuchen y atiendan mis ideas.

La falta de reconocimiento de la labor profesional de los docentes ha sido señalada en enfoques internacionales, los cuales han señalado que:

Deberíamos suponer, por tanto, que el esfuerzo de distintos sistemas educacionales por mejorar la base de conocimientos de los docentes iría acompañado de un reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que les son propias: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, como también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen. (Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010)

Las reformas y el malestar docente

Diversos estudios internacionales y nacionales señalan cómo el ambiente de reformas que ha marcado a los sistemas educativos en los últimos veinte años implica la intensificación de las tareas que deben realizar los profesores, a los que se les han agregado nuevas tareas que desbordan la labor de enseñanza en la sala de clases, como reuniones con colegas, preparación de proyectos, tutorías a compañeros de trabajo, participación en actividades de desarrollo colectivas, integración de comisiones para analizar casos difíciles de estudiantes, reuniones e informaciones escritas a los padres y, en general, aumento del trabajo burocrático. (Ball & Goodson, 1989, citados por Avalos & otros, 2010)

Los profesores investigados manifestaron como causa de malestar docente aspectos como los siguientes:

1. Lo que más me molesta es que todo está politizado, por ejemplo, para instalar el programa de México conectado, se lleva un año y todavía no lo tengo y lo peor de todo es que la información se maneja vía internet.
2. Lo que más me molesta es que entre en vigor la reforma sin importar si los maestros saben computación, si cuentan con internet, etcétera.
3. En algún momento los cambios producen resistencia.
4. La llamada reforma educativa no es así, es una reforma laboral para los maestros.
5. Siento que el actual sistema educativo no promueve la excelencia en el alumno, por el contrario, se da tanta flexibilidad que el alumno no se esfuerza por dar lo mejor de sí.

Como han señalado otros autores (Van den Berg, 2002, citado por Ávalos & otros, 2010) los contrastes entre las políticas y las condiciones de implementación impactan hasta en el concepto de sí mismos de los maestros como profesionales. Estas diferencias generan conflictos entre las demandas de adecuar la enseñanza a las diferencias individuales y las condiciones reales con que cuentan los docentes para hacerlo, entre “políticas de descentralización y la debilidad de los liderazgos escolares, entre el énfasis en las competencias docentes y las divergencias respecto a lo que se entiende por ellas, entre el énfasis puesto en la responsabilidad pública y el aumento de los modos burocráticos de dar cuenta de ella y, por último, la cantidad de “grandes cambios” que se tienen que producir en situaciones frágiles”. (Ávalos & otros, 2010, p. 247)

Responsabilidad del docente

Si bien fueron muy escasas las opiniones que ven la falta de responsabilidad del docente en ellos mismos, es de destacar que algunos profesores realizan un análisis crítico de la conducta y actitud de los profesores, señalando aspectos como:

1. No todos como maestros cumplimos con lo acordado, ya sea en juntas o actividades extras.
2. Inasistencias de los compañeros.
3. Irresponsabilidad.
4. Falta de compromiso.
5. Que mis compañeros cumplan con su horario y trabajo que les co-

rresponde.

6. Falta de preparación del docente.

7. Falta de compromiso para el cumplimiento de las actividades programadas.

Conclusiones

El estudio realizado permite confirmar las hipótesis de partida, pues el profesorado de la zona escolar analizada exhibe altos niveles de malestar docente que se expresan en el síndrome característico del mismo: el Burnout o desgaste profesional.

Se concluye que el Burnout, como se ha analizado conceptualmente, es un fenómeno condicionado por tres lógicas: interpersonal, organizacional y social.

En el presente estudio se aprecia que el malestar docente y el Burnout son fenómenos estrechamente asociados con el carácter relacional de la profesión docente, específicamente con las dificultades que se presentan en las relaciones interpersonales de los profesores: con sus alumnos, con los padres de familia y con los colegas y autoridades, donde una de las interacciones más problemáticas es la relación maestro/alumno, por la frecuencia, intensidad y duración con la que se lleva a cabo. (Ramírez, 2012)

Como se ha hecho referencia por los teóricos en el análisis de los cambios actuales de la profesión, los docentes de hoy se encuentran en las aulas con nuevos alumnos, que poseen características socioculturales inéditas. (Tedesco & Tenti, 2002) Una parte de los educadores no posee las competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones:

Estos desfases están en el origen de algunos problemas de comunicación que dificultan tanto la producción de un orden democrático en las instituciones como el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos. Estas nuevas condiciones del trabajo docente pueden producir dosis significativas de frustración y malestar profesional. (Tedesco & Tenti, 2002, p. 11)

Pero estas relaciones entre los actores educativos no pueden entenderse sin el análisis del marco microsociedad donde se llevan a cabo: la escuela y su organización y particular funcionamiento y condiciones, las cuales a su vez responden a un contexto sociocultural, donde se inserta el sistema educativo y sus políticas. El malestar docente expresa, como bien ha señalado Esteve (2007), el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional descon-

certado por el cambio social.

Estas tres lógicas mencionadas se encuentran articuladas con los cambios significativos que imponen a la profesión docente las reformas educativas y los nuevos contextos sociales de la globalización que han instaurado sensibles modificaciones a la sociedad y a la función de educar. Se concluye que, tal como se ha señalado: “en toda construcción de la idea y la experiencia del Burnout o del estrés se verá reflejada la estructura sociocultural de una determinada sociedad”. (Ramírez, 2012, p.15)

Es por ello que los docentes se sienten incapaces de realizar los cambios que impone el sistema educativo a la labor magisterial, como son: la consideración de la diversidad, los conocimientos previos, las necesidades educativas especiales de los estudiantes, entre otros, sin contar la mayor parte de las veces con las condiciones, reconocimiento y actualización requeridas.

De acuerdo a los estudios y enfoques conceptuales sobre el malestar docente, se aprecia que este fenómeno es de tipo activo, ya que sus factores desencadenantes no son de carácter individual o internos, sino que se relacionan con elementos externos al docente (aspectos propios de la profesión y las políticas educativas), y no con características psicológicas del mismo.

La percepción por parte de los docentes de que su labor no es eficaz, de que no pueden controlar la situación y carecen de autonomía en las decisiones, son elementos relacionados con el malestar.

Un elemento peculiar relacionado con el malestar docente es el nivel educativo donde se llevó a cabo la investigación: educación secundaria; por las peculiaridades de este nivel que, como señala Ducoing (2007), se considera a nivel internacional como el más problemático de los que integran la educación básica, en virtud de algunos elementos como la indefinición, el debate en torno a su pertinencia y sentido, su heterogeneidad y las características de los estudiantes.

De igual forma la sensación de que no son reconocidos ni tienen el apoyo que requieren es un factor significativo en el malestar docente. Se confirma que el apoyo social constituye una variable moduladora del estrés laboral y el Burnout, capaz de mitigar o incrementar su efecto. Es concebido como la información que permite a las personas creer que son estimadas y que existe preocupación y colaboración hacia ellas, situación que contribuye a un mantenimiento de la integridad tanto a nivel físico como psicológico. (Pérez & Martín, 2004, citados por Jiménez, Jara & Miranda, 2012)

A partir de los resultados obtenidos, se constata que el Burnout no es un fenómeno de origen psicológico ni biológico, si bien llega a expresarse en síntomas de este carácter; pero este proceso sólo puede entenderse en su articulación con una causalidad estructural, que se enuncia desde el punto de

vista de los sujetos; en relación con la estructura simbólica de los mismos. (Ramírez, 2012)

El fenómeno de estrés laboral detectado puede tener diversas consecuencias, pues para disminuir la tensión, el docente trata de eliminar su implicación personal en el quehacer educativo, lo que se expresa en prácticas rutinarias o en diversos modos de ausentismo laboral e incluso abandono de la profesión.

El malestar docente constatado en el presente estudio se encuentra en estrecha relación con el hecho de que la actividad de los educadores es cada vez más relacional, por lo que la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, etc., se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional. (Tedesco & Tenti, 2002)

Recomendaciones

Se recomienda prestar atención inmediata a la magnitud del malestar docente encontrada en la zona escolar analizada, pues el desgaste profesional detectado puede tener consecuencias mayores que las que ya está evidenciando, llegando a afectar la salud de los profesores y la calidad del proceso educativo.

Como punto de partida para un proceso de intervención se considera necesario partir de dos niveles (Hatinen, 2004, citado por Martínez, 2010): el nivel individual, que hace referencia a tratamientos centrados en la persona del docente, y el nivel organizacional, pues combinando ambas intervenciones es más probable que el cambio se mantenga a lo largo del tiempo; por lo que se sugiere una responsabilidad compartida, ni culpabilizar al trabajador, depositando en él toda la responsabilidad de su malestar, ni exonerarlo de su papel en cuanto a las estrategias de afrontamiento del estrés.

El cambio debe iniciar, tal como propone Pedroza (2016), por el propio docente, a un nivel personal. Partiendo de la autorreflexividad, el docente puede encontrar soluciones que le permitan reestructurar su visión de las dificultades. Se trata de un cambio en primera instancia personal, “por la salud emocional, afectiva y sentimental del docente que acompañado por sus habilidades cognitivas contribuye a una pedagogía positiva, una pedagogía del cuidado emocional”. (p. 77)

Debe realizarse un conjunto de acciones integrales para favorecer el cambio docente sistémico, significativo y duradero, que permita:

Hacer de la experiencia docente una experiencia de vida, un encuentro agradable, satisfactorio, pleno y de realización consigo mismo y con los demás, el

docente como apoyo –el que sostiene, da confianza y ayuda– establece una relación afectiva de enseñanza (...). El cambio docente es un cambio de vida. (Pedroza, 2016, p. 71)

El tema de la convivencia escolar y la comunicación entre los diferentes actores, debe constituirse en agenda de reflexión en los Consejos Técnicos Escolares y aspecto central de la Ruta de Mejora, con vistas a mejorar las interacciones entre los profesores y el resto de las figuras educativas como los orientadores, los padres de familia, los estudiantes, así como entre los propios educadores. Se sugiere promover un adecuado clima escolar y realizar actividades recreativas con la participación de la comunidad educativa.

Se recomienda promover significativamente el Trabajo Colaborativo entre los profesores de los diferentes centros escolares que integran la zona estudiada, como una forma de enfrentar las exigencias del trabajo docente, así como la heterogeneidad de los alumnos, entre otras; para lo cual la autora del presente estudio puede ejercer influencia, a partir de su función de Supervisora Escolar.

Los Consejos Técnicos Escolares deben ser espacios de discusión académica, en los que se aborde el análisis de aspectos conceptuales y no tanto de carácter administrativo. El malestar docente, sus causas y consecuencias puede ser un tema de reflexión en los mismos, así como la implementación de acciones para prevenirlo.

El liderazgo de los directores, el apoyo a los docentes y la gestión escolar deben seguir perfeccionándose, y trasladar su centro de interés de lo administrativo a lo pedagógico: Cómo introducir en las instituciones educativas los elementos que permitan un funcionamiento más comprometido con los objetivos educativos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente desde el punto de vista de la administración y de la gestión. (Tedesco & Tenti, 2002)

De igual forma, deben perfeccionarse los mecanismos de reconocimiento y estímulo a los profesores. Se sugiere, igualmente, incluir en la capacitación de los maestros temas como el del Malestar Docente y las características de la profesión.

Sin embargo, dada la complejidad de las problemáticas que enfrenta la profesión docente, se requieren políticas y acciones integrales; es urgente la necesidad de elaborar programas institucionales de actuación que permitan prevenir e incidir sobre el problema.

En el ámbito científico investigativo, se recomienda dar continuidad a esta línea de investigación a partir de enfoques interdisciplinarios; así como

realizar investigaciones con metodologías cualitativas.

Referencias bibliográficas

Avalos, Beatrice Paula, Cavada, Marcela, Pardo, Carmen (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos XXXV* (1), 235-263. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100013

Ball, Stephen (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bauman, Zygmunt. *La Globalización. Consecuencias humanas*. (2011) Fondo de cultura económica. Méxi

Bautista, G. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Narcea Ediciones.

Bernardo Moreno-Jiménez (2001). Dpto. Ps. Biológica y de la Salud UAM Publicado en : J. Buendía y F. Ramos (Eds). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide. pp 59-83

Boada, J., Diego, R. y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, Universidad de Oviedo, 16, 125-131.

Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina, una perspectiva político-pedagógica. En *Cuadernos de Pedagogía*, No. 308. Barcelona: Fontalba

Coleman, J.C. & Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Doménech, F. & Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa* 21 (2), 489-505. Recuperado de: http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/Arti%CC%81culo%204.pdf

Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti -Fanfani, E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE / UNESCO.

Duran, Extrema, y Rey, (2005) durán, M.^a Auxiliadora; Extremera, Natalio; Montalbán, Fco. Manuel; Rey, Lourdes Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 21, núm. 1-2, 2005, pp. 145-158 Colegio Oficial de Psicólogos

de Madrid Madrid, España

Dussel, Inés (2007). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, 143-174, 1a ed. - 1a reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. Barcelona: Laia.

Esteve, J. M. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, Emilio (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, 19-70, 1a ed. - 1a reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Esteve, J.M. (1984). Profesores en conflicto. Madrid: Narce

Farber (1991) en Martínez Pérez, Anabella (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*. n° 112. Septiembre. 2010. <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>

Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Farber, B.A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Feifax, M. (2002). El desarrollo profesional docente de los maestros universitarios.

Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España. La segregación rampante. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART3.pdf>

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165

Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akao

García, Carlos Marcelo (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 49-68. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>

García, M. (1993). El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. En J. Buendía (Ed.). *Estrés y psicopatología* (pp. 26-38). Madrid: Pirámide.

Gavilán, Mirta Graciela (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19 Enero - Abril 1999 Monográfico: Formación Docente.

Gil-Monte, P. R. (2000) Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Monográ-

fico, *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 2000, 16:(2) 101-102.

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome

Gil-Monte, Pedro R. & Peiró, José M^a (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología* 15 (2), 261-268. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF

Gil-Monte, Pedro R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (2), pp. 181-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>

González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación* No. 5. 61-83. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8471/1/Estudios%20Ed.pdf>

Guerrero, A. (2010). El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, prestigio y acción, en Feito, R. (coord.). *Sociología de la educación secundaria*. Madrid: Graó.

Guzmán Arredondo, Arturo & Alvarado Cabral José de Jesús (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. Durango, México: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*. Recuperado de: http://scholar.google.com.mx/scholar?q=psicosocial+de+burnout&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=d0eoVMKxIcy8yQTJtoGwAw&ved=0CBkQgQMwAA

Hernández Díaz, Adela (2009). La formación para la profesión docente: una visión desde la experiencia cubana. En: Carnicero, Paulino & otros (coords.). *Nuevos retos de la profesión docente*.

Hernández, L. (1995). El síndrome de burnout en médicos y enfermeras que laboran en el Instituto Nacional de Oncología y Radiobiología. Tesis de maestría sin publicar, Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana.

Hernández-Vargas, C. I., Dickinson, M., y Fernández-Ortega, M. A. (2008). El síndrome de desgaste profesional Burnout en médicos mexicanos. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 51(1), pp.11-14.

Imbernón, F. (Coord.) (2005): *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.

LeCompte, M. D. & Dworkin, A. G. (1991) *Giving up on school. Student dropouts and teacher burnouts*. California: Corwin press.

Leiter, M. (1991). *The dream denied: Professional burnout and the*

constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32, 4, 547-558.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*.

Manassero, M.A. Vázquez, A. y Acevedo, J. A. (2005) Acevedo-Díaz, José Antonio Reseña de “Una selección de artículos sobre decisiones tecnocientíficas y enseñanza de las ciencias” *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 4, núm. 1, enero, 2007, pp. 195- 201 Asociación de Profesores Amigos de la Ciencia: EUREKA Cádiz, España

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*.

Moreno, B. J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), pp. 151-172.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., González Gutiérrez, J.L. (2000). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77

Moriana, J. A. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), pp. 597-621. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf

Otero-López, José Manuel & otros (2010). El Burnout de los profesores de enseñanza secundaria. Una realidad a examen. En: *Malestar Docente*. Recuperado de: <http://www.estres.edusanluis.com.ar/2010/11/el-burnout-de-los-profesores-de.html>

Pedroza Flores, René (2016). *Terapia breve. Mindfulness. El cambio docente*. Ciudad de México: Porrúa-UAEmex.

Pérez Sánchez, A. (1998). *Recreación: Fundamentos teórico - metodológicos*. Ciudad de México: Servicio de Publicaciones del Instituto Politécnico Nacional.

Martínez Pérez, Anabella (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*. n° 112. Septiembre. 2010. <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n112/DATOSS.htm>

Pueyo, R.C. (2000). *El síndrome de burnout o de desgaste profesional*. Madrid: JANO EMC (Diagnóstico).

Ramírez, T., D' Aubeterre, M. & Álvarez, J. (2012). Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas. *Revista Extramuros*, 29.

Rivas, J., Sepúlveda, M. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.

Rodríguez, Marín, J. (1995): La Psicología de la Salud: la situación en la España de hoy. *Revista de Psicología de la Salud*, 3/1, 55-92.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.

Sahili, E. (2012). *Burnout y docencia: un recorrido gradual sobre el sentimiento de desilusión y desgaste en la profesión magisterial*. México: Escuela Normal Oficial de León.

Selye, Hans (1975). *Tensión sin angustia*. Madrid: Guadarrama.

Sotomayor, C. & Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores: cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar, experiencias y propuestas*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Sureda García, I. & Colom Bauzá, J. (2002). Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente.

Tedesco, Juan Carlos & López, Néstor (2002). Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10801/076055069_es.pdf?sequence=1

Tedesco, Juan Carlos & Tenti Fanfani, Emilio (2002). Nuevos tiempos, nuevos docentes. Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>

Tejada, Fernández José (2009). Competencias Docentes. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>

Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XIX.

Vezub, L. (2005). *Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión ofi-*

Capítulo III

Cambio social y educación:
desigualdad, inclusión
y movilidad social

Representaciones sociales del cuerpo: Elementos de inclusión/exclusión social

Dr. Gustavo Adolfo Enríquez¹⁸

Dr. Francisco Rubén Sandoval Vázquez¹⁹

Resumen

En este trabajo se analiza la narración de dos mujeres en la que se establece la dualidad entre mente y cuerpo como un desdoblamiento que expresa tácitamente ideas sobre la integración o exclusión de las personas a partir de su autoconcepción, así como de la asimilación de su contexto social. Estos relatos son reorganizados metodológicamente a través de una nueva narración desde la cual se busca dar cuenta de cómo la sociedad plantea la corporeidad dejando, en parte, al cuerpo como un instrumento al servicio de la mente (inteligencia). En el desarrollo del texto se examinan estos relatos a fin de abordar las ideas sobre la inteligencia y su condición corporal que condiciona formas de inclusión así como de exclusión social. Concluye cómo el individuo moderno prioriza su cuerpo como una herramienta útil desconectada de su ser y desdibujada de su integración como un todo que determina su existencia.

¹⁸Doctor en Educación. Profesor de Tiempo Completo. UPN-Morelos.- gusen68@hotmail.com

¹⁹Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Orientación Sociología, UNAM.-Profesor Investigador de Tiempo Completo.- FESC-UAEM. fsandoval@uaem.mx

Palabras clave: *Narrativa, cuerpo, mente, razón, inteligencia y dualidad.*

Eje temático: *Cambio social y Educación: Desigualdad, Inclusión y Movilidad Social*

Introducción

Hoy es sabido que los seres humanos poseen múltiples dimensiones como lo son la biológica, la social, la psicológica, la espiritual; por lo que reflexionar sobre el cuerpo como dimensión existencial de la persona además de la inteligencia como parte integral de ésta es una tarea continua. A lo largo de la historia el cuerpo ha sufrido variaciones en su representación, de manera enfática en la modernidad pasó ser un espacio espiritual al hogar de la razón, a un artefacto que soporta la carga de la faena diaria al servicio del sistema productivo. Al mismo tiempo, modificó su estatus de un ente colectivo a una posesión individual, del mismo modo, la inteligencia atravesó gradualmente de ser parte de la función social del grupo a una propiedad personal ajena al cuerpo. Estas transformaciones simbólicas restaron importancia a lo público, colectivo y ponderaron lo privado, lo individual. Liberaron a la razón, la inteligencia del cuerpo, además sujetaron al cuerpo a la naturaleza y al cuidado individual. Dicha separación da cuenta de una falacia social sobre la condición humana, la exageración de la razón sobre el cuerpo. Esto creó un vacío sobre la unidad orgánica, psicosocial y cultural entre inteligencia y cuerpo.

En esta investigación las narraciones de Guadalupe y Carmen son desprendidas de entrevistas previas realizadas a estas mujeres; reinterpretados a partir del análisis cualitativo basado en la lingüística (Greimas y Courtés, 1982), la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1989), el análisis de narrativas (Cole, 2005) y la teoría del texto en la investigación cualitativa (Flick, 2004). Metodológicamente se recuperan ideas desprendidas de las entrevistas a fin de rehacer como relatos desde una temática fija: “la inteligencia” y “el cuerpo”. Estas narraciones fueron recontextualizadas desde lo histórico y lo social, así como lo cultural; históricamente, se buscó comprender el cambio en el significado del cuerpo y la inteligencia; socialmente, el valor atribuido a estos aspectos por el grupo y culturalmente, el sentido que se le atribuye al cuerpo así como a la inteligencia en la sociedad.

Los relatos de Guadalupe y Carmen establecen una dualidad entre cuerpo e inteligencia (Platón, 1980; Descartes, 1641 y Le Breton, 2002). En éstos se presenta la inteligencia desde su forma espiritual, la razón, una realidad aparte de lo corporal (Binet, 1907; De Fleury, 1929). Entidad etérea, incorpórea y supranatural cuyos resultados demuestran la preponderancia sobre la carne y los huesos (Platón, 1980). El cuerpo, por su parte, es expresado desde sus olores, su forma, sus sonidos, sus excreciones, que remiten a un esta-

do animal no integrado a la persona y a su condición racional (López, 2009; Villanueva, 1995). En esencia, ambos relatos colocan al ser humano como un ser racional envuelto en cuerpo, pero cuya dirección se encuentra determinada por esta superioridad de la inteligencia (Le Breton, 2002). A continuación se desarrolla el relato de las maestras Guadalupe y Carmen. En Guadalupe, se resaltan ideas sobre el cuerpo y la inteligencia desde su perspectiva como docente de educación primaria formada en una escuela normal y en Carmen, ideas sociales condensadas en su papel como profesionista integrada a la labor docente con niños pequeños de educación inicial.

Guadalupe, cuerpo y alma. “Tú puedes, tú eres muy inteligente”

El relato de Guadalupe muestra la manera en que las representaciones sociales sobre la inteligencia dan cuenta de su dualidad con el cuerpo, su valoración y la forma en que ésta se convierte en un instrumento fundamental en el desarrollo de sus capacidades y competencias profesionales. Esta narración favorece la formación de opiniones sobre la inteligencia y el cuerpo en tres momentos. El primero, el papel de la escuela en la formación de imágenes sobre el cuerpo y la inteligencia. El segundo, el maestro como una figura central en la elaboración de representaciones sobre el cuerpo y la inteligencia. El tercero, la intención del relato sobre el cuerpo y la inteligencia en Guadalupe. A continuación se describe cada uno.

Primer momento, la escuela y la formación de representaciones sobre el cuerpo y la mente. Guadalupe es maestra de educación primaria de 23 años, soltera e hija mayor de una familia de cuatro (dos hermanas, un hermano). Cuando fue pequeña no quería ir al jardín de niños. Sus padres preocupados por su falta de interés tomaron la decisión de llevarle un pastel. Este hecho establece un vínculo con la escuela que hace que se interesen en ella. A partir de este hecho, Guadalupe, toma la decisión de asistir y participar activamente en el jardín de niños, en este sentido relató:

[el]... kínder, me asustaba, yo lloraba, no me gustaba porque yo quería estar con mi mamá nada más y lloraba mucho, mucho, lloraba. Me acuerdo que hasta hacía berrinches porque no quería quedarme y la maestra como que no me ayudaba mucho...pero, bueno como que fue un proceso largo, no. Que yo recuerdo, que yo llegaba a mi casa y todos me tenía preparado un pastel y todos me aplaudieron porque ese día no había llorado. Entonces, eso fue como que ya no tengo que llorar y de ahí, a partir de ahí que ya no lloré, no lloré (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7)

El primer aprendizaje de Guadalupe fue aceptar la institucionalización: reglas, prescripciones y mandatos a través de las cuales se organiza su tiempo, el espacio y su vida escolar (Foucault, 2002 y Varela, 1991) tanto en su cuerpo como en sus ideas: "...como que ya no tengo que llorar y de ahí, a partir de ahí que ya no lloré, no lloré". La institución marcó la moral a través de tareas, actividades y productos a fin de educar la mente y el cuerpo (Vigarello, 2005). El cuerpo se sometió a una organización social con restricciones y deberes ajenas a su voluntad (Vigarello, 2005; Varela, 1991). La mente racionalizó estas actividades como ideas y creencias sobre sus capacidades y habilidades. Después, en la escuela primaria recordó: "...tuve una muy buena maestra con la que aprendí, aprendí a leer y a escribir y súper rápido, muy rápido y hasta yo me acuerdo que yo agarraba el libro... y le enseñaba a otros compañeritos" (Entrevista a Guadalupe 2012: 7).

La escuela pasó de ser un lugar extraño a otro donde se aprende el conocimiento escolar a través de la lectura y la escritura. Leer y escribir fueron dos herramientas útiles en el desarrollo de su pensamiento a través de los libros y de la realidad en los libros (Foucault, 2002; Varela, 1991; Cattell, 1941; Binet, 1929). En Guadalupe, la escuela fue un lugar de aprendizaje social y un espacio donde reconoció el conocimiento escolar a través de la disciplina del cuerpo y la mente. Ella concedió importancia a los temas escolares, su aprendizaje y las disposiciones corporales necesarias (Vigarello, 2005). Sin embargo, la historia cambia, de ser un lugar agradable pasa a uno desagradable, donde si no se cumplen las reglas, la tensión aumenta. En sus palabras:

Pero bueno, las cosas fueron cambiando y me empecé a juntar con otras compañeritas, pues, eran bien traviesas y poco a poco me fueron jalando y le comenzaron a mandar recados a mamá de qué su niña esto, su niña el otro. O sea, esa maestra que me toco ahí, ya no era tan buena. Esa maestra, nos sentaba, digamos que los de dieces, que los de nueves, que aquí los burros, aquí los burrísimos. Por qué estoy aquí, por qué la maestra me considera así. Y me acuerdo que una vez la maestra se paró y me dijo el día de mañana me voy a encontrar a los de esta fila, que eran los de dieces, me los imagino con su maletín de doctores, me los imagino maestros, y así, nada más consideró la primera fila. Y de aquí para allá, yo me los imagino con sus hijos, este al marido que es un borracho. Y yo me acuerdo... de esto mucho, se me quedó mucho. Cómo la maestra nos puede considerar así... (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7)

La docente señaló claramente el papel que debió desempeñar Guadalupe y cada uno de los alumnos a través de su autoridad. En este sentido señaló: "Esa maestra, nos sentaba, digamos que los de dieces, que los de nueves, que aquí

los burros, aquí los burrísimos”. La maestra estableció jerarquías y atributos conforme a sus ideas sobre la inteligencia y la naturaleza corporal de los alumnos: “...el día de mañana me voy a encontrar a los de esta fila, que eran los de dieces, me los imagino con su maletín de doctores, me los imagino maestros, y así, nada más consideró la primera fila. Y de aquí para allá, yo me los imagino con sus hijos, este al marido que es un borracho”. En el entender de la maestra “el inteligente” puede llegar a ser un profesionista: abogado o maestro, además su condición corporal y porte lo demuestran.

Por el contrario, en el caso del “poco inteligente”, en palabras de la maestra: “...aquí los burros, aquí los burrísimos”. La maestra sugirió en los estudiantes el arbitrario cultural mediante el cual se estableció la valoración social y clasificación cognitiva y corporal dentro de la escala escolar (Varela, 1991; Turner, 1989). En fragmento anterior se ve reflejado en las siguientes palabras: “... de aquí para allá, yo me los imagino con sus hijos... al marido que es un borracho”. Esta valoración, después, fue parte del tipo de inteligencia que formaron parte de las representaciones en Guadalupe sobre su capacidad intelectual y el tipo de cuerpo necesario de acuerdo con este tipo de inteligencia (Foucault, 2002).

En este fragmento la maestra de Guadalupe clasificó a los estudiantes según su inteligencia: los alumnos de 10 (muy inteligentes), los de nueve (inteligentes), los de ocho (buenos), los de siete (regulares), los de seis (malos o burros) y los de cinco (muy malos o burrísimos). La maestra asoció a los niños y niñas según sus capacidades escolares uniendo esta capacidad con valores sociales y laborales históricamente construidos para la escuela.¹⁹ Creencias arraigadas en la institución educativa como un espacio de normalización, reeducación y disciplinamiento del cuerpo y del alma (Foucault, 2002; Muñiz, 2002; Varela, 1991).

La maestra situó a cada alumno e infundió implícitamente en la mente de cada niño la valoración social de sus capacidades intelectuales y sus competencias escolares (Blanco, 2001; Cattell, 1941; Binet, 1929). Esta asignación social estableció los linderos entre el “buen” y el “mal estudiante”. Guadalupe juzgó el cumplimiento, la aceptación y la obediencia de este rol a fin de acercarse al estatus de buen estudiante. El cuerpo de Guadalupe fue disciplinado a través de tareas, actividades y ejercicios a fin de cumplir con las normas es-

¹⁹ Reggiani (2014) y Padilla (2009 y 2010) señalan que las ideas higienistas y de la eugenesia a principios del siglo XX ponderaron la mejora de las personas en su aspecto físico y en su moral, lo que trajo como consecuencia su educación física y moral.

colares de un buen estudiante y la mente se escolarizó para responder al conocimiento escolar demandado. La mente escolar, ser un buen estudiante, tuvo mayor valor que la expresión libre e independiente de su cuerpo. La libertad de usar su cuerpo libremente, jugar y explorar autónomamente su entorno se colocó fuera del ámbito escolar.

Guadalupe estuvo en el predicamento de cumplir lo estipulado por la escuela o desobedecer (Foucault, 2002). Opta por desobedecer las normas y prefiere jugar. Por un momento, su papel de buena estudiante no importa, se convierte en traviesa, sin darse cuenta forma parte de los “burros” (Vigarello, 2005; Varela, 1991). En estas circunstancias, narra que a partir de esta valoración negativa cambia. Por una parte, su cuerpo se mantiene quieto y su inteligencia responde a la información que pide la maestra en clase. Se convierte en su propio instrumento de sometimiento al cumplir lo que la escuela pide, en sus palabras: “Le empecé a echar muchas ganas, tuve muy buenos maestros y en la secundaria también. En la preparatoria igual, estaba integrada a la escolta y en la normal pues igual, en la escolta. Recuerdo a los maestros en la normal muy exigentes...” (Entrevista a Guadalupe, 2012: 7). Deja de hacer travesuras y se dedica a realizar tareas, trabajos, ejercicios y actividades escolares para pasar de “burra” a “inteligente”, de “jugar” a “echarle ganas”. Asume las exigencias escolares impuestas por sus maestros como necesarias. Esta manera de responsabilizarse le hizo cambiar su situación escolar y ser una mente escolarizada, es decir, una buena estudiante que se mantiene quieta, callada, responde a lo que se le pide, cumple con tareas y saca buenas notas en los exámenes escolares.

En un segundo momento, Guadalupe habla sobre el papel de sus padres y la forma en que reforzó sus ideas sobre la inteligencia escolar y la disciplina familiar para educar su cuerpo. La disciplina en casa estuvo definida por la forma en cómo sus padres implantaron la responsabilidad en cada uno de sus hijos (Foucault, 2013 y 2002). Haciendo un cuerpo dócil a las tareas escolares y una mente sometida intelectual y moralmente a estas acciones (Vigarello, 2005; Varela, 1991).

Ser inteligente en Guadalupe fue una obligación, una actividad que le permitió no sólo destacar en la escuela sino asumir un compromiso individual con sus padres dada su capacidad intelectual. La disciplina inculcada en casa le ayudó a desarrollar su capacidad escolar y contar con los elementos básicos intelectuales y corporales en sus futuras actividades profesionales y sociales (Varela, 1991, Turner, 1989; Cattell, 1941). La inteligencia en Guadalupe es palpable en dos aspectos. Primero, en las prescripciones señaladas por sus padres de ser una buena hija y segundo, en la creencia de la escuela como productora de competencias laborales a través del estatus de buen estudiante.

Más adelante recordó cómo las palabras de sus padres le permitieron continuar estudiando: "...el simple hecho de impulsarnos con las palabras: 'Tú puedes hacerlo'... 'Tú puedes llegar alto'", estas ideas ejercen influencia en el ánimo de Guadalupe además le incitan a ejercer una acción clara sobre sí: "Si tú quieres esto, quieres el otro, tienes que estudiar para lograrlo". La escuela por su parte ejerce influencia en Guadalupe en la formación de sus capacidades escolares y competencias laborales, pero ambas dependieron de su compromiso personal: "pues sí, siempre importa si tú quieres" (Entrevista a Guadalupe, 2012: 8). La capacidad intelectual, de su perspectiva, se desarrolla por la propia acción individual y la disciplina en su cuerpo y en su mente.

Tercer momento, el sentido del relato. Desde la perspectiva de los padres de Guadalupe la inteligencia es una capacidad heredada. Los hijos nacen con esta capacidad que les permite aprender y desarrollar las competencias escolares mediante las cuales es posible lograr mejores condiciones de vida y trabajo (Cattell, 1941). La escuela fue, desde su perspectiva, una palanca de desarrollo personal y un espacio de formación. En la escuela se obtienen conocimientos básicos y ejercitan habilidades, destrezas y capacidades incorporadas como obligaciones corporales (Muñiz, 2002). La inteligencia avalada por la escuela le da seguridad sobre sus capacidades, competencias y un poder sobre sí y los otros que le permitió expresarse oralmente y ser reconocida por esta seguridad al hablar: "Porque nunca tenía miedo, no me daba pena, yo creo que me expresaba bien, porque si había algo que decir, este: "Lupita" y me pasaban a mí en esa cuestión" (Entrevista a Guadalupe, 2012: 9).

La escuela en Guadalupe reforzó su comportamiento y sus habilidades al colocar su rol, estatus y valoración en una alta jerarquía en la escuela (Varela, 1991). Ella deja los juegos con sus compañeros y se concentró en las actividades escolares a fin de lograr la gratificación escolar a través del reconocimiento de la maestra como buena estudiante. Esta situación se fortaleció en las presentaciones públicas de Guadalupe en ceremonias y actos escolares. La valoración de sus capacidades a través de exámenes y tareas se vio fortalecida por su competencia oral. Guadalupe acepta los mandatos de la escuela y recibe su recompensa a través de su imagen pública, a través de una mente inteligente y un cuerpo disciplinado.

Agregó en su relato como sus tres hermanas y hermano son inteligentes: "Sí como que todos hemos podido con la escuela y... pero, como que la más chiquita al principio era así como un poquito flojita con la escuela, como que no le gustaba mucho la escuela y le importaban caricaturas, juguetes, pero, con el tiempo y ahorita pues ya" (Entrevista a Guadalupe, 2012: 8). La imposición de las normas escolares en el cuerpo a través de rutinas y la forma de aprender orientan las capacidades escolares, establecen un rol y un estatus en

los alumnos (Noyola, 2011; Cattell, 1941; Binet, 1916). La hermana menor manifiesta esta lucha entre la aceptación del ejercicio institucional de la escuela en el cuerpo y su autonomía personal (Muñiz, 2002; Villanueva, 1995).

El trabajo escolar prepara gradualmente al niño en la aceptación de normas, reglas y en el encasillamiento de ideas, creencias y concepciones acordes con la mirada del conocimiento escolar. Este proceso se asume poco a poco hasta que el cuerpo cede a la norma institucional, se amolda a las actividades escolares, a los tiempos y organización. El alumno escucha las palabras de la escuela como propias, reconoce la información como importante y conoce la realidad desde la escuela. Este proceso se cierra con la aceptación implícita del valor de la escuela en la voz de Guadalupe quien asume: “el poder de la escuela y la inteligencia escolar” (Noyola, 2011; Rockwell *et al.* 1995; Varela, 1991; Cattell, 1941; Binet, 1916).

Muy bien, por principio fue internado. Al principio fue muy difícil acomodarme al sistema porque estás lejos de tu casa y ahora sí hay que vérselas sola. Gracias a Dios me fue muy bien y yo sabía que si estaba ahí tenía que ser de las mejores. O sea, yo llevaba esa mentalidad, pues, si estaba sacrificando muchas cosas, el dejar a mi familia, implicaba algo muy difícil para mí y entonces dije: “tengo que ser de las mejores” y sí me fue muy bien y salí con muy buen promedio (Entrevista a Guadalupe, 2012: 10).

En su formación profesional como maestra de educación primaria las creencias sobre su capacidad, el esfuerzo personal y tenacidad inculcadas en su casa fueron la palanca que le permitió salir adelante en el internado sin el apoyo de su familia y con la meta de ser una buena estudiante que “le echa ganas”. Ideas que se sostienen en su inteligencia y en el ejercicio aprendido en la escuela de disciplinamiento del cuerpo. Las creencias de Guadalupe se construyen bajo el amparo de la moral escolar y en el imaginario de un futuro profesional apoyado en la voluntad individual (Foucault, 2002; Muñiz, 2002; Varela, 1991). Estos dos pilares (escolar e individual) le dan el sustento corporal y mental que le ayuda a seguir adelante con su formación escolar y profesional (Platón, 1980, Descartes, 1641/ 2012; Le Bartón, 2002). Estos aspectos le permitieron ser una buena estudiante, una de las mejores y obtener un buen promedio. El proceso de inculcación disciplinaria corporal y mental marca su paso en las ideas de Guadalupe e imponen una visión de inteligencia general e innata que condiciona su futuro laboral. En este contexto señaló:

...porque nos enseñaba muchas estrategias para la enseñanza de la materia en la primaria. Muchos maestros nos enseñaban la teoría: “es que tal autor dice

esto”, pero yo tenía que estar frente al grupo, no. La maestra de español como que ponía muchas actividades como si las lleváramos a la práctica y nos paraba frente del salón y nos decía: “da la clase como si fuéramos los alumnos”, entonces, nos enseñaba muchas estrategias y era lo que me gustaba de la maestra, aparte de que la maestra era muy conocedora y porque leía mucho y conocía de muchos autores, pero, como le decía no solamente la teoría sino la práctica porque sus años de experiencia eran así... me dejaba ver la maestra que era (Entrevista a Guadalupe, 2012: 10).

Un docente inteligente fue para ella el que tiene diversas estrategias al enseñar las asignaturas escolares y organizar la enseñanza en el salón de clases. Además un buen maestro conoce autores, teorías, formas de enseñar y sugerencias para el aprendizaje del grupo escolar. Un rasgo importante de esta inteligencia en Guadalupe, fue la experiencia, en ésta se conjugan formas de trabajo, manera de intervenir y la reflexión acumulada sobre las situaciones escolares.

Las ideas sobre la mente y el cuerpo, en Guadalupe, plasman la dualidad entre la inteligencia escolar propia de la tarea diaria en una institución escolar y la experiencia docente. La inteligencia en la escuela es una forma de actuar racionalmente en la práctica profesional del docente (Rockwell, *et al.* 1995 y Varela, 1991). Esta dualidad pondera la reflexión, la razón, pero desde el sentido del hacer escolar y el trabajo práctico en el aula. En este caso, recordó a un maestro de la escuela normal, el profesor Quintín:

Este...primeramente lo recuerdo porque era muy exigente, porque decía: “a mí me gustan las cosas así”. De hecho, él no iba a ser mi asesor de tesis, pero, yo lo pedí, pero, una compañera lo sugirió y fuimos con el subdirector y le dijimos: “queremos al mejor asesor”, no pues, es el profesor Quintín. Muchas lloran, muchas lo quitan, ya no lo aguantamos y nosotras: “bueno, pues sí lo queremos”... y este... él fue nuestro asesor. Un muy buen maestro y este, bueno sí era exigente, bueno, pero si tú le cumplías con el trabajo no tenía por qué el regaño (Entrevista a Guadalupe, 2012, p. 10).

Guadalupe reconoció como un rasgo importante en el trabajo docente la disciplina. Esta le permitió realizar los trabajos de acuerdo con criterios que el docente imponía, someter su mente y cuerpo a los atributos considerados valiosos por el docente (Foucault, 2002 y Rockwell, *et al.* 1995). El maestro Quintín, desde la opinión de Guadalupe, fue el mejor asesor por ser una figura de autoridad, modelo directo de enseñanza y de disciplina escolar. Un docente que retrató las condiciones de inteligencia asumidas por la institución formadora y que impulsó las competencias escolares en su estudiante tanto en su

mente como en el cuerpo.

En conclusión, la inteligencia está dada en los niños y el maestro facilita los elementos necesarios mediante los cuales la inmadurez del niño se convierte en madurez. El niño desarrolla su inteligencia por medio de la labor metódica del maestro que ayuda a disciplinarlo a través de ejercicios corporales y actividades prácticas que repercuten en su inteligencia.

Desde la posición de Guadalupe la inteligencia es natural y heredada (Blanco, 2001; Goulder, 1982 y Cattel, 1941). Los niños nacen con una dotación original desde la cual se aumenta el potencial de su mente, sin embargo, el cuerpo no aparece, se desvanece, no se encuentra presente. Sin embargo, esta posición disloca, fractura y estigmatiza el cuerpo y pondera el valor de la mente (Noyola, 2011; Planella, 2006; Goofman, 1989). En Guadalupe, la enseñanza fue racionalmente pensada, guiada y delimitada en la actividad profesional desde el aprendizaje del niño y la enseñanza de las asignaturas escolares. El conocimiento escolar es el eje del trabajo, es decir, los alumnos aprenden las diferentes asignaturas escolares y las capacidades necesarias de retención de información. Estas ideas son recuperadas de autores como Rockwell (1995) y Binet (1916) para los cuales el conocimiento escolar permite retener información y al aumentar esta capacidad se aumenta la inteligencia del alumno. Finalmente, en relación con el concepto de inteligencia subrayó:

...como en todo, va a haber niños muy sobresalientes en todos lados, como también deficientes, pero, este...yo creo que tienen las mismas posibilidades en cuanto a desarrollarla. Porque aquí los niños ven el campo al platicarles, por ejemplo, el tema, ellos conocen muchas plantas, los de aquí, algunas que no sé. Los de allá no. Conocen muchos animalitos: “como un animalito que tiene las alas así” me platican, entonces, yo puedo decir que tiene más inteligencia que ellos... [Creo que] los dos (Entrevista a Guadalupe, 2012: 13).

En esta última parte de la entrevista, Guadalupe enfatizó la dualidad entre mente y cuerpo. Fragmentó el todo y destacó la razón sobre la acción, la inteligencia sobre el cuerpo (Noyola, 2011; Le Barton, 2002; Descartes, 1641/2012). La mente controla el cuerpo y el cuerpo está subordinado a ésta. El “hacer” reintegra el orden práctico, pero lo excluye de la mente. Estas ideas encuentran su justificación desde los argumentos de las políticas educativas actuales en educación básica sobre las competencias que enfatizan la habilidad de hacer en la vida diaria y en las actividades profesionales además de integrar una visión del trabajo docente basado en su praxeología. De esta manera, en Guadalupe la inteligencia fue marcada como una etiqueta de buena estudiante y en un rango de inteligente, después, ella calificó a sus alumnos (Goulder,

1982; Cattell, 1941). Su formación fue práctica, basada en la experiencia y en las normas escolares. Sus creencias sobre el cuerpo están al servicio de la acción y subordinadas a lo señalado en libros o manuales.

Carmen, el cuerpo un instrumento. “Hacer y sobrevivir en el medio”.

El relato de Carmen cuenta la forma en que su cuerpo se convierte en un instrumento de trabajo, la manera en que la inteligencia se coloca por encima de éste en la jerarquía social y cultural a través de los roles asignados a las personas en sus representaciones sociales. A diferencia de Guadalupe que se formó como docente, Carmen llega a la docencia como empresaria, de ahí su visión apegada a la familia y al negocio familiar. Lo anterior conforma una visión distinta a Guadalupe más cercana a la de micro empresa y a los valores propios de un pequeño empresario. El relato de Carmen se desarrolla en cuatro momentos. El primero, en casa con su familia y la figura de su tío como arquetipo de construcción de representaciones sobre la inteligencia y el cuerpo. Segundo, la manera en que su padre influyó en estas representaciones. Tercero, el cierre de la historia donde se concluye el relato y cuarto, el sentido de las representaciones sobre el cuerpo y la inteligencia en el relato de Carmen. Enseguida se desarrollan cada uno de estos momentos.

Carmen es abogada de 47 años y directora de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) privado. Casada con dos hijos. Hija única, sus padres fueron empleados en una carnicería propiedad de su tío materno. Su padre, madre, tías y tío rodearon su infancia. Su niñez estuvo definida por el tío quien la cuidó y apoyó económicamente. En la escuela ubicó sus actividades escolares como normales y rutinarias, sin embargo, recuerda que tuvo problemas para aprender matemáticas. Situación que la llevó a cambiarse de escuela por el trato que recibió de su maestra, terminó la enseñanza media básica y media superior superando estas dificultades, concluyó su carrera y se tituló como abogada. Su relato lo inició del siguiente modo:

La escuela del trabajo, la tengo por parte de mi mamá. La familia de mi mamá, sin ser gente que siempre tuviese dinero. Mi abuela tuvo tierras... entonces, comían del maíz, de las gallinas y de las vacas esa era la alimentación... mi abuelo durante la revolución, se pierde, lo matan, sólo Dios sabe... mi abuela queda con once [hijos]... dos de ellos mueren de escarlatina y queda el mayor y otro, que era mi tío Paco y otro que era mi tío Daniel. Al ver esto, las carencias, en fin lo que está limitado... uno de mis tíos tenía una carnicería e invita a mi tío a que se acerque a trabajar y lo hace. Entonces, empieza a trabajar y bien

vivo, le digo, de 12 ó 13 años... (Entrevista a Carmen, 2012: 6).

Carmen aprendió en la “escuela del trabajo” la forma de ser inteligente y la utilidad de su cuerpo. En su memoria, el trabajo se hace con la tierra, en el campo y con los productos derivados de los animales. La abuela y los tíos condensaron estas ideas.²⁰ En esta actividad su tío aprendió a ser responsable, puntual y escrupuloso. La carnicería concretó sus ideas, creencias y prácticas. El tío fue “bien vivo” y desde muy pequeño (12 o 13 años) aprendió el oficio de tablajero y educó a su familia en esta labor. Las actividades en la carnicería materializaron su capacidad como persona inteligente y su conciencia corporal (Muñiz, 2002). En principio un organismo joven, fuerte, que usó físicamente y disciplinó rutinariamente (Vigarello, 2005). Después curtió para llegar a tiempo, realizar tareas, mantenerse activo y “hacer” lo necesario. La inteligencia se formó primero como habilidad física, después en una destreza desarrollada por la observación, la práctica y la corrección constante. El cuerpo sirvió de soporte físico en las faenas diarias propias del oficio y en el dominio de la pequeña empresa familiar (Foucault, 2013 y 2002).

El tío hizo su fortuna por ser agudo, perspicaz y tenaz en el trabajo, usando hábilmente su cuerpo e inteligencia. El tío intervino en la educación de Carmen, en sus gastos escolares, en su manutención durante su infancia y juventud. Además apoyó implícitamente la formación de sus representaciones sobre el cuerpo y la inteligencia. En el siguiente fragmento se expresa parte de estas ideas sobre su condición de autoridad moral:

...mi tío, mi tío Juan... el creador de todo esto... [la carnicería]... buscaba algo accesible [cercano a su trabajo]... se pudo haber comprado un departamento en Polanco... en aquel entonces... las esposas de los otros tíos... [le sugirieron que comprara] en el centro ...su departamento es muy grande, enorme, y mi tío siempre decía: “si me voy de aquí tengo que levantarme más temprano y no, para qué, si estoy muy cerca”. De ahí se iba caminando llevaba todas sus cosas, pero, fíjese en lo que siempre gastó es en comprarse un carro último modelo y un traje. Crecí con mis tíos, aparte, mi madre era la más chica de... los once. Fui la última y la más chica de todos los sobrinos. Por ejemplo, mi

²⁰Cabe señalar que a principios del siglo XX en México se formó el carácter del mexicano a partir del establecimiento de roles de género para hombres y mujeres. Las mujeres fueron vistas como bellas y delicadas. Los hombres como fuertes y trabajadores (Muñiz, 2002). En palabras de Gamio: “...la fuerte, viril y resistente raza, que desde hoy modela la mujer femenina mexicana”

sobrino, cuando nació yo ya tenía 10 años, soy su tía, pero, todos me ven como hermana...como amiga, entonces, así me llevan este, a Vizcaína [la escuela] y ahí me quedo hasta la preparatoria... (Entrevista a Carmen, 2012: 10).

El tío fue la figura formativa de la familia y de apoyo económico de Carmen. Su cuerpo dio muestra de su inteligencia y utilidad, evidenciando palpablemente su condición de jefe, autoridad y triunfador (Le Breton, 2002). El traje y su carro dieron muestras de su estatus. Su cuerpo fue un artefacto al servicio del trabajo cuya materialidad mostró habilidades, destrezas y capacidades visibles para los otros (Vigarello, 2005). El cuerpo mostró su dominio y señaló normas, reglas y maneras de ser y hacer en el espacio del trabajo, en la casa y con la familia (Foucault, 2002). La “escuela del trabajo” le proporcionó a Carmen los elementos básicos que después le ayudaron a seguir estudiando y terminar una carrera, es decir, el ejemplo de su tío le permitió ser capaz de rehacer su propio trabajo (Muñiz, 2002). Su vida profesional fue una muestra de esta capacidad de hacer, de abogada a relaciones públicas para terminar como directora sin formación previa y dueña de una estancia infantil.²¹ En sus palabras, contó:

Litigando, después, estuve en tribunales...en Niños Héroes...me cambié... después...me ofrecen un trabajo en una empresa que se dedicaba a fiestas de graduación, incluso hice mi fiesta de graduación... el Centro Libanés... era más administrativo...más social, estar con los clientes. Duré 7 años trabajando. Me caso... mi esposo, también es abogado...él tenía la casa aquí. Estudié con él la carrera, fuimos novios, terminamos, él por su lado, yo por mi lado. Pasaron 10 años y nos volvimos a reencontrar, ni él, ni yo habíamos hecho una vida en común, nos volvimos a tratar y nos casamos... él decía por qué no, nos vamos a Cuernavaca allá tengo la casa. Tengo esto y vamos a intentar. De ahí surgió. Independientemente... siempre he considerado a los niños... como el futuro y como una cosa que podemos cambiar, podemos mejorar. Podemos trabajar con ellos. Entonces, regresamos...dijimos: ¿qué hacemos?... vamos a poner... para fiestas infantiles, después la gente quería alcohol y es cuando ya no, no, nos gustó mucho... algo más, como le diré...tener más contacto con los pequeños y este...mi familia viene de maestros, la familia de mi esposo...son

²¹ Es necesario destacar que Carmen asume y trabaja como directora de educación inicial con niños de 45 días a 6 años de edad sin conocimientos, formación o estudios especializados, problemática que explica en parte las múltiples dificultades que existen en este nivel educativo.

maestros, y dijimos ¿por qué no ponemos un CENDI? Empezamos a trabajar... aquí es muy marcado, está la gente que tiene mucho dinero, o está la gente que no tiene... entonces, ésta es una parte media donde los niños aunque no tengan posibilidades pueden salir en un momento dado adelante... (Entrevista a Carmen, 2012: 3).

Hay en este relato una ruptura cuando Carmen se casa y cambia su vida. Deja atrás su empleo de ventas, sus actividades en el derecho y comienza el trabajo en un salón de fiestas infantiles. Al final, coordina y dirige un CENDI. Vuelve la idea de trabajo, de su propia empresa, pero, a diferencia del oficio de su tío que requería esfuerzo físico su actividad requiere de las relaciones sociales y sobre todo del cuidado a niños pequeños (Muñiz, 2002). El cuerpo como instrumento de labor pasa a otro plano en el que cuida y atiende a niños. De una inteligencia física a otra emocional y de interacción con los otros, es decir, de realizar actividades físicas con el cuerpo a desarrollar sus habilidades para comunicarse con otras personas y establecer un clima agradable de respeto y amor tanto entre los niños como con ella.

En esta parte la narrativa expresa un proceso gradual de dualidad. Primero, entre el cuerpo y su relación con el entorno. Segundo, de una relación directa de la persona con su trabajo a otra relación indirecta profesional e individual ajena al entorno como es el trabajo en oficina (Planella, 2006; Le Barton, 2002). En el primer caso, la relación entre el cuerpo y el entorno es inmediata al cultivar el campo, recoger productos de animales o de árboles frutales. En cambio, en el trabajo en la carnicería, la relación es mediada por otras personas ya sea a través de la venta, servicios o de proveedores de materias primas. En el segundo caso, la renta del salón de eventos, los vínculos personales son necesarios, pero no fundamentales, en otras palabras, la renta del salón es la prioridad. De este modo, se da un cambio de un cuerpo en relación con la naturaleza, los objetos, los animales y sus productos a otro como entidad personal, específica y medio de obtención de fines (Vigarello, 2005; Le Barton, 2002).

Segundo momento, el padre, el trabajo y su representación sobre la inteligencia y el cuerpo. En una parte de la entrevista, Carmen mostró su creencia sobre la inteligencia como una forma de sobrevivir al medio y de un cuerpo separado de la inteligencia. Carmen cuenta la apreciación de su padre sobre la inteligencia como del cuerpo de la siguiente manera:

Porque mi papá tuvo absolutamente todo en su contra desde su nacimiento, sin embargo, pudo salir adelante... fue un hombre... que hasta la fecha me ha enternecido... tomaba, pero... por las circunstancias... sin embargo, fue

un hombre muy noble... fue alguien que admiro mucho. Y sé que si hubiese estudiado hubiese sido alguien porque le gustaba mucho [aprender], le digo como aprendió a leer... lo que yo aprendí fue no pedir nada a nadie...fue maltratado...tuvo que pelear y lo digo en el sentido estricto...por defender a alguien, por defender sus principios...por cosas que de chico no entendía... después de tanto maltrato... estuvo en peligro de muerte... Tomaba, pero jamás dejó de ser... ¿cómo le llaman ahora?: tomador social. Podía llegarse a sentir muy mal pero nunca dejó de trabajar. Incluso le decía:... “no quiero que me salgas con sorpresitas”... siempre me habló con la verdad de todo, absolutamente de todo, e inclusive me acuerdo... Hace muchos años en Ponciano Arriaga [] trajeron una exposición...de todas las enfermedades venéreas...y con maniqués...mi papá me llevó. Esto pasa por esto... con palabras, nunca le puso sobrenombre a las cosas... éste es el hombre que yo admiro (Entrevista a Carmen 2012: 13).

El padre de Carmen vivió el desdoblamiento entre su cuerpo y su inteligencia. Una inteligencia que no se cultivó y que a pesar de una “dotación genética” para el aprendizaje no se logra desarrollar. Un cuerpo que tuvo que usar para defenderse y sobrevivir en el ambiente. Un cuerpo que le dio destrezas para trabajar y un arma de defensa contra el mundo. Su inteligencia fue práctica al enfrentar problemas personales y laborales (Muñiz, 2002). En las palabras de su hija “no fue alguien” deja ver la idea de inteligencia relacionada con la escolaridad. El inteligente estudia, hace una carrera y tiene un lugar social. La inteligencia te da estatus e identidad, te hace ser alguien. Por otra parte, el cuerpo es el instrumento para enfrentar la vida, salir adelante, sobrevivir, pero “no eres nadie” si no desarrollas la inteligencia. Sin embargo, cabe la pregunta: ¿qué papel juega el estudio en el imaginario social? ¿Qué significa ser alguien?... Hay un reconocimiento al padre y a su gusto por aprender, eso es lo que le ayudó en su vida a Carmen. Sin embargo, no formalizar los estudios le restó importancia a su inteligencia y dio un valor menor. El cuerpo de su padre le ayudó en la vida, pero no realizó actividades profesionales y no logró “ser alguien” porque no continuó estudiando.

El cuerpo en el relato de Carmen, muestra esta capacidad y habilidad para enfrentarse a diversas situaciones y sobrevivir a partir de la perspectiva de su padre. El padre ejemplifica una forma de ser desde la sinceridad, de hablar con la verdad, sin la formalidad de la educación, en otras palabras: “Decir las cosas como son” a través de su inteligencia y “enfrentarse a los problemas” usando su cuerpo como soporte. La creencia de su padre fue “en el hacer”, “en el decir” con la verdad y el esfuerzo del cuerpo, pero, indica rotundamente “no pedir nada a nadie” a través de lo cual se refuerza la idea que le inculcó su

tío: “El trabajo y el esfuerzo propio es lo que te hace inteligente”, pero, el mantenerse como empleado y no como jefe le resta importancia a su decir y hacer.

Carmen habla en esta parte de la inteligencia como una habilidad de hacer y sobrevivir usando la referencia de su padre. Una persona inteligente es quien resiste en un medio adverso a través de sus capacidades intelectuales. Una inteligencia natural e innata que no se cultivó, pero que ayudó a aprender lo que estuvo a su alcance. Inteligencia básica enfrentada a un medio adverso. Cuerpo usado para obtener ingresos en el trabajo y como herramienta en la defensa de ideas prácticas. Cuerpo dual que pertenece a otro que obtiene ganancia de éste e inteligencia separada del cuerpo sin educación (Muñiz, 2002; Noyola, 2011; Le Barton 2002). Esta dualidad no le permite cambiar la actividad física por la intelectual (Planella, 2006; Descartes, 1641/ 2012; Platón, 1980).

Tercer momento, a partir de las ideas desarrolladas en los fragmentos descritos se puede adelantar un análisis sobre la intención del relato. La inteligencia, desde la perspectiva de Carmen, es innata y todos tenemos una dotación heredada que con el apoyo de los demás se desarrolla, en palabras de Carmen al referirse a su padre: “...Y sé que si hubiese estudiado hubiese sido alguien porque le gustaba mucho [aprender], le digo como aprendió a leer...” (Cattell, 1941; Goulter, 1982; Blanco, 2001). El cuerpo es una herramienta que permite enfrentar los problemas y sobrevivir usando a éste como objeto de defensa. En palabras de Carmen: “...lo que yo aprendí fue no pedir nada a nadie...fue maltratado...tuvo que pelear y lo digo en el sentido estricto...” (Planella, 2006; Le Barton 2002). De este modo, la inteligencia es una capacidad que hace posible conocer, aprender y razonar sobre lo que sucede en el entorno (Binet, 1916 y Stenberg, 2003). Esta inteligencia permite adaptarse y el cuerpo responde de acuerdo con el medio.

En resumen, la realidad externa sólo es discernible racionalmente, desde esta perspectiva, al separar al cuerpo de la mente. La narrativa de Carmen describió sus creencias en relación con la inteligencia como capacidad y habilidad, aspectos que conforman una imagen que representa el cuerpo como un instrumento al servicio de la inteligencia.

Cuarto, sentido del relato de las representaciones sobre el cuerpo y la inteligencia. En la narración aparece, en un primer plano, el rol de sobrina apoyada económicamente por el tío y educada por los padres. En un segundo plano, Carmen, realizó las tareas asignadas y cumplió el rol de estudiante, después profesionalista, finalmente, ama de casa y madre de familia. En un tercer plano, los padres proporcionan información sobre sus creencias en torno a la inteligencia condensada en: “Hazlo como tú” y “tienes que valerte por ti”. El tío estableció los mandatos de la vida de Carmen como autoridad y estable-

ció el tipo de rol que ésta debería seguir dentro de un plan de vida (Foucault, 2002). Los padres apoyaron implícitamente y explícitamente las actividades y decisiones de su hija a fin de hacer de ella una mujer hábil, capaz y trabajadora (Muñiz, 2002). Carmen hizo las actividades, las tareas y las acciones necesarias desde su propia competencia y de acuerdo con su condición natural e inteligencia a través de la cual cada uno de los protagonistas del relato enfrentaron y resolvieron problemas con el medio ambiente (Turner, 1989).

De esta manera, la destinataria de las acciones familiares fue la propia Carmen quien asumió que la escuela no fue el salón de clases, sino “el trabajo” donde su tío le enseñó la importancia de esta actividad: “ser puntual”, “cumplir”, “ser responsable”, “trabajar todos los días”, proveer productos, atender a los clientes, organizar las ventas, administrar... y velar por la familia fueron sus aprendizajes fundamentales en su vida, en su inteligencia y en la formación de su representación sobre el cuerpo (Noyola, 2011; López, 2009; Planella, 2006).

Reflexiones finales

Las narrativas presentadas son muestras de una parte de la realidad indicada por las personas en su medio cotidiano. Esta realidad pondera creencias, ideas y concepciones sobre la inteligencia y el cuerpo a través de adjetivos como burro, travieso, inteligente, trabajador y responsable. Realidad imperante en la sociedad en donde su relación con la historia, la cultura, la política y la corporeidad de las personas, donde la inteligencia así como el cuerpo tienen un lugar determinado. El cuerpo y la inteligencia son expresiones de cualidades, defectos, potencialidades, obstáculos o atributos de cada uno. Estos atributos no siempre son coincidentes y muestran dos extremos aparentemente irreconciliables entre valoraciones positivas y negativas de las personas. Extremos que distienden al ser humano y lo alejan de su propia condición humana. Representaciones que establecen un corte que evita contactos entre lo externo y lo interno, que enfatizan rasgos alejados de la realidad de las personas, de sus cuerpos y de sus cualidades de la inteligencia.

De este modo, el ser humano no es un cuerpo o una mente separada, es una realidad integral compleja. Aceptar cualquiera de los extremos coloca la reflexión en un solo camino y la aleja del centro del problema: “la condición diversa de lo humano”. Recolocar el problema es pensar desde la diferencia de un cuerpo-mente-persona-grupo como totalidad; asumir al ser humano como un sistema dinámico con partes, relaciones y funciones integrales. Reconsiderar la relación de las partes con el todo y el todo con las partes ayuda a comprender el papel del cuerpo y de la inteligencia como una realidad ho-

lística compleja. Las ideas abstractas y concretas de cada uno son parte de lo mundano, de la expresión colectiva donde se muestran luces y sombras de una realidad palpable: lo humano. Separar las partes, abrillantar una y dejar de lado el todo implica dislocar la unidad consustancial de la persona. El cuerpo y la inteligencia son los lados de un prisma. Prisma donde hay un cuerpo con mente o una mente con cuerpo en un ambiente y en un contexto con varias caras en la totalidad de la vida. En este caleidoscopio es necesario seguir indagando sobre otras caras y otros sentidos sin asumir una sola historia sino variadas formas de contarla, donde el cuerpo y la inteligencia cobren nuevos significados.

Referencias bibliográficas

BLANCO VALLE, María del Carmen (2001). “Breve exposición de la evolución del concepto de inteligencia a través del tiempo”, Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. España: CISS PRAXIS, 11-18, citado por: SEP (2006). Propuesta de actualización: Atención educativa de alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México: 87-96.

BINET, Alfred (1907). El alma y el cuerpo. España: Librería Gutenberg de José Ruiz.

BINET, Alfred (1916). “Nuevos métodos para el Diagnóstico del nivel intelectual de los subnormales”. *L'Année Psychologique*, 12: 191-244. Trad. Elizabeth S. Cometa publicado en 1916, El desarrollo de la inteligencia en los niños, Vineland, Nueva Jersey: Publicaciones de la Escuela de Formación en Vineland, Clásicos de la Historia de la Psicología <http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm>.

COLE, Michael, (2005). “La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México”. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG* (en línea), Volumen 6, No. 2, Art. 16, mayo <http://www.qualitative-research.net/fqs/>

Forum Qualitative Sozial forschung / Forum: Qualitative Social Research s/p. [16/05/2011].

CATTELL, Raymond B (1941). “Some theoretical issues in adult intelligence testing”. *Psychological Bulletin*, EUA, 38: 592.

DESCARTES, Rene (1641/ 2012). *Meditaciones metafísicas*, Argentina (en línea), www.filosofianueva.com.ar/Descartes_M_I-III_Notas_PhBona-fina.pdf.

DE FLEURY, Mauricio (1929). *El cuerpo y el alma del niño*. España: Daniel Jorro Editor.

DIEZ, Gunther (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”. Educación e interculturalidad. Política y políticas. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: 177-200.

Entrevista a Carmen 5 de junio de 2012 y entrevista a Guadalupe 6 de junio de 2012. De la investigación: Enríquez Gutiérrez, Gustavo Adolfo (2014). Creencias sobre la inteligencia de padres y madres de familia en comunidades escolares (Tesis). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Instituto de Ciencias de la Educación.

FLICK, Uwe (2004). “Cap. III. Construcción y comprensión de textos”, Introducción a la investigación cualitativa. España: Morata: 43-51.

FOUCAULT, Michael (2013). Historia de la locura en la época clásica I. México: Fondo de Cultura Económica.

_____, M. (2002). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

_____, M. (2001). Defender la sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

GOOFMAN, Irwin (1989). Estigma. La identidad deteriorada. Argentina: Amorrortu Editores.

GREIMAS, A. J. y COURTES (1982). Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. España: Editorial Gredos.

GOULD, Stephen Jay (2007). La falsa medida del hombre. España: Drakontos bolsillo.

LE BRETÓN, David (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Argentina: Nueva Visión.

LÓPEZ RAMOS, Sergio (2009). “Historia social del cuerpo humano en México”, Mundo siglo XXI, Instituto Politécnico Nacional, Núm. 6, Abril, México: 39-48.

NOYOLA, Gabriela (2011). Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia, México: UPN.

MUÑIZ, Elsa (2002). Cuerpo, representaciones y poder. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Porrúa.

PLANELLA RIBERA, Jordi (2006). Cuerpo, cultura y educación. España: Desclée de Brouwer.

PLATÓN (1980). “Fedón o inmortalidad del alma”, Diálogos. México: Espasa Calpe Mexicana: 9-83.

RAMÍREZ, Marío Teodoro (2011), “2. De la hybris moderna a la phronesis posmoderna”, en: Humanismo de nueva época. Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro. México: Siglo XXI/ Universidad Michoacana de San Nicolás: 26-57.

REGGIANI, Andres H. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina”, *Miradas médicas sobre la “cultura física” en Argentina (1880-1970)*. Argentina: Prometeo libros: 17-57.

ROCKWELL, et al (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

STRAUSS, Anselm y CORBIN, Julie (1989). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Ed. Universidad de Antioquia / Facultad de Enfermería Universidad de Antioquia.

VARELA, Julia y Álvarez Uría, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*. España: La piqueta.

STENBERG, Robert J. (2003), “Cognitive contributions to learning, development, and instruction”, *Handbook of psychology. Vol. 7, Educational psychology*, William M. Reynolds y Gloria E. Miller (ed). EEUA, John Wiley y Sons, Inc.: 23-122.

TURNER, Bryan S (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México: Fondo de Cultura Económica.

VILLANUEVA, Enrique (1995). *Las personas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Neurología.

VIGARELLO, George (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Argentina: Nueva Visión.

YURÉN, Teresa (2013). *Ciudadanía y educación. Ideas, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. México: Juan Pablos Editor/ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

PADILLA ARROYO, Antonio (2009). “De los excluidos a los integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940, *Frenia*, Vol. IX, CCHM y AEN, España: 97-134,

PADILLA ARROYO, Antonio (2010), “La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: ideas, bosquejos y experiencias”, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, núm. 57, (mayo-agosto), Colombia: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación: 15-29.

Reformas e inclusión educativa de personas de grupos vulnerables

Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano.
Profesor-Investigador del Instituto de Gestión
del Conocimiento y Aprendizaje en Ambientes
Virtuales de la Universidad de Guadalajara.
e-mail: tonatiuh_lay@suv.udg.mx

Resumen

En el año 2011 se dio un paso más en la política pública de inclusión educativa cuando se promulgó la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad, la cual tuvo el objetivo de actualizar la legislación en la materia y cumplir con el compromiso adquirido tras la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, no se tuvo una evaluación del modelo educativo anterior, ni se capacitó a la comunidad escolar que se habría de encargar de llevar a cabo este proceso, pero mucho menos se pensó en cuáles serían las ventajas de una verdadera inclusión educativa, quiénes deberían de involucrarse y cuáles serían los aportes no sólo para los grupos en cuestión sino para la sociedad misma. Este texto tiene el objetivo de hacer un recuento y análisis de ese proceso, poniendo énfasis en la inclusión de los niños con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel de educación básica, ya que hipotéticamente y desde una postura analítica, el ejercicio de la inclusión educativa ampliada del aula a la comunidad implica, implícitamente, el retomar algunos de los elementos y conceptos freirianos, y decimos “implícitamente” porque desde la práctica de aquellos profesores o planteles educativos que han iniciado en este proceso, el objetivo es salir adelante con estos niños, sin detenerse a pensar un momento en los aportes que pueden realizarse a un modelo de pensamiento.

Palabras clave: *Políticas públicas, discapacidad, inclusión educativa, Condición del espectro autista.*

¿Qué es la Condición del Espectro Autista?

El autismo es un término con el que hemos tenido contacto desde hace al menos dos décadas gracias al cine y a la televisión, pero ello ha propiciado que conozcamos más su interpretación mítica que clínica y todavía menos su concepción desde las ciencias sociales. De acuerdo con el manual de la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su décima versión (CIE-10) en 2001, es un grupo de desórdenes del neurodesarrollo, definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo que incluye las siguientes categorías diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo atípico, Síndrome Rett, Otro Trastorno Desintegrativo de la Infancia, Síndrome Asperger, Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación.

Por su parte, en el manual de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un Trastorno del Neurodesarrollo, del tipo Trastorno del Espectro Autista (TEA) que comprende las anteriores categorías diagnósticas del Trastorno Autista y Trastorno Asperger, descritas y diferenciadas en el DSM-IV, ahora en un *continuum*.

Desde esta perspectiva médico-clínica de la CIE-10 y del DSM-V, el autismo es una discapacidad, sin embargo, desde las líneas de investigación de diversos académicos se ha conceptualizado como una condición. Entre ellos Simon Baron-Cohen, Gunila Gerland, Temple Grandin, Theo Peeters y Jim Sinclair. Sin embargo, el uso del concepto de “condición” en nuestro contexto nacional puede resultar un poco confuso desde diferentes puntos de vista. Mencionemos tres ejemplos.

En primer lugar, se puede afirmar que la discapacidad es también una condición, pero epistemológicamente la diferencia con el autismo se basaría, principalmente, en la lógica de concebir el mundo, por ello se utilizará el concepto de *neurodiversidad*, en el sentido de definir una diferencia en la estructura de pensamiento de las personas con la Condición del Espectro Autista (CEA) del resto, para quienes utilizaremos el concepto de *neurotípico*.

En segundo lugar, la definición de espectro autista, en el DSM-V, alude al *continuum* donde hoy se alinean las anteriores características diagnósticas, sin embargo, pareciera que el grupo interdisciplinario de expertos consultores y redactores de la versión de este manual sólo tomaron en cuenta los aspectos

cuantitativos de “mayor o menor afectación” sin redefinir los indicadores y categorías cualitativas que estaban contenidas implícitamente en las definiciones que aportaba el DSM-IV. Lo anterior ha propiciado no sólo un debate a nivel mundial y el rechazo de la quinta edición, sino que también complica su separación del concepto discapacidad. En este caso, la condición Asperger queda “atrapada” en la perspectiva de discapacidad del propio *continuum*.

En tercer lugar, y lo que pareciera ser la contradicción más visible de nuestra postura, es que las personas con CEA se beneficiaron de una ley concebida para las personas con discapacidad: la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad (LGIPD). La justificación jurídica que permite tal aprovechamiento es la propia definición clínica del autismo, pero como veremos más adelante, la visibilización de las personas con CEA que se logró gracias a esta ley trascendió para alcanzar una legislación propia, la cual trata, al menos en su redacción, de subsanar todas aquellas que tiene la LGIPD en el tema del autismo. Hoy esta ley, a pesar de las críticas de grupos del propio sector de la discapacidad, ha sido avalada en la mayor parte de su redacción por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) de nuestro país.

Para cerrar este primer acercamiento al concepto del autismo, debemos señalar que en México no existen estadísticas oficiales ni exactas sobre esta condición, aunque la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) señala que ha tenido un incremento del 17 por ciento desde 1980, y que el porcentaje podría ser de uno por cada 150 nacidos vivos (Clima, 2013). Si tomamos en cuenta esta cifra la prevalencia es más alta que el de discapacidades como la visual, motriz, mental, etc.

Obstáculos y potencialidades

En mayo de 2011 se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que no sólo fue una actualización de la Ley Federal de las Personas con Discapacidad de 2005, sino que cumplió con el compromiso del Estado mexicano con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en 2008, para armonizar toda la legislación en la materia. En el tema educativo, la LGIPD abrió la puerta de la escuela regular a las personas con autismo al convertirla, por decreto, en inclusiva de un día para otro. Si la apertura que señalamos fue una de sus virtudes, la incertidumbre entre los docentes y administrativos de los planteles educativos y la falta de evaluación del modelo educativo de integración y del aprovechamiento de sus logros y aciertos fueron sus defectos.

A grandes rasgos, el modelo de integración tuvo el objetivo de permitir la estancia de personas con discapacidad en las aulas de escuelas regulares,

pero sin que su presencia motivara a un tipo de convivencia diversa o a la adaptación de una currícula flexible, así mismo, uno de sus objetivos tendía a la “normalización” de estas personas, en otras palabras, que fueran éstas las que se adaptaran a la enseñanza y a la vida en general del resto de las personas sin discapacidad.

Por su parte, el modelo de inclusión, en su doctrina, tiende a que el aula sea un espacio de socialización en el más extenso sentido de la palabra. La comprensión de necesidades educativas especiales para una atención a la diversidad se pone en primer plano, y de ello se desprenden las estrategias de atención que no tienden hacia la homogenización, sino que precisamente dan cuenta de la diferencia. Es en este objetivo donde se observa que los postulados del enfoque *freiriano* tienen impacto.

La falta de la evaluación del modelo de integración así como las reformas requeridas a la estructura educativa han propiciado que este modelo hubiera sido discontinuado sólo en el papel pero no en la realidad, donde permanece en una suerte de sincretismo con el de inclusión. Por otra parte, se debe aceptar que, a la fecha, no se tiene claridad en los objetivos y potencialidades del modelo de inclusión. Tanto los encargados del diseño de políticas públicas como los expertos académicos simplemente le han dado prioridad a otras temáticas.

Epistemológicamente, para Ernesto Reaño (2014), el concepto de discapacidad conlleva una carga ideológica, y es a partir de ello que se exigen cuotas y derechos. Por esta razón, para este especialista, el modelo de integración propiciaba que las personas con discapacidad, y en este caso con CEA, pudieran aprender con iguales, lo que sin duda ha sido un motor en la educación para personas con discapacidad visual o auditiva, sin embargo, desde otras experiencias, al menos los Asperger y los autistas de alto funcionamiento aprenden mejor por imitación y por la relación con los diferentes.

A pesar de la falta de un debate en la materia y las carencias en las opciones metodológicas reales, la inclusión educativa de niños con CEA en las aulas regulares marca, desde nuestra perspectiva, la oportunidad más allá de los sectores y actores incluidos en esta etapa (niños, padres y profesores), no sólo porque puede dar pie a un mejor modelo de inclusión en el nivel educativo medio y superior, sino porque el proceso de concientización social puede comenzar desde la educación básica.

A partir de lo anterior se busca plantear la hipótesis de que las personas con autismo propiciarían un diálogo plural que aunque no entre ellos, sí para que los demás puedan llevarlo a cabo, pues como señala Armando Alcántara, “la perspectiva *freiriana* ha aportado un horizonte más amplio y una perspectiva optimista desde la cual la educación puede ser recuperada como

instrumento de liberación; es decir, como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder.” (Alcántara, 1994:3), pero ello requiere, primeramente, de la adecuada visión del educador, en palabras de Freire “progresista coherente” ya que para éste

la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. No sólo la enseñanza de los contenidos en sí o casi en sí, como si el contexto escolar en el que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertado” desligado de la enseñanza de los contenidos. (Freire, 1997:35).

Pero ¿cómo se puede lograr tal criticismo si la formación docente contemporánea está atada a las consideraciones de un modelo neoliberal y las posturas parecen reducirse a una dicotomía a favor o en contra de tales? ¿Podría este objetivo potencializarse si desde la educación básica los alumnos interiorizan valores democráticos, de inclusión y de solidaridad? ¿Cómo podrían ampliarse estos valores ante una forma de pensamiento más o menos uniforme, también podría potencializarse si convivimos con otras formas de pensamiento no sólo ideológico sino *neurodiverso*?

Es precisamente a través de este tipo de pensamiento *neurodiverso* que puede lograrse el proceso dialógico en dos sentidos: En primer lugar, entre pares, es necesario reconocer que hay una forma diferente de ver y entender la vida y que este reconocimiento implica, en quienes se clasifican como “normales” o *neurotípicos*, practicar una verdadera pluralidad y tolerancia ante la diferencia real. En segundo lugar, la práctica docente debe, al menos, ser receptiva a las metodologías y estrategias para su labor, aunque lo ideal es lograr la asunción como educador progresista.

La falta de criticidad y de sensibilidad en el tema de la inclusión educativa de niños con CEA, malentendiendo el modelo o confundiéndolo con una extensión o continuación del de integración conlleva dos riesgos, el primero, el que ya mencionamos que busca la “normalización” del estudiante coartando toda potencialidad personal y colectiva de la experiencia de la diversidad, lo que es comparable, en palabras de Leonardo Farfán,²² a un genocidio.

En segundo lugar, en los últimos años se ha observado una mayor ten-

²² Leonardo Farfán es Presidente de la Asociación Civil Amasperger, Chile, y está diagnosticado con Síndrome de Asperger.

dencia hacia la patologización de la infancia, como señala la especialista Gisela Untoiglich (2009), quien discute acerca del etiquetamiento de los niños en el ámbito escolar y la posterior canalización para que sean atendidos por un especialista médico, generalmente neurólogo, paidopsiquiatra o psicólogo, con la intención de que el niño reciba atención médica y terapéutica. De tal manera que tenemos una especie de correspondencia entre la institución educativa y la institución médica. Debido a que se ha presupuesto medicar a los niños con diagnosticados dentro del espectro autista “mejora” su estancia y desempeño en el aula regular.

Ahora bien, aunque no se tienen estadísticas u otros informes que lo confirmen explícitamente, tenemos la seguridad de que hoy en día hay estudiantes con la condición Asperger en todos los niveles educativos, un ejemplo bastante sencillo es el conocimiento de la escolaridad de los niños y jóvenes que asisten a diversas organizaciones para recibir terapias. En este sentido, los niños cursan desde el preescolar hasta la primaria y los jóvenes desde la secundaria hasta el bachillerato, tanto en escuelas públicas como privadas.

La cercanía a estos niños y jóvenes, a algunos directamente y a otros sobre el conocimiento que se genera en las distintas comunidades tanto reales como virtuales, también nos permiten afirmar que por la interpretación errónea y conformista de los acuerdos y las reformas educativas, ellos han sido sobrevivientes del sistema escolar. Si tomamos en cuenta de que la LGIPD data de 2011, tendríamos apenas sólo cuatro años con pleno conocimiento en la admisión de personas con CEA en las escuelas regulares. Lo anterior no significa que antes de 2011 las autoridades educativas no supieran o no admitieran a personas con esta condición, aunque de seguro sí se hacía en un porcentaje mínimo su seguimiento, la capacitación docente y la utilización de estrategias, quedaba a la voluntad de los propios directivos y profesores. En papel se supone que esto ha cambiado.

Por otra parte, idealmente aunque la ley tiene menos de un lustro, se hubiera esperado la incorporación “oficial” de estas personas en todos los niveles educativos, pero en el nivel medio-superior y superior no hay una política clara más allá de la intención y del discurso, en el sentido de que en el nivel básico, sobre todo en preescolar y primaria sí se han habilitado formatos de inscripción, de seguimiento, de reporte docente y de apoyo para los profesores, lo cual no ha sido explotado de la mejor manera, sin embargo, los ejemplos al respecto han tenido un impacto positivo en la práctica docente, el grupo y la comunidad escolar. Se esperaría que a mediano y largo plazo impacte en la comunidad y en la formación de ciudadanía.

Ahora bien, cabe destacar que los procesos de inclusión a nivel empírico han tenido diferentes resultados de acuerdo a las personas incluidas, a las ac-

titudes de los docentes y directivos escolares, sobre todo. La principal barrera continúa siendo, hasta hoy, el rechazo de los niños y niñas con CEA en planteles tanto públicos y privados no porque carezcan de las herramientas para iniciar con este proceso, sino porque es mucho más fácil pasarle la estafeta a otro plantel que ingresar en un proceso de capacitación, debido principalmente a que muchos docentes están a poco tiempo de jubilarse y prefieren no entrar a nuevas etapas, pues no lo consideran redituable desde ninguna postura.

Aunque la LGIPD señala una prohibición al rechazo de la matrícula o condicionamiento de la permanencia, es una práctica que continúa siendo común. Si bien existen los mecanismos para exigir la incorporación de los niños a estos planteles, también debemos tomar en cuenta que la seguridad del menor debe prevalecer. Un niño que fue rechazado en un primer intento de ingreso y posteriormente logra este objetivo a través de una indicación de las autoridades educativas, corre el riesgo de sufrir una discriminación mayor.

Este es uno de los principales problemas con los que tienen que lidiar los padres de familia, y quizás sea el que pueda eliminarse más fácilmente, pues en 2015 se publicó la Ley General para la Atención y Protección de las personas con la Condición del Espectro Autista, la cual después de atravesar un proceso de acción de inconstitucionalidad ante la SCJN, ésta la ha declarado válida en su mayor porcentaje. Uno de sus artículos sanciona el rechazo o condicionamiento de la matrícula o permanencia en planteles educativos tanto públicos como privados, imponiendo sanciones que si bien todavía deben armonizarse con la propia ley de educación, su existencia permitirá una mayor vigilancia en este tema.

Cuando existe la conciencia por parte de las autoridades del plantel así como de las y los profesores de que la admisión del niño o niña es un derecho, entonces se hacen presentes las características que menciona Manuel Moreno (2011): la actitud, la emoción, la intuición, pero sobre todo la sensibilidad social y la conciencia de sí y la misión educativa. En este sentido, destacan las competencias docentes, que también señala Moreno, y que tienden a propiciar ambientes y procesos de aprendizaje a través del desarrollo de estrategias didácticas. En este sentido, se conoce de diversos ejemplos donde las adecuaciones curriculares y sus consecuentes estrategias son aprovechadas por todo el grupo y no sólo por el alumno con CEA. Estos ejemplos han sido evidenciados por algunas educadoras, profesores y profesoras, como la que citamos a continuación.

Desglosando lo anterior, las actitudes del docente le permiten entender el contexto social, el contexto del menor con CEA y su lugar como docente. En los formatos de reporte de actividades con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), una educadora (nivel preescolar) reportó, en el ciclo

escolar 2012-2013, lo siguiente sobre un alumno Asperger:

“El niño tiene un lugar al frente del pizarrón y cerca de la educadora para lograr captar mejor su atención. Siempre se le dicen las consignas mirándolo directamente a los ojos y cuestionándolo acerca de lo que vamos a realizar, en ocasiones se le asigna a él una actividad y se le complace dejándolo que se sienta importante dentro del grupo. Fue necesario siempre reforzar y elogiar sus aciertos y sus errores, llevarlo a la reflexión, porque es muy fácil que se distraiga o que se tarde en concretizar las ideas. Por otro lado es un niño que tiene mucha disposición por aprender y le gusta mucho la escuela.” (G. Plascencia, comunicación personal, 02/11/2013).

Lo anterior le permitió poder realizar las adecuaciones consideradas para el mejor aprendizaje del menor, así mismo, como podemos ver en el siguiente reporte, ello no sólo tenía un objetivo pedagógico, sino de inclusión:

Ejemplo de una adecuación curricular

Actividad	Adecuación
Repartir objetos dentro de su equipo en partes iguales, así como agregar o quitar.	Cerciorarse de que quedó comprendida la indicación para todos los alumnos y observar más detenidamente el equipo de trabajo del Niño para detectar la comunicación entre los compañeros en cuanto cómo se dirigen a él y cómo el Niño participa en el equipo.
Cuestionar al grupo acerca de un tema, problema que surja en el grupo así como la recuperación de una lectura.	Incluir siempre al Niño en el tema y cuestionarle directamente a él, ubicándolo en el tema y retroalimentando su respuesta hasta que sea lo más atinada posible.
En actividades de relacionar, copiar, o hacer un ejercicio.	Cerciorarse de que el resto del grupo comprendió la actividad, para apoyarlo de manera individual sobre todo en la resolución de problemas.

A la hora de contestar un examen	Repetirle la indicación hasta que solito lo haga, y ayudarle a reflexionar para que se sienta seguro ya que si se le presiona se bloquea y aunque sí sabe ya no dará la respuesta correcta.
Manejo del Calendario	Brindarle confianza y pedirle que pase al pizarrón a señalar la fecha en alguna ocasión, así como preguntarle qué hizo el fin de semana, o qué día será alguna festividad o su cumpleaños y señalarlo con algún dibujo representativo.

Fuente: G. Plascencia, comunicación personal, 02/11/2013.

Todo lo anterior no es una actividad sencilla o sin importancia, ya que la labor de la educadora propició no sólo avances en el ámbito educativo del menor, sino que logró que sus compañeros de aula interiorizaran que su “diferencia” no impedía su desarrollo ni su relación social. En este ejemplo, los niños de ese grupo se apoyaban mutuamente e incluso, de acuerdo con la educadora, el niño también apoyaba a algunos compañeros que tenían otro tipo de carencias. ¿Podríamos considerar esta relación escolar en edades tempranas como parte de ese diálogo *freiriano*?

Para el niño, que hoy cursa el tercer año en una escuela primaria pública y regular en una zona popular, el esquema se ha replicado desde el primer grado, logrando resultados similares: adecuaciones curriculares que sirven para el mejor entendimiento del resto del grupo, el reconocimiento a la diversidad y un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Para el jardín de niños donde cursó la educación preescolar quedó el antecedente de haber trabajado con niños con CEA y aunque explícitamente no se “oferta” como un plantel con experiencia en la materia, hoy asisten otros niños con esa condición.

Desde una visión empírica y coloquial, las políticas públicas de inclusión educativa se han podido materializar en estos ejemplos y muchos otros similares. Estos planteles pueden jactarse de ser realmente inclusivos y de tener docentes que, si bien todavía falta, conocen la condición y saben qué hacer y trabajar ante ella. En un nivel teórico, contribuye a esta observación e hipótesis de la sensibilización, sobre todo de los mismos alumnos, de las cuestiones de diversidad, tolerancia y respeto, lo que creemos que ante una situación grave de desgaste del tejido social, la interiorización y la experiencia de vivir estos

valores es la semilla de una ciudadanía más consciente.

Sin adentrarnos sobre el cabal cumplimiento de la política de inclusión educativa podemos afirmar, hasta el momento, que al menos la educación básica ha avanzado paulatinamente en el tema. La generación de estadísticas sobre el ingreso y permanencia de niños con NEE, entre ellas la CEA, con información recabada a través del Formato 911 de Educación primaria (inicio del ciclo escolar) y del Cuestionario de integración educativa 911 (final del ciclo escolar), con el objetivo de dar un seguimiento (sin discutir aquí si ha sido bueno o malo hasta hoy); los cursos de actualización y formación continua para el docente, tales como cursos o diplomados de lo que alguna vez fue el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), y que hoy se llama Formación Continua, han tenido cierta continuidad.

Sin embargo, esta política de inclusión educativa parece diluirse abruptamente en el nivel de educación superior, pues al menos en el caso de la Universidad de Guadalajara no se contempla explícitamente una más allá de la flexibilización de los tiempos y los espacios de estudio, pero no para la discapacidad y mucho menos para la CEA o la neurodiversidad. El primer obstáculo es el examen de admisión, estandarizado, sin tomar en cuenta otras formas de pensamiento y lecturas de la realidad.

En otras palabras, si bien la Universidad no excluye a ninguna persona por razones de discapacidad, su modelo se encarga de ello. Esto no significa que no haya alumnos con NEE o con CEA en el bachillerato, licenciaturas o posgrados, pero si han llegado a ellos no ha sido por una política de inclusión sino por méritos propios y sobrevivencia. A lo más, alumnos con discapacidades visuales, auditivas o motrices, han tenido ciertas atenciones aunque sólo gracias a la voluntad y esfuerzo de los docentes, pero sin el seguimiento o apoyo institucional. ¿No significaría esta situación un primer obstáculo al ideal *freiriano*, en el sentido de no incluir a todos en la construcción de esa educación emancipadora?

En este sentido, la Universidad estaría perdiendo la oportunidad de fortalecer esa práctica *freiriana* de diálogo al no incluir un pensamiento *neurodiverso* y de intervenir en la construcción de la ciudadanía y de la sociedad civil desde esta postura, lo que no quiere decir que no se construyan desde la formación de profesionistas críticos, pero la o las ideologías transmitidas, en su sentido de visión de mundo y no de política partidaria, de los docentes a los alumnos no tiene el mismo objetivo que el diálogo y la emancipación al cual se refiere Freire.

Consideraciones finales ¿Y en los modelos de educación virtual?

Presumiblemente una de las varias habilidades de las personas con CEA es la facilidad con la que entienden las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que también se cree que un modelo educativo virtual podría ser apropiado, pero consideramos que antes de poder formular alguna propuesta en este sentido, tendríamos que reflexionar sobre este modelo y cuál ha sido su papel no sólo en el contexto educativo sino social, en otras palabras: ¿Qué se pretendía cuando hacia comienzos del siglo XXI las universidades aprobaron la virtualización? ¿Sólo cambiarían el método de la educación a distancia vía correo convencional o la modalidad abierta por la digitalización del medio? ¿Cuáles debían ser las competencias tanto de la propia modalidad como las de formación en el alumno?

Sin duda en ambos casos las competencias principales tendrían que ser ciberculturales, sin embargo, el desarrollo de éstas no ha sido del todo satisfactorio ya que desde las barreras administrativas escolares hasta la incapacidad de comunicar el objetivo de este modelo han sido los tropiezos en la mayoría de alumnos *neurotípicos*, frustrando así el potencial libertador *freiriano* que tiene. Por experiencia propia, algunos alumnos del sistema virtual confunden la flexibilidad espacio-temporal con las competencias ciberculturales necesarias no sólo para entender el modelo sino para desarrollarse con él. Dicho de otra manera, estos alumnos confunden la modalidad virtual con la abierta y el uso de dispositivos electrónicos con la cibercultura. Curiosamente la disciplina y la autogestión son competencias que, en este caso, el alumno ya no posee y que son fundamentales en la visión de Freire.

Pero la responsabilidad no es exclusiva de estos alumnos. Por una parte, también son copartícipes los docentes de esta modalidad, quienes no hemos logrado comunicar los objetivos de un sistema virtual, y también se ha fracasado en “tener algo” diferente a una clase áulica por Internet, en otras palabras, se ha sido incapaz de facilitar las competencias ciberculturales que no sólo consisten en la apropiación de la tecnología, sino en el trabajo en red y en la conformación de comunidades emergentes de aprendizaje y conocimiento. Por la otra parte se encuentra nuestro propio contexto y entorno: Las TIC que podrían ser un instrumento potenciador de la creación de ciudadanía y democracia, parecen ser capturadas por la visión del uso para el entretenimiento. El modelo *freiriano* dialógico y revolucionario no puede sostenerse en este contexto, por lo que se requieren estrategias precisas para hacerlo posible.

En este sentido, si el actual modelo de educación virtual prefiere seguir jugando a la “escuelita” por Internet y dejar de lado el cultivo de las competencias ciberculturales, definitivamente éste no podría ser un modelo adecua-

do para las personas con la Condición del Espectro Autista o con Necesidades Educativas Especiales.

Por todo lo anterior, no se puede proponer todavía un esquema de educación virtual pertinente para las personas con CEA mientras que no podamos subsanar los sesgos mencionados en el modelo para las personas *neurotípicas*. Primero se debe lograr la verdadera inclusión educativa, que como lo hemos mencionado aquí, se ha logrado dar pasos significativos en este tema, pero todavía falta el esfuerzo concordante en los niveles medio superior y superior.

Hoy en día es evidente la falta de un diálogo y un entendimiento de las políticas públicas de inclusión educativa en los diferentes niveles de gobierno y en los niveles educativos. Es hora de terminar con los prejuicios y críticas infundadas entre los docentes de los niveles básico (preescolar, primaria y secundaria) y medio y superior (Bachillerato y educación superior) y lograr un *continuum* en la atención de las necesidades educativas de las personas con CEA.

Referencias bibliográficas

Alcántara, A. (1994). Paulo Freire on higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207807.pdf>, 28 de enero de 2016.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition (DSM-4). Washington: American Psychiatric Publishing.

Baron-Cohen, S. (2000) Is Asperger Syndrome/high functioning autism necessarily a disability? En *Development and Psychopathology*, 12, 489-500.

CLIMA. (2013). ¿Qué son los Trastornos del Espectro Autista? Consultado en: www.clima.org.mx, 18 de febrero de 2014.

Diario Oficial de la Federación. (2005). Ley Federal de las Personas con Discapacidad. 10 de junio de 2005, México, D.F.

_____. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.

_____. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.

_____. (2015). Ley General para la Atención y Protección de las personas con la Condición del Espectro Autista. 30 de abril de 2015, México, D.F.

EITA (2013/24/8/) Entrevista a Gunila Gerland, mujer con Asperger y estudiosa del tema. [Actualización de Facebook] Recuperado de <https://www.facebook.com/eitaperu/posts/10151559712296401>

Espectroautista.info (s/f). Entrevista con Temple Grandin, consultado en <http://espectroautista.info/textos/temple-grandin/entrevista>, 25 de febrero de 2016.

Freire, P. (1997). *Educación en la Ciudad*. México: Siglo XXI.

_____. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente*. México: Siglo XXI.

Gómez, M. (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En: Moreno Castañeda, M. *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Guntoiglich, G. & Wettengel, L. (2009). *Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y educación*. Noveduc: Buenos Aires.

Moreno, M. (2011). *Por una docencia significativa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con Salud*. Ginebra.

Peeters, T. (s/f). Sobre el autor. Consultado en http://es.theopeeters.be/?page_id=27, 25 de febrero de 2016.

Reaño, E. (2014). Entrevista de trabajo con el Dr. Ernesto Reaño. 12 de agosto de 2014, Lima, Perú.

Sinclair, J. (2002). No sufran por nosotros. Consultado en http://www.autreat.com/no_sufran.html, 25 de febrero de 2016.

United Nations. (2006). ¿Por qué una convención?, consultado en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>, 29 de julio de 2014.

Villaseñor, P. (2014). *Iniciativa de Ley General para la Atención y Protección a Personas con Trastornos del Espectro Autista*. Gaceta Parlamentaria. Año XVII. Número 3984-III. 19 de marzo de 2014.

La inclusión educativa de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE) a la luz de la teoría de las representaciones sociales

Mtra. Guillermina Gutiérrez Reséndiz ²³

Resumen

El objetivo del presente trabajo es determinar cómo las representaciones sociales que tienen los docentes de la ENE respecto a la inclusión, determinan su postura ante las políticas actuales sobre la inclusión educativa. Todo ello en el marco de la “Reforma educativa” y del Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) en el que “una de las cinco metas: “México incluyente”, implica erradicar de las escuelas toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual. Entre los hallazgos tenemos, por un lado que las políticas educativas en realidad están respondiendo a intereses económicos y no a los intereses de los grupos más vulnerables, y por otro que los docentes de la ENE señalan que ellos fueron formados para atender a la discapacidad y para trabajar como maestros de apoyo (atendían de manera personal a los alumnos que eran canalizados a la USAER por parte de los maestros y eventualmente trabajaban con todo el grupo para ver cómo se integraban a él los alumnos que atendían) por tanto, no debe caer en ellos la responsabilidad de llevar a cabo las adecuaciones

²³Docente de la Escuela Normal de Especialización.

curriculares ni las recomendaciones a maestros de grupo directivos y padres de familia sobre todo porque no permanecen todos los días en la escuela dado que un equipo de UDEEI debe atender al menos a 5 escuelas, de acuerdo con el nuevo modelo de atención.

Introducción

De acuerdo con el censo de población 2015 la población total en México es de 121 millones 783 mil personas y en el año 2013 se reportaba una población discapacitada de 5 millones 739 mil 270, en donde el porcentaje mayor de niños con discapacidad se da a los 10 años, con un porcentaje de 16.6% y para 2012, un 16.8% de la población con discapacidad de entre 3 a 14 años de edad no asiste a la escuela (INEGI, Cuéntame, 2013). Además de que esta población presenta en promedio únicamente 4.5 años de escolaridad.

Por otro lado tenemos que con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, y como respuesta a las presiones internacionales respecto a la inclusión educativa, se llevan a cabo cambios sustantivos en las instituciones de educación básica de la ciudad de México, particularmente respecto a los servicios de educación especial, en donde los egresados de la Escuela Normal de Especialización trabajan. Estos cambios vienen a transformar la forma de trabajo y a responsabilizarlos de la atención a alumnos en situación hospitalaria, alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, alumnos con discapacidad, migrantes, indígenas, alumnos en situación de calle, alumnos con talentos específicos, cuando se encargaban de los alumnos con discapacidad y de aquellos con aptitudes sobresalientes. Entonces este cambio en teoría hace alusión a una reivindicación social, sin embargo está impregnado de un desdén tanto a estos grupos como a los maestros de educación especial, quienes al tiempo de cargar con esta responsabilidad, no se les ha dado una capacitación, no se les ha llamado a tomar decisiones sobre cómo brindar la mejor atención posible, no cuentan con el material educativo que se requiere y si algún material tienen, lo han costeado con sus propios recursos.

Es entonces que en este trabajo se presentan los avances de un trabajo de investigación más extenso que tiene la finalidad de conocer, a partir del análisis de entrevistas, las representaciones sociales de los maestros de la ENE sobre la inclusión y cuál es su postura ante las políticas actuales.

Para ello se hace una revisión de los documentos de carácter legal que sustentan esta política, así como de documentos de carácter nacional e internacional y de artículos de investigadores que han abordado el tema tanto de la inclusión educativa como de las representaciones: Echeita, Ainscow, Moscovici, Jodelet, entre otros.

Antecedentes

Immanuel Kant señalaba que la educación tenía por propósito desarrollar en cada individuo la perfección de que es susceptible. Años después, Durkheim (1997) en sus estudios sobre educación, prefería hacerlo como sociólogo y no como psicólogo, que también lo era, y él considera a la educación como un hecho social: su doctrina de la educación es un elemento esencial de su sociología.

Es en la educación que se ha depositado históricamente el desarrollo presente y futuro de los pueblos, y es la escuela como institución y los maestros quienes tienen la responsabilidad de impartirla. La educación debe contribuir al desarrollo psicológico y social de las personas para que logren su autonomía. Según Jaques Delors (1996) para que la humanidad progrese hacia los ideales de libertad, paz y justicia social la educación es el instrumento indispensable.

Sin embargo, en México, la educación siempre ha estado en debate y para Ornelas (1995) nunca ha sido patrimonio de una sola tendencia y ha estado marcada por antagonismos y contradicciones.

Lo cierto es que a más de un siglo de la revolución, no se han concretado los ideales revolucionarios, ideales de aquellos maestros que lucharon por un país libre, soberano, en donde se garantice a toda la población las oportunidades de educación, vivienda, seguridad social, que además están planteadas en la Constitución.

Tenemos además que el neoliberalismo primero y la globalización después, han traído consigo grandes afectaciones a los países con economías como la de México, en vías de desarrollo, y los intereses, como lo señala Chomsky (1999), están de acuerdo con los grupos de poder económico y político y no con la búsqueda de un estado de bienestar social, sino individual, porque sus intereses son meramente económicos y destinados a hacer aún más ricos a los que ya de por sí lo son.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 1o. se señala:

“Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”.

Por otro lado, en el Artículo 3o. se refiere al derecho a la educación, y en la Ley General de Educación, en el Artículo 39 hace referencia a todos los tipos de

educación incluyendo la especial y el 4o. a la educación especial.

México, como miembro de organizaciones internacionales, ha participado en reuniones y firmado compromisos y lineamientos que rigen la educación especial, entre los que están la aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas ONU, de 15 de marzo de 2006, titulada “Consejo de Derechos Humanos” en donde se establece *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Este informe señala:

“El derecho a una educación inclusiva implica la posibilidad de que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus condiciones o diferencias, aprendan juntos”.

Además, en el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que se llevó a cabo en la ciudad de México los días 30 y 31 de octubre de 2006 se señala:

“1. Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (México- Comisión europea, 2007, pág. 287).

El concepto de educación inclusiva se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño; y expresamente, entre otros, en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994 y en la reciente adoptada Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva.

En el año de 1970, surge el decreto que ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, la cual también tiene a su cargo la Escuela Normal de Especialización (ENE) que fue fundada en 1943.

En la década de los setenta comenzaron a funcionar de manera experimental los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey, y se fundaron los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial.

Durante la década de los ochenta, se impulsa fuertemente el área de “problemas de aprendizaje” y surge la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, y los errores para la lectoescritura y las omisiones y rotaciones

debido a la dislexia fueron considerados “errores constructivos”, es decir, una etapa necesaria por la que todos atravesamos para construir el conocimiento de la lengua escrita.

De 1980 a 1990 en los Grupos Integrados se dio un fuerte impulso al área de “problemas de aprendizaje” y se inicia la reconceptualización de la educación especial con un enfoque terapéutico o rehabilitatorio que se cambia por uno educativo y se impulsa la investigación pedagógica.

Sin embargo, hasta 1993 la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular; existían las escuelas por áreas de discapacidad (escuelas para ciegos y débiles visuales, para sordos e hipoacúsicos, para menores con trastornos neuromotores, deficientes mentales, e incluso iniciaba la de menores con autismo); con esos estudios las personas obtenían certificados de “primaria especial”, los cuales tenían validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar sus estudios de secundaria, ya que no amparaban los conocimientos que se impartían en la primaria regular.

La currícula de educación especial era básicamente de carácter rehabilitatorio, como se ha venido atendiendo a la discapacidad y no enfocado para la actividad académica. Además, existían los servicios de educación especial para menores con problemas de aprendizaje y de conducta, así como para los de capacidades y aptitudes sobresalientes, que funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular.

A partir de 1993 la política educativa tuvo un cambio importante: la integración educativa.

La Dirección General de Educación Especial elaboró el Proyecto General para la Educación Especial en México, modificó el enfoque sobre dicha educación y reorientó los planes y programas para que a través del sistema de educación básica se pudieran satisfacer las necesidades educativas especiales de las alumnas y alumnos, de tal forma que los menores con necesidades educativas especiales se integren a la actividad educativa en el aula, es decir: eliminar la discriminación contra los grupos vulnerables.

Para que sea posible la integración educativa de menores con discapacidad, desaparecieron las escuelas de educación especial y en su lugar fueron creados los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales son la instancia educativa que ofrece ayuda temprana, educación básica (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad.

Su objetivo es atender a los niños con alguna discapacidad para que se beneficien del plan y los programas de estudio regulares, y alcancen lo antes posible el grado escolar que les corresponde, de acuerdo con su edad. La atención que se ofrece en estos centros tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la integración de los menores a los servicios educativos regulares.

Se establecieron también las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), unidades que están formadas por cinco profesionales de la educación y cada unidad atiende aproximadamente a cinco escuelas. El equipo está formado por una especialista en Audición y Lenguaje, una Trabajadora Social, un Psicólogo y un Maestro Especialista. A este equipo se le denomina paradocente y los profesionales se van rotando en cada una de las escuelas a las que atienden. El tipo de atención que se da está basado en el MASEE (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial).

En la ENE, el Plan de estudios 1985 se sustituyó por el 2004, que se aplica además actualmente y tiene un enfoque en la integración educativa, Plan de estudios que debió cambiarse al tiempo que entró en vigor el PND 2013-2018, para ser congruentes con todos los cambios que se dieron en los servicios.

Blanco (2006) en su artículo “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación”, señala que a pesar de las políticas educativas tendientes a la inclusión, en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos y que los más excluidos son precisamente los más necesitados de educación para superar su situación de desventaja o vulnerabilidad, refiriéndose a los niños de zonas rurales aisladas o que viven en pobreza extrema, niños indígenas y desplazados y los que presentan alguna discapacidad.

Sin embargo, tenemos que con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, aprobado por Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013, se establecen cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Las metas nacionales son: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global, en donde al hacer referencia a México incluyente implica erradicar en las escuelas toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual y en quienes recae directamente esta responsabilidad de acuerdo con un ordenamiento vertical y horizontal es en la educación especial.

La inclusión educativa

El paradigma de la educación inclusiva surge como respuesta a las limitaciones de la educación tradicional, calificada como patriarcal, utilitarista y segregadora, así como a las insuficiencias resultantes de la educación especial y de las políticas de integración de estudiantes con necesidades especiales dentro del sistema regular de educación.

El marco de esta nueva política está en la Convención Internacional so-

bre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, la Reforma Educativa, el Artículo 41 de la Ley General de Educación:

La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes.... La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (LGE, 2015).

También se apoya en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, Ley General del Servicio profesional Docente y el Acuerdo 717 (Lineamientos Programas de Gestión).

Todo esto llevó a un replanteamiento técnico y estructural de los Centros de Atención Múltiple (CAM), así como de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) (SEP, AFSEDF, y DEE, 2014).

Todo esto genera grandes cambios en la organización de los servicios y la ahora Dirección de Educación Especial, depende de la Dirección General de Educación Básica, las USAER se transforman en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y los antes denominados maestros de apoyo, que eran quienes precisamente apoyaban el trabajo de los maestros de grupo, ahora se les llama maestros especialistas, antes se hablaba de necesidades educativas especiales y ahora de barreras para el aprendizaje. Además, al maestro especialista se le confiere en los servicios la responsabilidad de realizar las adecuaciones curriculares, hacer las recomendaciones a los maestros de grupo, a directivos y padres de familia.

Estos cambios se dan sin que previamente se haya brindado una capacitación, un entrenamiento y sensibilización a todos, por lo que si el maestro de apoyo se enfrentaba ya de por sí a cuestionamientos y rechazo por parte de algunos maestros en los servicios de educación básica, con los cambios que se realizan, son muchos los problemas que se están presentando, entre otros

que se pretende reducir la planta docente, lo que sobrecarga de trabajo a los maestros.

Al respecto se visitó una escuela en la Ciudad de México con una matrícula superior a 1 500 alumnos y en donde sólo hay dos maestras especialistas, una de ellas es una psicóloga con más de 15 años de experiencia y una alumna de la ENE que se encuentra realizando su servicio social. Ambas tienen la responsabilidad de atender las necesidades educativas de la población estudiantil, hacer las recomendaciones a los maestros y padres de familia así como las adecuaciones curriculares de aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad.

Encontramos que existe una confusión que no permite el pleno cumplimiento de los postulados internacionales y es que se confunde la integración con la inclusión cuando vemos que estudiantes con discapacidad ingresan a las escuelas regulares sin el apoyo adicional requerido para atender sus necesidades especiales y que se pretende que tanto estas necesidades como las de los niños en condición de calle, de los migrantes, etc., sean atendidas por los maestros de las UDEEI, que en términos de organización continúan trabajando como las USAER. A continuación se presenta un cuadro en el que se ilustra el cambio de la integración a la inclusión.

ENFOQUE DE INTEGRACIÓN	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Priorizó la Integración de los grupos excluidos a las escuelas comunes.	Prioriza la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado
Se articuló al concepto de “necesidades educativas especiales (nee) con o sin discapacidad”. Es decir, el “problema” se centró en el sujeto de atención.	Tiene como eje vertebral el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación”, su eliminación o disminución.
Aspiró a hacer efectivo el derecho de los sujetos con nee con o sin discapacidad a educarse en las escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para facilitar su proceso educativo y su autonomía.	Representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

Se centró más en transformar la educación especial y reorientar sus recursos para apoyar los procesos de integración.	Tiene como propósito elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas para identificar y resolver problemas bajo una mirada sistémica.
Es responsabilidad exclusiva de la educación especial.	Tiene como propósito elaborar políticas, crear culturas y desarrollar prácticas para identificar y resolver problemas bajo una mirada sistémica.
Es responsabilidad exclusiva de la educación especial.	Es una política del Sistema Educativo y una responsabilidad compartida por todos los niveles y modalidades educativas.
Transfirió el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada.	Asume un posicionamiento sustentado en el modelo social de la discapacidad y en el enfoque socio-cultural del aprendizaje.
Mostró una visión de las dificultades de aprendizaje atribuidas al individuo, a sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, implicó la detección y determinación de las nee de cada alumno.	Reconoce la influencia de los contextos educativos en el desarrollo y aprendizaje de las personas e impulsa estrategias y acciones de los profesionales en los contextos y no sólo sobre las personas.
Centró su quehacer en la escolarización de los alumnos y alumnas con nee con o sin discapacidad.	Se expresa en atender el máximo desarrollo y potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes.

Elaboración propia con datos del MASEE 2011.

La Reforma educativa

Por otro lado, tenemos que con la Reforma educativa se están incorporando a estos servicios egresados de diversas Universidades públicas y privadas que resultaron “idóneos” en la prueba aunque su formación sea la de Derecho, Administración, o alguna otra y por supuesto de educación no sepan nada y menos aún de educación especial.

Todo esto nos da muchos elementos para una buena investigación, sin embargo, de momento, lo que se pretende es analizar cuáles son las representaciones sobre inclusión que tienen los maestros de la ENE, maestros formadores de docentes en educación especial que en su mayoría fueron formados para atender a la discapacidad y que ya en el año de 1994, se enfrentaron a los cambios en los que se planteaba que se estaba formando a maestros polivalentes. Estos eran maestros que supieran y fueran capaces de atender cualquier tipo de discapacidad, cuando en el Plan de estudios 1985, egresaban con un área de atención específica, ya sea en Trastornos neuromotores, Deficiencia mental, Audición y lenguaje, Problemas de aprendizaje, Infracción e inadaptación social y Ceguera y debilidad visual; en total eran seis áreas de atención y con el Plan de estudios 1994 quedaron sólo cuatro y cambiaron su denominación por: Motriz, Intelectual, Auditiva y de Lenguaje, y Visual, se eliminaron Infracción e inadaptación social y Problemas de aprendizaje.

Al mismo tiempo, en el mapa curricular se contempla que todos los alumnos cursen materias relacionadas con todas las áreas de atención, haciendo énfasis en su área, de ahí que se diga que tienen una formación como maestros polivalentes.

Si bien podemos apreciar que el modelo de inclusión educativa tiene un todo de carácter social, se ve atravesado por políticas económicas de reducir el “gasto educativo” porque es así como se ve lo invertido en educación, como un gasto y no como una inversión.

La teoría de las Representaciones Sociales

Para la realización de esta investigación, se parte de la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) de Serge Moscovici (1979) en donde tenemos que las representaciones sociales del docente tienen que ver con las teorías psicológicas y pedagógicas a través de imágenes importadas de la ciencia que invaden el pensamiento de las personas... estas imágenes poseen un vínculo con el nuevo sentido común porque son difundidas a través de diferentes medios, esto es: incorporan el conocimiento del entorno social y le dan significado a partir de su experiencia.

La Teoría de las RS es una teoría que nace de la psicología y se extiende a otras disciplinas. Surge cuando Moscovici intenta descubrir el impacto que tiene en la sociedad francesa el psicoanálisis y pretendía comprender como estaba impactando en los grupos sociales y descubre que la representación que tienen está vinculada con el pensamiento social, con el sentido común.

El conocimiento del sentido común es el conocimiento que los grupos desarrollan para poder asimilar conceptos, nociones, son traducciones que ha-

cen para poder comprender lo que ocurre a su alrededor: por ejemplo, cuando ocurre un fenómeno nuevo, el grupo social lo asimila, lo procesa, lo traduce y le da una representación.

Al abordar esta teoría hay que reconocer que a lo largo de su surgimiento se han presentado detractores tanto dentro de la psicología social como de otras disciplinas, sin embargo, esta teoría se ha mantenido y se relaciona con conceptos como el *habitus*, el imaginario, así como otros conceptos de otras teorías que propician una gran polémica.

Es precisamente al revisar a estos autores y los resultados de sus investigaciones que confiamos en que la teoría de las representaciones sociales reúna los elementos que se requieren en esta investigación, de la cual se presentan estos avances.

Por otro lado, resulta interesante en este momento de constantes y acelerados cambios recurrir a esta teoría porque se considera es la adecuada para poder comprender y descubrir por un lado el porqué de las decisiones políticas relativas a la atención en los servicios educativos y por el otro los discursos y prácticas de los docentes de la Escuela Normal de Especialización acerca de la inclusión.

Para poder determinarlo, se van a realizar entrevistas en las que a partir de la técnica de asociación de palabras propuesta por Abric, que consiste en:

“seleccionar una palabra o frase inductora y pedir a los informantes que escriban cinco palabras que asocien espontáneamente con ese término para después jerarquizarlas en orden de importancia, con ese instrumento se captan respuestas directas y más espontáneas, por lo que se ponen de manifiesto elementos que resultan significativos al sujeto en función de la palabra estímulo sin el sesgo que pudiera tener una respuesta definida a priori por el investigador” (Mireles, 2012, pág. 68).

Las entrevistas se van a hacer a los docentes de la ENE a quienes se clasifica como los maestros especialistas, egresados de la ENE y los “otros”, entendiendo como los “otros” a los sociólogos, psicólogos, los pedagogos, médicos, etcétera.

Conclusiones

Como planteé en un principio, se presentan los avances de investigación sobre representaciones sociales que tienen los docentes de la ENE respecto a la inclusión y cómo estas determinan su postura ante las políticas actuales relativas a la inclusión educativa, políticas que tienen un fondo social pero que se en-

cuentran atravesadas por decisiones de carácter político-económico. En ellas lo que importa en realidad es reducir el “gasto en educación” porque mantener los servicios de educación especial resulta un gasto que ya no se desea tener y en aras de una política social, se pretende justificar estos a partir de la reducción del presupuesto destinado para dichos servicios.

Son por supuesto muchos los significados y seguramente los resultados de las entrevistas nos podrán dar elementos muy interesantes para el análisis, serán muchas las representaciones que podemos dar a esta situación, sin embargo, aún es muy precipitado hablar de ellos, sin antes analizar a profundidad los resultados de las entrevistas.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2013). *Análisis de la Reforma Educativa y Leyes Secundarias*. México.

Abrić, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Ainscow, M., & Echeita, G. (2009). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. En U. A. Madrid (Ed.). Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Alvarez Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Obtenido de <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). Recuperado el 13 de Enero de 2016, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660828/REICE_4_3_1.pdf?sequence=1

Chomsky, N. (1999). *Pocos prósperos, muchos descontentos*. México: Siglo XXI.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Durkheim, E. (1997). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. *Voz de quebranto*. (REICE, Ed.) *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VI(2). Recuperado el 31 de Enero de 2016, de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como dere-*

cho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo.

Gamio, A. (2007). Experiencias comparadas en América Latina y Europa sobre los derechos de las personas con discapacidad. La experiencia mexicana. SRE. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. .

Güemes, C. (2011). Una mirada en la historia. El proceso de institucionalización de la formación del docente en educación especial. Nuevo León: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Gutiérrez, C. (2012). La representación del buen maestro. En O. Mireles, Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior (págs. 85-126). México: UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

INEGI. (26 de Junio de 2013). Cuéntame. Recuperado el 2 de Diciembre de 2015, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, Psicología social II (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

LGE. (2015). Ley General de Educación. México: SEP.

México- Comisión europea. (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. México.

Mireles, O. (2012). ¿Qué es la excelencia académica? En O. Mireles, Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior (págs. 53-84). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Investigación y la Educación.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.

Ornelas, C. (1995). El sistema educativo Mexicano: latranciación de fin de siglo . México: Fondo de Cultura Económica.

SEP, AFSEDF, & DEE. (2014). La Intervención de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en el marco de la nueva estructura de las escuelas de Educación Básica. SEP; Secretariado Académico del Consejo Técnico de la AFSEDF; Dirección de Educación Especial. Recuperado el 3 de Septiembre de 2015, de http://campusdee.net/hablemosdeinclusion/wp-content/uploads/2014/12/2-%20Intervencion%20UDEEI_02112014.pdf

Estrategias de diversificación, una alternativa para la atención particularizada en Educación Preescolar

Mtra. María Guadalupe Pedroza Ortiz

gpedroza07@gmail.com

Profesora de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Licenciada en Psicología y Maestra en Educación.

Mtro. Enrique Delgado Velázquez

quique.dv@gmail.com

Profesor de la Escuela Normal de Coatepec Harinas.

Licenciado en Educación Primaria y Maestro en Educación.

Resumen

El ofrecer una educación de calidad implica atender la diversidad existente en las aulas, es decir, tener presente que no todos los alumnos poseen el mismo nivel de desarrollo, las mismas necesidades formativas, intereses, forma de aprender, ni necesitan el mismo tiempo para hacerlo. Entonces ¿por qué planear, intervenir y evaluar de manera homogénea? Por ello surge el interés de poner en práctica las estrategias de diversificación, entendidas como la forma de organizar al grupo de acuerdo a sus necesidades.

Se implementaron las estrategias de diversificación denominadas Estaciones y Agendas, en cuatro jardines de niños ubicados en diferentes contextos del Estado de México, teniendo como objetivo general: Aplicar las estrategias de diversificación para generar una atención particularizada en un grupo de educación preescolar y para propiciar la transformación de la práctica docente.

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, con un diseño de investigación de estudio de caso a través del método de investigación-acción, arrojando los siguientes resultados: El primer paso para atender las diferencias es entender y creer que cada ser es único y singular; no pretender que el niño se adapte al modelo escolar y a sus normas; tener respeto por la individualidad, aceptarla, informarse-formarse para su atención, esto se hace a través de un diagnóstico, para conocer los intereses, motivaciones,

necesidades, estilo y ritmo de aprendizaje de los sujetos con los que se trabaja, para retomarlos en el diseño de la planeación, intervención y evaluación. Se pasó de una práctica homogénea, que supone la misma lección y los mismos ejercicios para todos los alumnos, a una organización de trabajo en donde las interacciones y las actividades enfrentaban a los estudiantes a situaciones de aprendizaje más productivas. Se concluye que las estrategias de diversificación dan la posibilidad de atender las necesidades específicas de los educandos de educación preescolar. Al iniciar con su aplicación se piensa que suponen un mayor trabajo, sin embargo, en la puesta en práctica se trabaja menos y permiten colocar al estudiante en el centro de la formación.

Introducción

Reconocer y tener presente que todo cambia o se reorienta y sólo la adaptación a los requerimientos del entorno y a la sociedad dan la posibilidad de preservar la existencia; luego entonces ¿por qué seguir ofreciendo una educación homogeneizada en el siglo XXI, cuando esta forma de desarrollar el currículo fue establecida en siglos anteriores? ¿Acaso la educación no debería cambiar o transformarse, con la intención de atender la diversidad existente en las aulas?

Realidad que no puede perderse de vista en la formación de los futuros docentes, es decir, propiciarles la posibilidad de hacerse de las estrategias para conectar el aprendizaje con las formas y los modos que puedan resultar más apropiados a sus estudiantes, así como implementar acciones complementarias para quienes las necesiten (Darling-Hammond, 2000). Esta fue una de las intenciones que motivó el desarrollo de la investigación, la cual se llevó a cabo con cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, durante el séptimo y octavo semestres, al elaborar el documento recepcional, teniendo como objetivo general: Aplicar las estrategias de diversificación para generar una atención particularizada en un grupo de educación preescolar.

Es importante mencionar que las estrategias de diversificación son una propuesta de Carol Ann Tomlinson (2001), quien ha compartido los resultados obtenidos en educación primaria y en educación secundaria, en su libro “El aula diversificada: dar respuesta a todos los estudiantes”; sin embargo en educación preescolar sólo se tenía conocimiento de la experiencia llevada a cabo por una docente en formación al poner en práctica las agendas y las estaciones para favorecer los principios de conteo y el desarrollo de las competencias del campo formativo de pensamiento matemático, en un grupo de tercer grado de un jardín de niños; logrando identificar la transformación de la práctica docente en la estudiante y beneficios considerables en los niños del grupo (Delgado y Pedroza, 2014).

Otra de las intenciones fue conocer si su aplicación permitía ofrecer una atención particularizada a los educandos en los jardines de niños, es decir, atender de forma específica las necesidades de los educandos, tomando como referencia su perfil educativo, integrado por las necesidades formativas, el estilo y ritmo de aprendizaje, así como los intereses y motivaciones de cada estudiante.

Referentes Teóricos

Se sustentó la investigación en el constructivismo como teoría general, al permitir “respetar los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma” (Blanco, 1999, p.14). Por lo que en todas las situaciones de aprendizaje se enfatizó la necesidad de originar aprendizajes significativos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de iniciar conociendo y reconociendo sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de apropiación del conocimiento (Blanco, 1999).

La teoría de las inteligencias múltiples (TIM) permitió dar también sustento a la investigación, por lo que se retoma como teoría específica, al reconocer que cada mente humana tiene un funcionamiento diferente, por lo tanto, cada ser humano muestra un grado diferente de fuerza y de debilidad cognitiva. Punto central que se retomó para atender a las diferencias entre los alumnos y la diversidad de sus inteligencias. Sin perder de vista la afirmación de que las “inteligencias son un potencial que se desarrolla a lo largo de la vida y en función de las experiencias en contextos formales, no formales e informales de educación que tenga posibilidad de experimentar el sujeto” (Rigo y Donolo, 2014, p. 45).

Estrategias de Diversificación

Uno de los referentes centrales en la investigación fueron las estrategias de diversificación entendidas como la forma de organizar al grupo para “crear una situación en el aula donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar a un ritmo cómodo, con un grado de dificultad adecuado a cada individuo, con un estilo que se adapte a su perfil personal y con aplicaciones motivadoras para cada cual” (Tomlinson, 2001, p. 114). Dos de estas estrategias son las siguientes:

Estaciones

“Son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas” (Tomlinson, 2001, p. 114). En ellas se diversifican los contenidos y los procedimientos, el tipo de operaciones, las tareas, la composición de los grupos, la duración de la actividad, el grado de complejidad en los problemas y las destrezas implicadas, así como las necesidades de cada alumno basándose en una evaluación permanente de sus habilidades (Tomlinson, 200, p. 119).

El criterio principal que se debe tomar en cuenta es el de capacidad, de modo que los estudiantes con aptitudes similares trabajan en áreas de un nivel de dificultad parecido, estudiantes de diferentes estadios trabajan frecuentemente en un mismo grupo, aunque no siempre es así. Las estaciones deben prestar una atención especial a las preferencias de cada alumno, planteando una amplia oferta de opciones y modos de expresión (Tomlinson, 2001, p. 119).

Es necesario que los conceptos y habilidades esenciales resulten accesibles cuando se presenta en el nivel de aptitud que corresponde a cada alumno, la motivación es otro factor importante pues ésta se intensifica cuando los planteamientos usados son variados, así como los materiales y las opciones para realizar proyectos. Como estímulo adicional se brinda la oportunidad de trabajar con diferentes compañeros (Tomlinson, 2001, p. 120).

Agendas

Es una lista personalizada de tareas que un determinado alumno debe realizar en un tiempo dado, las agendas de los estudiantes deben tener elementos similares y diferentes, normalmente el profesor diseña una agenda que tendrá una vigencia de dos o tres semanas (Tomlinson, 2001, p. 120).

El diseño de éstas representa un reto para las docentes, por la necesidad de adaptarlas a las características de los educandos de educación preescolar, es decir, al no leer de manera convencional, se hace necesario utilizar lectura de imágenes, apoyarse en los padres de familia para trabajarlas, bien en casa o bien el aula.

En ellas es posible diversificar los contenidos variando los materiales, los aprendizajes esperados a favorecer y la cantidad de apoyo a suministrar para cada uno, así como los procesos, modificando la dificultad de las tareas y los procedimientos, cuidando los ritmos de trabajo y la cantidad de tiempo en su aplicación.

Este procedimiento es muy flexible y permite introducir múltiples mo-

dificaciones:

en función de los intereses, aptitudes y estilo cognitivo del aprendiz – en la forma de organizar los equipos desde el punto de vista de las capacidades; por ejemplo, se pueden agrupar a aquellos alumnos que tienen dificultad en un área determinada, o reunir a estudiantes que desde hace tiempo dominan ciertos niveles elementales (Tomlinson, 2001, p. 123).

Otra de las bondades en su aplicación es la posibilidad de trabajarla en determinados momentos del día o desarrollarla en casa con el apoyo de los padres de familia, para ello es necesario llevar a cabo una explicación previa, en donde se les dé a conocer los beneficios de su implementación, pero principalmente cómo debe de ser el apoyo para su hijo.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, al buscar comprender y profundizar en el fenómeno u objeto de estudio, desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y la relación con su contexto, para profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. Taylor y Bogdan, 1986, citado en Rodríguez, 1999, refieren que es entendida como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 32).

Por ello el diseño de la investigación fue el estudio de caso, caracterizado por la singularidad y complejidad de lo particular, dando la posibilidad de llegar a comprender su actividad en circunstancias específicas, permitiendo al “investigador cualitativo destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos de su contexto y la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 1999), es decir,

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último (Stake, 1999, p.11).

El proceso desarrollado consistió en la aplicación de acciones pertinentes a través del método de investigación-acción. Se planteó un plan de acción, definido por Latorre (2013), como “una acción estratégica que se diseña para ponerla

en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda investigación-acción” (p. 45), en él se plasmaron las fases y acciones a implementar, buscando existiera claridad y organización en cada una de las actividades, la primera de ellas fue el diagnóstico, entendido como el proceso por el cual se conoce la situación actual que presenta una situación, objeto o persona, con la intención de intervenir si es necesario (Luchetti, 1998).

Diagnóstico

Su “finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (Latorre, 2013, p. 43). Para esta fase se implementaron listas de cotejo en donde se especifican los aprendizajes esperados en cada uno de los campos formativos, además de cuadros de observación resaltando los elementos más relevantes respecto a los campos formativos. Así mismo, para conocer datos personales y más específicos del niño, se les dio a los padres de familia un cuestionario para que ellos pudieran aportar los datos ahí solicitados.

Diseño

Este se construye una vez que se ha hecho una revisión documental, sólo con ello se estará en condiciones de diseñar el plan de acción, es decir, las acciones que se desean introducir en la práctica profesional para mejorarla, de la integración del plan de acción dependerá en gran medida el éxito del proyecto de investigación (Latorre, 2013).

Las acciones planificadas tuvieron como objetivo atender las necesidades formativas, el estilo y ritmos de aprendizaje, así como los intereses y motivaciones de los alumnos mediante estrategias de diversificación, el producto que se obtuvo a través de esta fase fue la planeación. Para ello nos apoyamos en el libro: “El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos” de Tomlinson (2001). A partir de las estrategias de diversificación plasmadas en él, se diseñaron las situaciones de aprendizaje para la implementación en los grupos de primero y tercero de educación preescolar.

Aplicación

Esta fase consiste en poner en práctica la planeación elaborada, apoyada de la investigación-acción. Latorre (2013) menciona que:

La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. No está exenta de riesgo, pues se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles y estar abiertos al cambio (p. 47).

En esta fase se verificó si las estrategias de diversificación permitían ofrecer una atención particularizada del alumno. Durante la aplicación se realizaron grabaciones y se elaboraron las evaluaciones pertinentes para reconocer el nivel de avance de cada uno de los niños.

Observación

La acción permite realizar un proceso de reflexión y reorientación analizando aspectos específicos de la práctica, para desarrollar las adecuaciones pertinentes en cada uno de los momentos de ésta. Latorre (2013) refiere que la observación recae sobre la acción, esta se controla y registra a través de la observación y permite ver qué está ocurriendo. Esta fase se realizó a través de videograbaciones y elaboración del diario de cada una de las aplicaciones, posteriormente se realizó un análisis con la intención de identificar fortalezas y áreas de mejora, pues “la investigación-acción prevé una mejora de la práctica profesional. Los datos en la observación nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar o no” (Latorre, 2013, pp. 48-49).

Reflexión

Esta fase consiste en la revisión del proceso aplicado, es decir, en un análisis de la práctica y de la valoración de los resultados obtenidos. Para dar sistematicidad al proceso se llevó a cabo, teniendo como apoyo siete ejes de análisis, sugeridos por Tomlinson (2001).

Eje 1. Estudiantes que se implicaron.

¿Qué estudiantes se han implicado en el proceso de aprendizaje?

¿Quiénes no?

¿Cuál es el motivo en cada caso?

Eje 2. Producto de los alumnos que permite identificar el logro del aprendizaje esperado.

¿Qué pruebas tenemos de que cada alumno ha adquirido lo que se pretendía con la lección?

Eje 3. Cómo se presentó la actividad.

¿Qué me parece el modo en que hemos presentado la actividad?

Eje 4. Qué fue lo que funcionó o no de la actividad.

¿Hemos comenzado la lección de la manera esperada?

¿Se nos ha ido de las manos?

¿Qué es lo que ha funcionado y lo que no?

¿Estaban claras las instrucciones?

¿Se ha podido acceder con facilidad a los materiales?

¿Hemos especificado cuál era el momento de cambiar de actividades?

¿Hemos dedicado suficiente atención al tiempo necesario para hacerse la actividad?

Eje 5. Los niños se encontraban concentrados en la actividad.

¿Han permanecido concentrados los aprendices?

Si se ha dispersado la atención ¿por qué crees que ha sido?

Si se ha mantenido ¿qué es lo que ha hecho que funcionara tan bien?

¿El tamaño del grupo ha sido el adecuado?

¿Hay alguien que deba sentarse en otro lugar dentro del aula?

¿Hemos observado alguna pareja o grupo que resulten poco productivos?

¿Hay algún estudiante que no trabaje bien en grupo, o que no lo haga bien en solitario?

¿Sabían los estudiantes cómo controlar la calidad de sus aportaciones?

¿Sabían cómo obtener ayuda?

Eje 6. El cierre de la actividad fue el adecuado.

¿Cómo se ha terminado la tarea?

¿Se ha avisado a los chicos con la suficiente antelación como para que terminaran de un modo organizado?

¿Se les ha indicado dónde debían guardar los materiales?

¿Se ha asignado a algún grupo de alumnos la misión de retirar utensilios, mover los muebles, u otras tareas de recogida?

¿Han realizado la transición a la siguiente clase o tarea de manera civilizada?

Eje 7. La atención brindada por el docente durante la actividad fue la adecuada.

¿Hemos notado quién estaba aprendiendo y qué?

¿Nos hemos comunicado con los individuos y los grupos durante este proceso?

¿Qué información hemos obtenido mientras nos movíamos entre los grupos?

¿Les hemos aconsejado eficazmente?

¿Cómo se puede mejorar esta interacción?

Reorientación

Permitió valorar la implementación de las estrategias de diversificación tomando en cuenta los ejes de análisis y áreas de oportunidad, dando respuesta a éstas a través de la teoría. Permitiendo iniciar con el proceso de planeación, aplicación y valoración de las acciones realizadas, atendiendo el ciclo de la investigación-acción.

La investigación se efectuó en el periodo comprendido de septiembre de 2015 a junio de 2016. Los participantes fueron cuatro docentes en formación con sus respectivos grupos de educación preescolar, ubicados en diferentes contextos, lo que les permitió elaborar su documento recepcional, donde comparten sus experiencias, los resultados obtenidos y las áreas de oportunidad al implementar las estrategias de diversificación. Tomlinson (2001) refiere “la instrucción diversificada, es una manera de pensar en todo lo que haces al enseñar y todo lo que hacen mientras aprenden” (p. 166).

Análisis de resultados

Estrategia diversificada: Estaciones

El trabajo por estaciones permite realizar diferentes tareas de manera simultánea, al dar la oportunidad de diversificar el contenido, los materiales y el grado de complejidad de las actividades planteadas a cada alumno. El diseño de éstas partió del diagnóstico, al identificar los diferentes niveles de conocimientos y habilidades en los alumnos, por lo tanto, el diseño de situaciones de aprendizaje presentó un nivel de complejidad acorde al perfil de cada uno de los niños del grupo.

Se partió de una planificación, considerando la diversidad de alumnos y los diferentes factores en el entorno, así como cuidar la gradualidad de las actividades permitiendo en cada uno de los equipos la oportunidad de aprender de acuerdo a su ritmo de trabajo. Es necesario considerar la preparación de los materiales e imaginar la manera de su aplicación, distribución y material a utilizar, además de la organización del mobiliario y el espacio adecuado para trabajar y desenvolverse.

Es importante resaltar que la forma de trabajo por estaciones, resultó emocionante para los alumnos, por ser una forma diferente de organizarlos, por los materiales utilizados y por la gradualidad en la complejidad de cada una de las actividades a desarrollar, también favorecieron la solución de conflictos, se fomentó el trabajo en equipo, la comunicación, la confianza en los niños para expresar sus dudas. El cambio a otra estación se daba una vez

superado el reto cognitivo establecido, o sea, al identificar en cada alumno el avance a su zona de desarrollo próximo.

Cabe señalar que las actividades funcionaron, sin embargo es necesario trabajar en equipo con los padres de familia, colocándolos como responsables de una estación, para ello se tienen que llevar a cabo reuniones previas, en donde se les explique los beneficios de la aplicación de las estrategias de diversificación y decirles cuál será el rol que desarrollarán; debe de quedarles claro qué van hacer, cómo y para qué; si esto no se cumple el éxito en los resultados es poco.

Para la segunda aplicación se hizo énfasis en los siguientes aspectos: Cada alumno debía trabajar con el material que se le otorgaba, en cada una de las estaciones había material manipulable, atractivo y suficiente para los educandos; se les daba un tiempo para observar los materiales; las instrucciones fueron claras y precisas, se solicitó a un compañero explicara a los demás qué se realizaría en la estación; siempre existió un adulto en las mesas de trabajo; la ubicación de los niños fue más precisa. La evaluación se realizó de forma más específica en cada uno de los niños, esto propició saber quién requería más atención para el logro del aprendizaje esperado.

Es conveniente apoyarse con un niño monitor en el desarrollo de las diversas actividades entre compañeros a fin de lograr la intención de las actividades. Las estaciones permiten brindar una ayuda personalizada a los alumnos, tomando la función de mediador, dando la posibilidad a los niños para construir aprendizaje, los mediadores son instrumentos que transforman la realidad en lugar de imitarla. Su función no es adaptarse pasivamente a las condiciones ambientales sino modificarlas activamente (Pozo, 2006).

Estrategia diversificada: Agendas

Es una lista personalizada de tareas que un determinado alumno debe realizar en un tiempo dado, las agendas de los estudiantes deben tener elementos similares y diferentes, normalmente el profesor diseña una agenda que tendrá una vigencia de dos o tres semanas (Tomlinson, 2001, p. 120). El tiempo es determinado por el docente y depende del aprendizaje que se quiera lograr; ésta puede aplicarse de forma colectiva, para lo cual se necesita diseñar una para cada alumno, atendiendo un mismo aprendizaje esperado o diferente, asimismo determinar una hora del día para su desarrollo en el aula. La aplicación de forma individual, se hace realizando un diseño específico para el niño, y se le solicita trabaje con ella en el aula de clase o se le puede pedir apoyo a los padres de familia, para desarrollarla en casa.

Las agendas tienen la bondad de permitir trabajar con niños que pre-

sentan ciertas dificultades en la adquisición de conocimientos, pero también se pueden diseñar para aquellos pequeños quienes manifiestan un avance mayor en los aprendizajes que el resto del grupo, es decir, son aplicables a todos los niños. Su dificultad se encuentra en la adaptación a educación preescolar, porque su diseño original es para educación primaria y secundaria, en las cuales los estudiantes ya leen, por lo tanto pueden desarrollarla de forma autónoma, en donde el niño revisa y ejecuta las tareas ahí plasmada; sin embargo, en los grupos de educación preescolar, los niños no leen de manera convencional, por lo tanto es necesario un diseño en el que se haga uso de imágenes y esquemas, o con el apoyo de un monitor que puede ser el padre de familia, la docente o un compañero.

Se diseñan de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, porque cada niño tiene formas de aprender diferentes, mientras que para algunos la elaboración o ejecución de los aprendizajes esperados de uno o varios campos formativos se les facilita, en otros presentan serias dificultades; Gardner (1994) menciona que cada individuo tiende a desarrollar una o más inteligencias en mayor medida que otras, así pues los niños también tienen estructuras mentales diferentes que pueden facilitarles las tareas o hacérselas más complicadas. Hasta aquí se ha hecho mención de los resultados en la implementación de las estrategias de diversificación en el nivel de educación preescolar, a continuación se comparten las mejoras o transformaciones en la práctica de las docentes en formación.

Las estudiantes aprendieron que el primer paso para atender las diferencias es: entender y creer que cada ser es único y singular; no pretender que el niño se adapte al modelo escolar y a sus normas; tener respeto por la individualidad, aceptarla, informarse-formarse para su atención, esto se hace a través de un diagnóstico, para conocer los intereses, motivaciones, necesidades, estilo y ritmo de aprendizaje de los sujetos con los que se trabaja, para retomarlos en el diseño de la planeación, intervención y evaluación.

Pasaron de una práctica homogénea, que supone la misma lección y los mismos ejercicios para todos los alumnos, a una organización de trabajo en donde las interacciones y las actividades enfrentaban a los estudiantes a situaciones de aprendizaje más productivas. Al iniciar con el diseño, aplicación y evaluación, referían que era mayor trabajo, sin embargo, la implementación les permitió darse cuenta que se trabaja menos y les dio la posibilidad de colocar al estudiante en el centro de la formación.

Así mismo lograron comprender lo mencionado por Blanco (1999) “Atender las necesidades individuales de los alumnos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que está también estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece” (p. 4).

Se concluye que las estrategias de diversificación dan la posibilidad de atender las necesidades específicas de los educandos, es decir, ofrecer una atención particularizada en el nivel preescolar, asimismo permiten a las futuras docentes hacerse de elementos para atender la diversidad en el aula.

Referencias bibliográficas

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, pp. 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

Darling-Hammond, L. (2002) El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos. México, D.F: SEP/Ariel.

Delgado, E y Pedroza, M.G (2014) Educación inclusiva: una experiencia exitosa al atender diversos ritmos de aprendizaje en un grupo de tercer grado de preescolar en relación al campo formativo pensamiento matemático. Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Educación Inclusiva “Una utopía posible”, de la Universidad de Tlaxcala y la Universidad de Almería, España.

Gardner, H. (1994). La Teoría de las inteligencias múltiples. (2da.ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A. (2013). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. México: Editorial GRAÓ.

Luchetti, E. L y Berlanda, O. G. (1998). El diagnóstico en el aula. Conceptos-Procedimientos-Actitudes y dimensiones complementarias. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Pozo, J. I. et.al (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, España: Editorial GRAO.

Rigo, D; y Donolo, D. (2014) Diseño Instructivo e inteligencias Múltiples. Percepciones de los alumnos. Academicus Revista de Ciencias de la Educación. Vol. 1, No.5, 42-52 [consultado en línea: 05/10/2016 en http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_4/Art5.pdf]

Rodríguez, G., Gil, J. y García. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe.

Tomlinson, C. (2001). El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. España: Octaedro/SEP

Stake, R. E. (1999) Investigación con estudio de caso. Madrid: Morat.

¿El vecindario importa? Explorando la pobreza urbana a partir del concepto de *neighborhood effects* en tres barrios segregados de Salvador (Brasil)

Stephan Treuke²⁴

Resumen

Este artículo examina el impacto de *neighborhood effects* en la movilidad económica de los habitantes de tres barrios segregados de Salvador. Según la hipótesis de *social isolation*, la inserción del individuo en un contexto socio-residencial marcado por altas tasas de pobreza y desempleo, junto a la insuficiente articulación con redes sociales e instituciones *mainstream*, obstaculizan su integración socioeconómica. Mientras tanto, la proximidad a un vecindario rico puede promocionar mayores estructuras de oportunidades. A partir del análisis de redes sociales se corrobora que la contigüidad de la favela Nordeste de Amaralina a condominios de la clase media-alta beneficia la integración económica. Sin embargo, los mecanismos de segmentación social debilitan estos potenciales y las redes revelan un alto grado de homofilia. La segregación y la escasez de empleo en el barrio periférico Plataforma favorecen el encapsulamiento de las redes, mientras que el efecto socializador de instituciones públicas en el periférico barrio Fazenda Grande II atenúa el impacto de la segregación. Las redes se constituyen mayoritariamente de *bridging ties*, promocionando la movilidad económica.

²⁴Doctorando en el Programa de Ciencias Sociales en la Universidad Federal de Bahía (Salvador da Bahía, Bahía-Brasil). Maestría en Filología Románica y en Geografía por la Universidad Justus-Liebig (Giessen, Hessen- Alemania).

Se concluye subrayando la pertinencia del concepto *social isolation* en contextos de segregación donde existe una mayor congruencia entre espacio social y espacio geográfico en la constitución de las redes.

Introducción

Desde la década de 1980, un gran número de estudios académicos estadounidenses han dedicado su atención a explorar el modus operandi de los *neighborhood effects*, concepto sociológico definido como las posibles ventajas y desventajas socioeconómicas afectando la vida de personas pobres en función de su inserción en determinados contextos socio-residenciales, para establecer asociaciones causales entre una determinada composición socioeconómica del vecindario y el desempeño y comportamiento del individuo, con respecto al acceso al mercado laboral, al rendimiento escolar, a la dependencia de programas sociales de transferencia de rentas, al hábito de consumo de drogas, al embarazo precoz y a la delincuencia, entre otros (Small & Newman, 2001).

Esta vertiente de la Sociología Urbana Estadounidense concibe el espacio como categoría analítica autónoma con capacidad de ejercer un impacto negativo, independientemente del desempeño socioeconómico del individuo y del contexto familiar. Wilson (1987) postula que las redes sociales pueden ser visualizadas como importantes transmisores de los *neighborhood effects*, argumentando que el contexto socio-residencial del barrio constituye un incubador importante para la constitución de las redes sociales y la adquisición de capital social, al operar particularmente a través de los procesos de socialización primaria y secundaria.

Dentro del panorama académico latinoamericano, estudios empíricos que analizan las consecuencias de la segregación “macro urbana”, refiriéndose al patrón de aislamiento caracterizado por la distancia geográfica entre los barrios periféricos y las centralidades de la ciudad, en relación a la oferta de empleo y a los servicios urbanos, coinciden en indicar para el impacto acumulativo de externalidades negativas en la vida de sus habitantes, refiriéndose al acceso al mercado laboral, a las instituciones de educación pública y a los equipamientos y servicios urbanos, entre otros (Marques, 2007; Ribeiro & Kaztman, 2008).

Mientras tanto, existe un mayor disenso en relación a las constelaciones urbanas socioespacialmente más heterogéneas, marcadas por la proximidad geográfica entre grupos socioeconómicamente distantes.

Por un lado, Kaztman (2001) señala las oportunidades de empleo promocionadas por la clase media y alta así como resalta los potenciales de la movilización de capital social a través de las instituciones públicas socializadoras

como la escuela y a través de asociaciones filantrópico-asistencialistas. Por otro lado, Andrade y Silveira (2013) subrayan el alcance limitado de la articulación entre los grupos socialmente distantes ya que los lazos de empleo trascienden un carácter “subalterno” (empleada doméstica, portero, jardinero, técnico de servicios generales, etc.) que reafirma la rigidez de la estratificación social.

Este trabajo pretende contribuir al debate sobre *neighborhood effects* en la Sociología Urbana Latinoamericana, a partir de un estudio de caso realizado en la tercera mayor ciudad de Brasil, Salvador da Bahia. Constituye objetivo central investigar sobre el posible impacto de determinadas externalidades negativas, resultantes de la exposición de los habitantes de tres barrios segregados a altas tasas de pobreza y desempleo, en los patrones de movilización de sus redes sociales para la integración económica. A partir de la comparación entre, por un lado, la favela centralizada del Nordeste de Amaralina, cercada por condominios de la clase media y alta y, por otro lado, los barrios periféricos Plataforma y Fazenda Grande II, se indaga particularmente si existe una mayor interacción interclase y mejores estructuras de oportunidad de empleo en constelaciones de contigüidad geográfica entre clases socialmente distantes, en relación a contextos urbanos más periféricos.

La primera sección promueve una reflexión acerca de los conceptos sociológicos *neighborhood effects* y *social isolation* en la Sociología Urbana. La segunda sección, introduce la metodología utilizada en el estudio cualitativo mientras que la tercera examina las características de las redes sociales de los sesenta habitantes entrevistados. En la cuarta sección se discuten los resultados empíricos mientras que las consideraciones finales sintetizan los hallazgos principales del trabajo.

1. Reflexiones acerca del concepto *neighborhood effects* en la Sociología Urbana

En la década de 1980, el debate sobre la segregación residencial-racial en las grandes metrópolis estadounidenses, se polarizó entre una posición neoconservadora que culpabilizaba a la misma clase baja afroamericana concentrada en los conjuntos de habitación social de los *inner cities*, por la perpetuación de su condición de pobreza y exclusión socioeconómica y una posición estructuralista que planteaba el deterioro de su situación socioeconómica con la reestructuración del mercado de trabajo respectivamente con las prácticas racialmente discriminatorias inherentes al mercado inmobiliario y a las políticas habitacionales del gobierno.

Wilson (1987) argumenta que, antes de la implementación de los Fair Housing Acts en 1968 y del declive de la industria fordista tradicionalmente

localizada en las regiones centrales de las ciudades, la proximidad geográfica entre la clase de trabajadores y la clase media afroamericana en las *inner cities* todavía aseguraba la interacción entre los dos grupos económicamente distantes más verticalmente integrados a través de las instancias públicas de socialización como escuelas, iglesias, centros comunitarios y asociaciones filantrópicas, atenuando situaciones de pobreza y de desempleo estructural, ya que estas promocionaban el soporte (in)material y transmitían modelos de rol exitosos de la clase media. Las transformaciones paradigmáticas de la estructura productiva rumbo al posfordismo así como la implementación de leyes anti-discriminatorias democratizando el acceso a la vivienda propia en los suburbios habrían ocasionado el “éxodo” de los afroamericanos con mayor poder adquisitivo y cualificación profesional. Como consecuencia, esta dinámica de movilidad residencial habría elevado a niveles críticos la proporción de poblaciones pobres y desempleadas en estos barrios y contribuido a su aislamiento vis-à-vis la clase media afroamericana (Wilson, 1987).

Inspirándose en la teoría de Wilson (1987), ganaron relevancia estudios sobre los *neighborhood effects*. Small y Newman (2001) sintetizan las principales vertientes temáticas de los estudios realizados en diferentes ciudades estadounidenses dentro del período de 1987 a 2000, elaborando una tipología que distingue entre dos categorías de análisis: los mecanismos de socialización y los mecanismos instrumentales.

El primer grupo examina *grosso modo* los mecanismos que impactan en el transcurrir de los procesos de socialización primaria y secundaria de niños y adolescentes a través de la internalización de referencias, valores y comportamientos no exitosos de los pares (*epidemic model*) y de su naturalización y reproducción conforme determinados modelos de rol (*collective socialization*), a través del abordaje institucional imparcial por las autoridades públicas como la policía y los profesores de escuela (*institutional model*), a través de los obstáculos enfrentados en el proceso de asimilación lingüística (*linguistic isolation model*) y de la creación de una cultura antagónica a los modelos culturales *mainstream* de la clase media (*oppositional culture*) y, finalmente, a través de la privación relativa de los recursos materiales (*relative deprivation*).

El segundo grupo focaliza el grado de inserción de los individuos ya adultos en el mercado laboral y señala para las externalidades negativas de la agencia vis-à-vis determinadas configuraciones socioeconómicas del vecindario, tomando en consideración la composición de las redes sociales del individuo y los patrones de articulación con individuos e instituciones representando la sociedad *mainstream* (*network isolation model*), el grado de acceso a recursos e instituciones públicas de buena calidad (*resource model*) y la capacidad de formar alianzas políticas para reinvidicar intervenciones públicas y mejo-

ras en el barrio (*limitation of political alliances*).

Dentro del espacio limitado de este trabajo, se atiende principalmente a los presupuestos teóricos del *network isolation model*, piedra angular de la hipótesis de *social isolation* formulado por Wilson (1987), para examinar el posible impacto de los *neighborhood effects* en la movilidad económica del individuo, a partir del análisis de sus redes sociales.

Este autor argumenta que la segregación residencial socioeconómica y la extrema concentración de pobreza, repercuten en la extensión y diversidad de los lazos sociales del individuo a medida que la composición social homogénea en concomitancia con altas tasas de pobreza y desempleo, representan significativos obstáculos a la movilización del capital social para acceso a oportunidades de empleo en el mercado laboral formal.

Conforme a dicha hipótesis, la ausencia de interacción con individuos y grupos representando la sociedad *mainstream* americana confiere a la morfología de las redes sociales un mayor grado de localismo y homofilia. Briggs (2001) distingue entre dos dimensiones no mutuamente excluyentes de capital social estructurando las redes sociales de los actores sociales: De un lado, un tejido social denso organizado a partir de lazos entre iguales que proporcionan la cohesión social, el fortalecimiento identitario, la solidaridad intragrupal y la estabilización de la situación cotidiana (*get by*), a través de redes altamente redundantes (*bonding ties*) y; de otro lado, lazos susceptibles de establecer “puentes” entre individuos y grupos sociales que proporcionan activos para la movilidad económica y social (*get ahead*). Estos lazos comportan un mayor grado de heterofilia y operan una inclusión en redes sociales más diversificadas y territorialmente dispersas (*bridging ties*).

Mientras que en los Estados Unidos la reestructuración del mercado de trabajo y la vigencia de determinadas políticas federales de habitación social, continúan acentuando la concentración de las poblaciones afroamericanas y latinoamericanas pobres en los *inner cities*, en Latinoamérica se observa también una fuerte (co)responsabilidad de las políticas urbanas en el proceso de consolidación de patrones de segregación residencial y segmentación social, que perjudican la integración económica de un importante contingente de poblaciones pobres (Sabatini, 2003). En las ciudades latinoamericanas, el acceso al mercado de trabajo, a la vivienda, a la infraestructura y a los servicios urbanos constituyen los factores principales que determinan la distribución espacial de los grupos sociales en la ciudad.

En oposición a la dominación de patrones de segregación a partir de criterios raciales y étnicos en los Estados Unidos, Sabatini (2003) indica la prevalencia del patrón de segregación, a partir de criterios socioeconómicos en las ciudades latinoamericanas. En el transcurrir del acelerado proceso de urbani-

zación, iniciado en la segunda mitad del siglo XX, se cristalizó un modelo de expansión de la ciudad “dualista”, con expresivas disparidades entre, por un lado, un núcleo contemplado por las políticas urbanas y habitado por las clases media y alta con acceso al mercado inmobiliario formal y, por otro lado, una periferia desprovista de infraestructura y equipamientos urbanos que abriga a las poblaciones de baja renta, procedentes de las migraciones campo-ciudad en búsqueda de empleo en la industria.

Una gran variedad de trabajos académicos, evidencian fuertes correlaciones causales entre las idiosincrasias socioeconómicas de determinadas comunidades periféricas y el comportamiento de riesgo de niños y adolescentes que (retro)alimentan la reproducción intergeneracional de pobreza y agudizan las desigualdades sociales en las metrópolis latinoamericanas (Kaztman, 2001; Sabatini, 2003). Entre diferentes aspectos relevantes, los autores resaltan el impacto negativo del “factor residencial” en el rendimiento escolar y en la incidencia de la desafiliación institucional que afecta a los jóvenes que no desempeñan actividades profesionales y tampoco estudian ni buscan empleo en el mercado laboral formal.

En Brasil, estudios que focalizan contextos de macro-segregación en las metrópolis, confirman el impacto de externalidades negativas en la movilidad social de los habitantes de regiones periféricas. Ribeiro y Lago (2001), comparando el grado de inserción de habitantes de favelas y no-favelas en el mercado de trabajo formal en Rio de Janeiro, llaman la atención por la significativa desventaja en términos de renta que afectan al primer grupo. Los autores demuestran que los trabajadores que habitan las favelas poseen una renta significativamente menor en virtud de los mecanismos que transforman el estigma territorial en prácticas discriminatorias en el mercado de trabajo.

Otro grupo de trabajo aborda el posible impacto de los mecanismos de segregación residencial tomando como criterio los niveles de escolaridad y la calidad de las instituciones públicas de educación (Ribeiro & Kolinski, 2009). Evidenciando un rendimiento escolar más bajo de los estudiantes que habitan los municipios periféricos de las regiones metropolitanas, los autores afirman que estas desventajas resultan de las insuficientes inversiones en guarderías infantiles y escuelas en estas áreas.

Las investigaciones realizadas por Marques (2007), en diversos barrios segregados de la Región Metropolitana de São Paulo, señalan significativas convergencias con los argumentos de Wilson (1987) y Briggs (2001), a medida que confirman el generalizado alto grado de localismo y redundancia estructural que sobrepasan las redes personales de sus habitantes. El autor subraya que estas redes primarias impactan negativamente en la renta del individuo, mientras que un patrón de sociabilidad más diversificado con mayor

proporción de lazos formados en el ambiente de organizaciones de carácter asociativo, cultural y religioso, incrementa la probabilidad de integración en el mercado laboral formal (Marques, 2007).

En constelaciones de proximidad geográfica entre grupos socioeconómicamente distantes, Kaztman y Retamoso (2005) afirman para el caso de Montevideo que las relaciones sociales todavía están marcadas por el auxilio mutuo interclase que opera a través de instancias de socialización como la escuela, las asociaciones comunitarias y los espacios públicos de recreo. Según Andrade y Silveira (2013), la proximidad a los condominios cerrados del barrio Serra (Belo Horizonte), proporciona una amplia gama de ofertas de empleo a los habitantes de la favela Aglomerado da Serra, en comparación con los barrios periféricos insertados en contextos de vecindario homogéneamente pobres. No obstante, los autores relevan la persistencia de las distancias sociales en las demás esferas de sociabilidad en virtud del acceso jerarquizado por clase social al transporte público, al sistema educativo, a los espacios públicos de recreo y a los recursos políticos.

Para Almeida y d'Andrea (2004), la población del barrio rico de Morumbi (São Paulo), además de promocionar oportunidades de empleo, contribuye financieramente al combate contra la pobreza y violencia en la favela vecina Paraisópolis a través de las redes filantrópico-asistencialistas y del apoyo a instituciones del Tercer Setor (guardería infantil, escuelas técnicas, puestos de salud y proyectos socioculturales).

2. Consideraciones metodológicas y muestra de datos

En el marco de la investigación cualitativa fueron llevadas a cabo, en el período de mayo a noviembre de 2015, entrevistas semi-estructuradas de aproximadamente media hora de duración con veinte personas por cada barrio en diferentes locales y horarios (durante la semana y en los fines de semana). Las personas fueron abordadas aleatoriamente en la calle y, en algunos casos, fueron escogidas por la intermediación de los líderes de la comunidad y personas clave del barrio ya conocidos. Servían como local de estudio seis diferentes localidades comparables en tamaño e indicadores socio-demográficos, es decir, dos por cada barrio (Nordeste de Amaralina: Santa Cruz, Nordeste; Plataforma: Conjunto Habitacional Nova Primavera, Baixa do Caranguejo; Fazenda Grande II: Conjunto Habitacional Fazenda Grande II, Jaguaripe I). Las entrevistas fueron llevadas a cabo mayoritariamente en el ambiente domiciliar.

La muestra se componía de 60% de mujeres y 40% de hombres, siendo que dentro de este grupo 40% pertenece a la franja etaria de 15-25 años, 40% a la franja etaria de 26-45 años y 20% a la franja etaria de 46-65 años. Dentro

del grupo, el 40% de los individuos adultos se autocalifican como desempleados o sin renta estable, el 20% afirman poseer renta per capita igual o inferior a un salario mínimo (cerca de 200 dólares) y el 40% de los entrevistados declaran recibir entre uno y tres salarios mínimos. La proporción de entrevistados estudiantes, grupo no integrado en la categoría de la población económicamente activa, llega al 15%.

Los tres barrios, el Nordeste de Amaralina, Plataforma y Fazenda Grande II, comportan todas altas tasas de pobreza y desempleo. Su población pertenece mayoritariamente a la clase socio-profesional popular (inferior) con bajo nivel de renta y grado de instrucción. Es oportuno resaltar que en esta investigación, la elección de una matriz empírica geográficamente limitada, que define los tres barrios como unidades ecológicas independientes, traduce la centralidad del contexto social local en la constitución y movilización de las redes sociales de los habitantes entrevistados.

En el 86% de los casos, las interacciones ocurren dentro de las fronteras territoriales del respectivo barrio, lo que señala una significativa congruencia entre el espacio residencial y el espacio social. Concomitantemente, el papel preponderante (en el 94% de los casos) que asumen los lazos informales en la búsqueda de empleo justifica la exclusión de otras posibilidades formales de búsqueda de empleo como el reclutamiento a través de agencias de intermediación de empleo, los anuncios en el periódico/internet y los concursos públicos.

Durante las visitas al barrio, era aplicado, en primer lugar, un cuestionario indagando sobre las características generales de la persona entrevistada incluyendo datos biográficos, sobre la composición familiar y el hogar, la renta, el nivel de escolaridad, el estatus de empleo, la trayectoria en el mercado de trabajo y los años de permanencia residencial en el barrio. En segundo lugar, los individuos entrevistados fueron interrogados para pronunciarse sobre la organización de sus redes sociales en términos de participación proporcional en las diferentes esferas de sociabilidad, a saber: familia, vecindario, amistad, trabajo, estudios, vida asociativa (no)laical y diversión.

Los entrevistados debían ofrecer informaciones más detalladas sobre la movilización de las redes sociales tejidas en el ambiente de las supracitadas esferas de sociabilidad para la obtención de empleo o de informaciones sobre vacantes de empleo, así como para el acceso a recursos financieros y de apoyo social y emocional.

3. Análisis de la morfología de las redes sociales en los tres barrios

3.1. Nordeste de Amaralina

La localización del barrio Nordeste de Amaralina, apunta hacia el patrón de

segregación residencial fractal, debido a su estatus de enclave pobre dentro de la región Orla Atlántica Norte, dominada por las clases media y alta.

La distribución de los lazos conforme esferas de sociabilidad revela el dominio de las instancias primarias como la familia (30%), el vecindario (15%) y los amigos (10%) en la constitución de las relaciones sociales y en la movilización del capital social en procesos de integración económica. Mientras tanto, los lazos tejidos en el ambiente de las relaciones de trabajo (15%), de los estudios (5%) y de diversión (5%), así como a través de la participación en redes asociativas laicales (10%) y de la afiliación a la iglesia y otros grupos religiosos (10%), revelan una menor presencia.

Estos lazos primarios, fundamentados en contactos frecuentes entre individuos congéneres, pueden ser visualizados como estructuras de apoyo a la supervivencia de corto plazo, movilizadas en diversas situaciones de emergencia y de estabilización económica (*get by*), como en el caso de insolvencia, desempleo o de dependencia de drogas. Además, los *bonding ties* (Briggs, 2001) funcionan como principales canales de información sobre las oportunidades de empleo, exigiendo baja calificación profesional que se concentra en su gran mayoría en el sector informal.

La proximidad geográfica a los barrios de las clases media y superior es avalada por los entrevistados como elemento potenciador de las oportunidades de ser empleado en comparación con las localidades más periféricas. En el conjunto de las veinte personas, cuatro desempeñan diferentes servicios remunerados en los condominios de los barrios vecinos. En este sentido, es oportuno subrayar la importancia de dos personas-clave trabajando como porteros en dos condominios de lujo que disponen de informaciones y contactos privilegiados sobre diferentes oportunidades de empleo que surgen espontáneamente conforme la demanda de los habitantes del vecindario rico, como el lavado de coches y los pequeños servicios de manutención del edificio.

Sin embargo, y abstrayéndose de la selectiva integración económica que ocurre mayoritariamente en formas de actividad profesional de baja calificación (portero, jardinero, empleada doméstica, etc.), las distancias sociales se mantienen en todas las demás esferas de sociabilidad. A pesar de la fuerte relevancia de las numerosas organizaciones de carácter asociativo y cultural, como las asociaciones comunitarias, los grupos de capoeira y de baile, los clubes de fútbol, entre otras tantas, que concurren por la socialización y por la construcción identitaria de sus habitantes, es importante resaltar que éstas también privilegian el reforzamiento de la solidaridad intergrupual sin promocionar “puentes” para las redes externas al barrio. Las redes tejidas en este contexto de sociabilidad, revelan un carácter fragmentado e insular.

A través de estas redes, circulan informaciones altamente redundantes

ya que reúnen en su gran mayoría personas similares en términos socioeconómicos. La proporción de redes de sociabilidad formadas en el ambiente de la iglesia y de otros grupos religiosos es relativamente baja en comparación con los otros dos barrios. Se trata preponderantemente de *bonding ties*, tejidas entre miembros íntimos de la misma congregación, que fortalecen la solidaridad intragrupal y promocionan diversos recursos para la estabilización socioeconómica de los habitantes a través de las diferentes actividades sociales realizadas en el barrio, como consultas jurídicas gratis, distribución de alimentos, concesión de pequeños préstamos o promoción de apoyo emocional en caso de enfermedad o muerte de parientes, entre otros.

Los mecanismos de la segmentación social y el acceso “dualizado” a la infraestructura, al transporte y a los servicios públicos producen cierto “confinamiento” en la vida de los habitantes entrevistados dentro de su barrio, hecho que repercute en un mayor grado de homofilia y de localismo de las redes, particularmente aquellas construidas en las esferas del vecindario y de la escuela. Las instituciones educativas públicas en el barrio, sufren de la falta de inversiones y fueron calificadas de forma unánime como lugares peligrosos en virtud de la presencia de fracciones rivales, diseminando modelos de comportamientos y prácticas perjudiciales para la ascensión social y económica.

3.2. Plataforma

La localización de Plataforma, barrio ubicado en la región pobre del Suburbio Ferroviario, señala hacia el paradigma de la segregación operando a escala macrourbana, caracterizado por la distancia geográfica a los puestos de trabajo y a los servicios urbanos concentrados en el centro de la ciudad y en la Orla Atlántica Norte.

Analizando la variabilidad de los patrones de sociabilidad de los veinte habitantes entrevistados, llama la atención el alto grado de homofilia, localismo y redundancia que sobrepasa casi la totalidad de las redes sociales, controlado por esferas de sociabilidad. La inserción de los individuos en diferentes contextos de sociabilidad subraya la centralidad de la familia (35%) y de la Iglesia u otros grupos religiosos (20%) en la estructuración de los lazos sociales y en la movilización de las redes para la obtención de un empleo o de recursos (in)matrimoniales, seguidas por las esferas vecindario (10%), vida asociativa laical (10%), amigos (10%), trabajo (5%), estudios (5%) y diversión (5%).

El contexto social local prevalece en la formación de la mayoría de las redes analizadas en el caso de Plataforma, hecho que restringe expresivamente las interacciones de sus habitantes con individuos y grupos sociales no-locales. En convergencia con los resultados de Wilson (1987), la mayoría de los entre-

vistados acceden a menos bienes y servicios, tanto vía el mercado como por ayuda social, dado el alto grado de localismo y homofilia. La configuración de las redes sociales reduce la circulación de informaciones sobre oportunidades de empleo a las potencialidades endógenas de difusión del barrio.

La movilización de las redes sociales para la obtención de un empleo, ocurre principalmente en el ambiente de las familias extensas que funcionan como importantes canales por los cuales circulan informaciones sobre opciones de trabajo informal en el barrio.

La primacía de las relaciones domiciliarias en el enfrentamiento de las diversas adversidades cotidianas y en la provisión de recursos (in)materiales, se explica por la confianza, reciprocidad y solidaridad que estas redes establecen entre sus miembros a partir de contactos frecuentes, mientras que prima un alto grado de desconfianza en las relaciones interpersonales constituidas en las esferas del vecindario y de amistad.

Se observa un significativo declive de la importancia del vecindario como contexto de constitución y manutención de los lazos, que restringe los intercambios de sociabilidad y el apoyo mutuo a un número muy reducido de vecinos. Este fenómeno contribuye a una creciente fragmentación territorial de las relaciones interpersonales que se organizan en pequeños núcleos a partir de criterios de proximidad, reciprocidad y confianza. En prácticamente todos los casos analizados, las redes tejidas en los ambientes del vecindario y amistad se fundamentan en *bonding ties*. El aislamiento social favorece la construcción de patrones de sociabilidad isotópicos, basados en experiencias y comportamientos locales, que toman como referencia individuos congéneres compartiendo la misma situación de precariedad. Se registra una baja dinámica de adhesión a organizaciones comunitarias de carácter asociativo y cultural, exceptuándose un grupo de capoeira y una asociación comunitaria. Ambos promueven soporte social de corto plazo y constituyen un importante espacio de sociabilidad. Fuera de la esfera de la familia, el mayor apoyo social proviene de las asociaciones de carácter religioso que fortalecen la cohesión y solidaridad intragrupal mientras que mantienen una estructura truncada y hermética para no-congregados.

Los habitantes del barrio convergen en indicar la fragilidad de las oportunidades educativas y la escasez de guarderías infantiles en la región. La exposición a congéneres y pares habitando el mismo barrio es avalada de forma unánime como desfavorable a la trayectoria socioeconómica por los tres alumnos adolescentes entrevistados que señalan la falta de perspectivas y la baja calidad educativa. El acceso a opciones de diversión, concentradas en las centralidades de Salvador, permanece fuera del alcance de los habitantes entrevistados, ya que los recursos necesarios para el desplazamiento y consumo

rebasan el presupuesto.

3.3. Fazenda Grande II

A pesar de su ubicación periférica, el barrio de Fazenda Grande II comporta el mayor grado de heterogeneidad dentro de los tres barrios, tanto con respecto al perfil socioeconómico de su población como en cuanto a su vecindario geográfico inmediato. Se observan expresivas asimetrías socioeconómicas entre el grupo de entrevistados de la categoría popular-inferior que habitan Jaguaripe I, cuya invasión comporta altas tasas de pobreza y desempleo, y los inquilinos de los conjuntos habitacionales del barrio Fazenda Grande II.

La distribución de los lazos conforme esferas sociales subraya la centralidad del trabajo (30%) y de los estudios (15%) en la construcción de la sociabilidad de los individuos entrevistados, así como resalta la importancia de las redes asociativas laicales (15%) en la movilización de los contactos para la obtención de empleo y recursos (in)materiales, mientras que se registra una concentración menor en las esferas familia (10%) vecindario (10%), amigos (10%), iglesia o demás grupos religiosos (5%) y diversión (5%).

Se observa una mayor conectividad de las personas con individuos o grupos externos al barrio que amplían el recurso a informaciones no-redundantes y movilizan el capital social para ganar acceso a mejores servicios sociales.

A la mayor proporción de contactos formados en el ambiente de las relaciones de trabajo formal corresponde un mayor grado de heterofilia de las redes. Dentro del conjunto de las veinte personas, tres trabajan en el comercio local y cinco en los barrios circundantes, todas en relaciones de empleo estables. Dentro del panorama de los tres barrios analizados en este trabajo, se observa que los lazos sociales tejidos en el ambiente de la iglesia o de otros grupos religiosos poseen menor relevancia, mientras que se registra una fuerte tendencia de afiliación a organizaciones de carácter asociativa y cultural.

La escuela tiene un importante papel como instancia socializadora, a medida que permite una mayor exposición a diferentes valores y comportamientos dentro del sistema educativo público. Además, proporciona un lugar de convergencia y de intercambio de sociabilidades para un alumnado socioeconómicamente más heterogéneo en comparación con los barrios Nordeste de Amaralina y Plataforma.

Es importante resaltar la centralidad de las diversas asociaciones de habitantes distribuidas por las dos áreas analizadas, en su función de crear un clima de solidaridad y de cohesión que reúne a la población en la lucha para la implementación de guarderías infantiles y puestos de salud en el barrio, y

en situaciones de riesgo como en caso de desmoronamiento de casas en las regiones de alta declividad de Jaguaripe I. Esta combinación de *bonding* y *bridging ties* posibilita, además de la indicación para diferentes empleos, la movilización política para obtener bienes comunes a través de redes más dispersas y diversificadas que amplían la oferta de informaciones sobre beneficios sociales, oportunidades de empleo, campañas de vacunación, etcétera.

El uso compartido de estructuras comunitarias como el transporte de autobús, las asociaciones (no)laicales y las áreas de diversión y recreo público, favorecen la articulación entre los integrantes de las dos áreas y contribuyen a la deconstrucción de las distancias sociales entre los dos grupos de residentes.

4. Discusión de los resultados

Analizando los resultados obtenidos en la parte empírica del trabajo, se constata que el Nordeste de Amaralina ofrece determinadas ventajas locacionales para un número reducido de sus habitantes, debido a su proximidad a las oportunidades de empleo promocionadas por los inquilinos de los condominios circunferentes del segmento medio-superior. Sin embargo, la dialéctica entre integración de empleo y evitación social resalta que la proximidad residencial del individuo pobre a los barrios de la clase media-alta no correlaciona automáticamente con una mayor articulación interclases o con una dinámica ascendente *per se* de la favela en términos de integración socioeconómica de sus habitantes.

Los patrones de movilización de las redes para la obtención de empleo y de recursos (in)matrimoniales revelan un alto grado de homofilia y localismo y demuestran la prevalencia de lazos primarios. Corroborando con las propuestas teóricas de Wilson (1987), las externalidades negativas afectan la vida de los habitantes entrevistados del barrio periférico Plataforma, impactan en la extensión y diversidad de las redes. Existe una homología entre el bajo grado de exposición a individuos y grupos socioeconómicamente disímiles y el alto grado de localismo y homofilia que caracterizan sus relaciones sociales. La centralidad de los lazos locales subraya la relevancia de las condiciones financieras en la construcción y mantenimiento de redes mayores y más diversificadas, social y espacialmente.

Así, se verifica una interferencia negativa del aislamiento social en la composición de sus redes sociales, que puede ser interpretado tanto como resultado como elemento perpetuador de la segregación residencial económica. La *clusterización* a partir de redes fragmentadas, constituidas en el ambiente de la familia extensa y con escasas conexiones entre sí, crea obstáculos a la movilidad económica. La promoción de estructuras de supervivencia de corto plazo

a base de un patrón de sociabilidad centrado defensivamente en la familia no recompensa la inestabilidad ocupacional propia al mercado informal y a la exclusión del mercado de trabajo formal.

En el caso de Fazenda Grande II, se observa un mayor grado de heterofilia y diversidad dentro de la composición de las redes que abstraen de las instancias primarias y denotan una mayor dispersión espacial. Los locales de trabajo y del estudio representan contextos sociales que generan menor homofilia y mayor convergencia física entre personas socialmente disímiles. La vitalidad de las estructuras institucionales (escuelas, iglesias, asociaciones comunitarias, etc.) depende esencialmente de la integración en el mercado laboral formal de su población, así como del soporte económico del segmento medio-popular.

La participación en una gama más diversificada de esferas de sociabilidad no primarias incide positivamente en la movilidad económica y social. Se resalta la importancia de la exploración de posiciones de intermediación incorporadas por diferentes actores sociales y entidades institucionales, o *bridging ties*, por los cuales circulan informaciones cruciales sobre oportunidades de empleo, mientras que se confirma la importancia de los *bonding ties* en su función de promocionar contactos valiosos para la integración en el mercado de trabajo informal.

Al mismo tiempo, los resultados llaman la atención por el hecho de que las redes inscritas en las esferas de sociabilidad familia, vecindario y amigos, con elevados niveles de localismo y de homofilia, pueden reproducir y hasta reforzar los mecanismos de pobreza en contextos de segregación, si la falta de oportunidades de interacción intergrupala e interclase se conjuga con bajos niveles de solidaridad, confianza y compromiso con obligaciones mutuas en la escala intracomunitaria.

5. Consideraciones finales

El trabajo partió del reconocimiento de la gran relevancia del análisis de los patrones de movilización de las redes sociales en procesos de integración económica para modelos explicativos, indagando sobre las desigualdades sociales en las grandes ciudades contemporáneas, en virtud de su capacidad de reforzar o mitigar mecanismos de reproducción de la pobreza.

Mientras que investigaciones cualitativas de la sociología estadounidense que han abordado los efectos del vecindario comienzan a distanciarse de la hipótesis del aislamiento social del individuo, en virtud del hallazgo de una mayor dispersión territorial y diversidad estructural de las redes sociales que extrapolan en muchos casos el contexto social del lugar de residencia (particu-

larmente la escuela), en la sociología latinoamericana, esta teoría puede ganar mayor relevancia trayendo en consideración lo dimensionado en los patrones de sociabilidad del individuo insertado en contextos de pobreza y segregación residencial, una mayor congruencia entre el espacio geográfico y el espacio social.

Los ejemplos empíricos de Plataforma y, de una forma menos expresiva, del Nordeste de Amaralina, señalan el efecto de encapsulamiento y fragmentación de las redes sociales que, además de la segregación residencial y de la segmentación social, se ve potenciado por la erosión de la confianza y de la eficacia social en el barrio. Estas dos áreas corren el riesgo de convertirse en locales socialmente invisibles, ya que se encuentran desarticulados de otros segmentos sociales de la ciudad, lo que posiblemente contribuye a la estigmatización territorial y al deterioro socioeconómico de sus habitantes. El caso de Fazenda Grande II demuestra que resulta imprescindible una mayor responsabilidad social del Estado para invertir en infraestructura y equipamientos urbanos con alcance socialmente integrativo, para promover una mayor convergencia física de individuos y grupos sociales pertenecientes a diferentes clases sociales.

Referencias bibliográficas

Andrade, L. T., Silveira, L. S. (2013). Efeito-território. Explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas*, 13 (2), 381-402.

Briggs, X. de S. (2001). Proceedings from International Seminar on Segregation and the City. Lincoln Institute of Land Policy, Cambridge, MA (July, 25-28): Ties that bind, bridge and constrain: social capital and segregation in the American metropolis.

Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, 171-189.

Kaztman, R., Retamoso, A. (2005). Introducción: empleo, concentración espacial y endurecimiento, de la pobreza urbana. *Revista de la CEPAL*, 85, 132-148.

Marques, E. (2007). Redes sociais, segregação e pobreza em São Paulo. (Tese de Livre Docência). São Paulo: Editora Unesp.

Ribeiro, L. C. de Q., Kolinski, M. C. (2009). Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *Revista Eure*, 35 (106), 101-129.

Ribeiro, L. C. de Q., Lago, L. C. do. (2001). A Oposição Favela-Bairro no Espaço Social do Rio de Janeiro. *São Paulo em Perspectiva*, 15 (1), 144-154.

Sabatini, F. (2003). The Social Spatial Segregation in the Cities of La-

tin America. Social Development Strategy Document. Washington D.C.: Inter-American Development Bank.

Small, M. L., Newman, K. (2001). Urban poverty after ‘The truly disadvantaged’: the rediscovery of the family, the neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, 27, 23, 45.

Wilson, W. J.. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner-City, the Underclass and Public Policy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Prácticas discriminatorias en jóvenes universitarios de escuelas élite

Alondra Saraí García Esquivel

Lidia Amairany Hernández Bello

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Enmarcado en un escenario capitalista donde las Universidades reproducen lo sucedido en las esferas sociales, siendo una de éstas la discriminación, dicha temática ha tomado auge en las últimas décadas, y sin duda es un problema social que la educación no se excluye de ello. El propósito de este estudio es identificar las prácticas discriminatorias de jóvenes universitarios pertenecientes a escuelas de “élite” del sureste de México.

Debido a la naturaleza de la población y lo controversial del tema, la investigación se realizó con un muestreo de bola de nieve y se logró contactar a 16 alumnos pertenecientes a 2 universidades denominadas de “élite”, los cuales respondieron una encuesta vía internet con secciones como: datos generales, identidad escolar, experiencias, percepciones y ambiente escolar.

Entre los hallazgos más significativos se encontró que los jóvenes viven discriminación a través de diferentes prácticas, por ejemplo, pertenecer a un nivel socioeconómico diferente (56.3%), manifestada a través de excluir a compañeros de equipos de trabajo por su apariencia (43.8%) y hablar despectivamente de un compañero por su nivel socioeconómico (18.8 %).

Palabras clave: *universidades de élite, clase social, estatus, discriminación.*

Introducción

Desde el período de los años 80, en Argentina se acrecentaron desigualdades sociales y culturales de políticas educativas de exclusión y segmentación; estableciéndose mayores niveles de polarización, impulsando a determinados grupos a posiciones de privilegio y a otros a sumergirse en los márgenes de la jerarquía social, debido al aumento en la brecha en los diferentes accesos al conocimiento y la posibilidad de permanencia en el Sistema Educativo formal (Fantoni, s. f). Existen ahora investigadores que se plantean abordar e investigar al grupo menos estudiado de esta polarización, a los grupos más favorecidos, denominados de “élite” (Fantoni, s.f).

En la literatura se encuentra los estudios realizados por Tiramonti y Ziegler (2008), donde se plasman los resultados obtenidos en dos investigaciones de campo realizadas, con el propósito de analizar las experiencias educativas vinculadas a la formación de los sectores sociales altos y medios altos (Fantoni, pág. 337).

Por otra parte, en Chile la educación superior encuadró los procesos de masificación y segmentación social. El primer proceso se identifica por expansión reveladora de la cantidad de universidades y matrículas, que ingresan estudiantes no pertenecientes a la élite. Por otro lado, el segundo proceso se describe por la incesante desigualdad en las condiciones de ingreso a la universidad y retención, así como también una segmentación de clase según las universidades de destino de los jóvenes (Brunner y Uribe, 2007; Brunner, 2009; Donoso y Cansino, 2007; Canales y de los Ríos, 2009; Meneses, 2010, citado en Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012, pág. 3).

Otros estudios internacionales de provecho, esencialmente desarrollados en el Reino Unido y Norteamérica, dan razón de que las diferencias de clase entre los estudiantes perjudican los procesos de integración social y académica. En esta parte, lo que se ha encontrado arroja que los estudiantes de procedencia vulnerable que ingresan a universidades diferenciadas por una cantidad mayor de estudiantes de clases media y alta se ven perturbados en el logro de su integración social, a causa de la baja relación que logran formar con sus compañeros, asimismo por la percepción de ser socialmente incompatibles, en aspectos de procedencias socioeconómicas y de estilos de vida, para tratarse con otros compañeros del mismo plantel (Cooke, *et al.*, 2004; Koskinen, 2007; Furlong y Cartmel, 2009, citado en Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012, p. 7).

Es interesante mencionar que en México no se han tratado dichas temáticas con tanta relevancia como en Europa o Norteamérica, siendo Latinoamérica principalmente donde se han encontrado investigaciones con res-

pecto al tema, sin mencionar que es en México donde la brecha entre clases sociales es más grande que en países europeos.

La CNDH (2012) señala que “se discrimina cuando, con base en alguna distinción injustificada y arbitraria relacionada con las características de una persona o su pertenencia a algún grupo específico se realizan actos o conductas que niegan a las personas la igualdad de trato, produciéndoles un daño” (p. 6).

Entre las características de la discriminación se encuentra que:

Es una conducta socialmente presente, se aprende rápido y tiende a reproducirse hasta convertirse en una práctica cotidiana; evoluciona al adoptar nuevas formas y modalidades; constantemente se reproducen nuevas situaciones que tienden a generar conductas discriminatorias; las conductas discriminatorias pueden generar daños morales, físicos, psicológicos, materiales y diversas limitaciones en muchos ámbitos a las personas discriminadas, al mismo tiempo que ocasionan un daño general a la sociedad en su conjunto, al fomentar divisiones que la fragmentan (Citado en CNDH, pp. 9-10).

La Encuesta Nacional sobre discriminación social en México (2010) señala que seis de cada diez personas en México consideran que la riqueza es el factor que más divide a la sociedad, seguido por los partidos políticos y la educación (p.18).

Precisamente sobre el punto de la riqueza (nivel socioeconómico) tratará esta investigación. Indagando un poco en la web, se pueden encontrar videos de recién egresados de una “Universidad de élite” del centro de México, que festejan su graduación quemando un camión por aparente diversión o basta echar un vistazo de cuantos jóvenes famosos no se han visto envueltos en líos con la ley, y han sido liberados de sus culpas.

Al revisar los periódicos o revistas es común encontrar sobre las acciones de la élite del país, o incluso del estado donde se vive, como si esto fuera una noticia de importancia o que de lo contrario aportara algún beneficio para la sociedad en general. Tal parece que las élites han encontrado el lugar para demostrarle al mundo de lo que son poseedoras, reproduciendo en la universidad lo que sucede en las esferas sociales. Este planteamiento hace pensar en ¿Cuáles son las prácticas discriminatorias que promueven los jóvenes universitarios que pertenecen a una escuela “élite” del sureste de México? Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue dar respuesta a esta pregunta.

Definiciones teóricas

Según Weber (1992, citado en Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2012, pág. 18), quien ha sido el primer autor en advertir que los seres humanos designamos la asignación de los bienes, en especial a aquellos que consideramos como exiguos, comenzando a partir de una estratificación social compleja que, simultáneamente, sirve para incluir o excluir, dependiendo de ciertas categorías elaboradas por el intelecto humano.

El economista Hernández (2010, p.18) menciona que el “cierre social se refiere a la acción conjunta de los poderosos para marginar a las personas menos privilegiados que ellos” (Citado en Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación, 2012, p.19).

Rodríguez (2010) propone tomar “como sinónimos a los tratos desiguales y a la discriminación, ya que estas acciones coinciden con las representaciones culturales y símbolos sociales para cumplir con aspectos como la identificación, delimitación y jerarquía de los grupos sociales” (Citado en CONAPRED, 2012, p. 20).

Menciona el CONAPRED: “La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo” (Párr. 1).

Según Charles Wright Mills (citado en Galindo, 2011) menciona que la élite es una serie de altas esferas cuyos miembros se eligen, forman y certifican, para gobernar a los estratos institucionales impersonales de la sociedad actual. Entiéndase en esta investigación por élite toda persona que pertenece a un nivel socioeconómico alto.

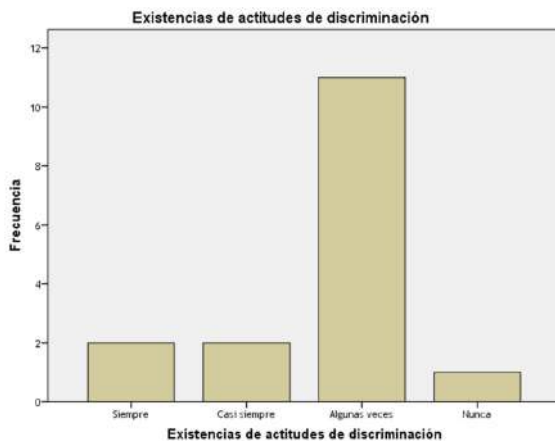
Método

El presente estudio fue realizado con un enfoque naturalista, de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño de investigación no experimental, transversal (Hernández, Fernández, Baptista, 2010; León y Montero, 1997). Para la colecta de información se diseñó un cuestionario de contexto compuesto por 25 preguntas, conformado por secciones: datos generales, identidad escolar, experiencias, percepciones y ambiente escolar.

La población de esta investigación fueron jóvenes universitarios que pertenecen a una escuela élite del sureste del país. El muestreo fue por bola de nieve por la naturaleza de la población, la cual fue conformada por 16 jóvenes estudiantes universitarios de las carreras: Psicología, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Comunicación, Mercadotecnia, Medicina, Fisioterapia, Arquitectura, Educación Física y Mecatrónica.

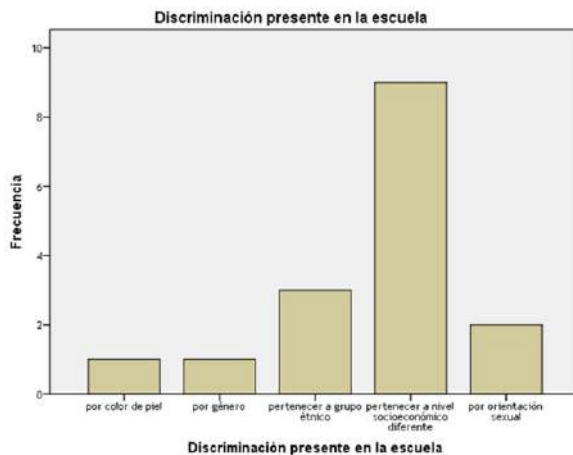
Resultados

Figura 1

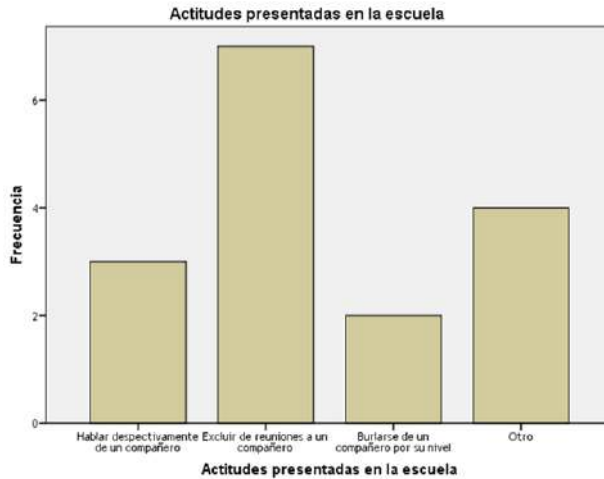


Más del 80% mencionó pertenecer a una clase media-alta y el 18% mencionó pertenecer a una clase media-baja. Asimismo, más del 80%, como se muestra en la figura 1, mencionó haber presenciado en algún momento en su universidad actitudes discriminatorias.

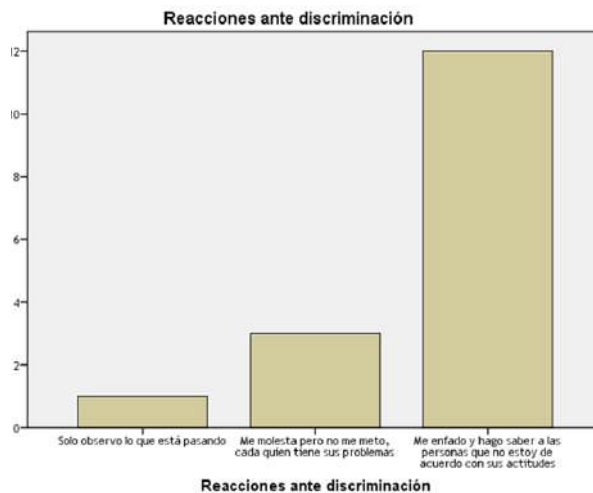
Figura 2



El 93% menciona no merecer un trato preferencial de acuerdo a un nivel socioeconómico alto y un 7% que algunas veces sí lo merece, sin embargo, en la figura 2 se puede observar cómo el pertenecer a un nivel socioeconómico diferente marca una tendencia alta de discriminación con más del 50% de los jóvenes encuestados.

Figura 3

El 50% mencionó que casi siempre interactúa con compañeros que no son de su círculo social mientras que el 31% dijo que algunas veces y el 19% mencionó que siempre lo hace. Por otro lado, más del 40%, como muestra la figura 3, señaló que excluir de reuniones a compañeros es la mayor forma de discriminación presente en las universidades.

Figura 4

El 56% dijo haber presenciado algún acto de discriminación dentro de sus escuelas y el 44% dijo que no. También como se muestra en la figura 4, más del 75% de los participantes indicaron enfadarse y manifestarle a los demás su disgusto ante esas actitudes.

Consideraciones finales

Con base en los resultados obtenidos de la investigación se puede concluir que los jóvenes pertenecientes a Universidades de élite sí tienen conductas que reflejan discriminación. Y la más aparente, es la discriminación por clase social.

Es interesante resaltar que estas Universidades llevan por estandarte valores como la fe, el respeto, la ciencia, la verdad, por otro lado, en esta investigación los valores menos evidentes para los jóvenes que pertenecen a estas instituciones fueron la justicia y la equidad con un porcentaje menor al 10%.

Los alumnos de estas escuelas presentan las siguientes prácticas discriminatorias de mayor a menor grado: excluir a compañeros de reuniones o equipos de trabajo, discriminar a compañeros que pertenecen a grupos étnicos, orientación sexual diferente a la suya, género y color de piel.

La discriminación según la CNDH (2012) “es progresiva, ya que las personas pueden ser discriminadas por distintas causas; sus efectos pueden acumularse e incrementarse, produciendo daños mayores y dando lugar a nuevos problemas y a una mayor discriminación” (p. 9).

La discriminación en las Universidades privadas ha estado permeada por la invisibilización, es decir, existe discriminación y sólo algunos alumnos la identifican pues ya es parte del *modus operandi* del ambiente escolar. Ahora bien, ¿qué sucede si se mantienen estas prácticas discriminatorias en los estudiantes?

Los resultados que la teoría predice no son favorecedores, puesto que la discriminación es un fenómeno que se arraiga en la sociedad, y la educación no es la excepción ya que es en ella donde se generan espacios para que se fomenten estas prácticas, donde en lugar de erradicarlas, las normaliza como si fuera algo natural cuando no lo son.

Referencias bibliográficas

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2012). La discriminación y el derecho a la no discriminación. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2_Cartilla_Discriminacion.pdf

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. (2016). Discriminación igualdad. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación.(2012). Reporte sobre la discriminación en México 2012. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte_2012_IntroGral.pdf

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2010). Encuesta Nacional de discriminación en México 2010. México. Recuperado de: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

Fantoni, V. (s.f). La educación de las élites: ¿mito o realidad?. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/87/86>

Galindo, U. (2011). “La élite del poder”. Recuperado de <https://ufmgalindo.wordpress.com/2011/10/11/la-elite-del-poder-charles-wrightmills/>

Leyton, D., Alba, V. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiante de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria: resultados de investigación. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n37/art03.pdf>

Homologación del calendario igual a inclusión universitaria

Dra. Adriana Durán Mendoza
aduran@uv.mx

Dr. Juan Soto del Angel
jusoto@uv.mx

Dr. Marco Agustín Malpica Rivera
mamalpica@uv.mx

Mtro. Juan Antonio Rodríguez Vinaza
jarvsproducciones@hotmail.com

Resumen

La Universidad Veracruzana (UV) nace en 1944. Es la principal institución de educación superior en el estado de Veracruz. La cobertura institucional abarca seis áreas académicas en cinco regiones del estado de Veracruz. Oferta modalidad presencial, semi presencial y virtual. El sistema de enseñanza abierta de la UV nace en 1980. Ofrece, en varias regiones: administración, contaduría, derecho, pedagogía y sociología.

La licenciatura de Ciencias de la Comunicación se oferta en dos modalidades: escolarizada y abierta. Sin embargo, es un híbrido que no pertenece al sistema de enseñanza abierta de la UV y que se inserta en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Ello ocasiona que no se rige ni en uno, ni en otro. La licenciatura en Ciencias de la Comunicación, no inicia en agosto, como el común de los programas, sino en febrero. Lo cual deja a los alumnos de nuevo ingreso, de febrero a agosto, en la exclusión. Son alumnos porque están inscritos, pero no son alumnos porque no están cursando.

La Universidad Veracruzana publica dos calendarios. Uno para el sistema escolarizado; otro, para el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA). Ello excluye a la modalidad abierta del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Palabras clave: *educación superior, inclusión.*

Introducción

La Universidad Veracruzana (UV) abrió el Sistema de Enseñanza Abierta con el objetivo de proporcionar estudios a quienes por responsabilidades de tipo familiar o laboral no tienen o tuvieron oportunidad de participar en los sistemas tradicionales de estudios. Las licenciaturas que se ofrecen son Contaduría, Administración, Derecho, Pedagogía, Sociología y Comunicación en las cinco regiones del estado.

Sin embargo, la carrera de Ciencias de la Comunicación (LCC) se inaugura en la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación (FACICO) y no depende del Sistema de Enseñanza Abierta de la UV. Su nacimiento surge en situaciones especiales.

El Sistema de Enseñanza Abierta de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana Campus Veracruz, surgió en 1996, debido a la sobredemanda y la insuficiente oferta de lugares para cursar la licenciatura.

La primera generación de este sistema ingresó en marzo de 1997, formada por alumnos que, aunque aprobaron el examen de elección, no alcanzaron cupo en el sistema escolarizado. Lo que resultó entonces una invitación por parte de las autoridades académicas de la institución para formar parte de esta modalidad.

La característica primordial de esta generación es de jóvenes recién graduados del bachillerato, con la perspectiva de seguir en una licenciatura escolarizada, sin compromiso laboral, ni otro tipo de obligaciones.

La característica primordial de LCC FACICO son las asignaturas que requieren espacios para los talleres y laboratorios.

Para cumplir con la promesa a estos jóvenes, las autoridades universitarias tuvieron que llevar a cabo una serie de ajustes económicos, administrativos, políticos y académicos. Una de ellas son los saberes. Es decir, mover a esta generación a los espacios del sistema abierto era impedir los aprendizajes relacionados con la práctica en talleres y laboratorios. Otro ajuste se relaciona con la contratación de la planta docente de la disciplina. Puesto que el SEA de la UV no cuenta con docentes con el perfil que exige la disciplina. Ello provoca que, a pesar de estar inscritos, esta generación no ingrese en agosto, sino hasta el siguiente semestre.

Exclusión del actor universitario

Hablar de un modelo educativo de sistema abierto que se integra a la FACICO tiene como antecedente obligado la experiencia del Sistema de Enseñanza Abierto de la UV. Dicho modelo se ha condicionado a las políticas institucionales y a los factores contextuales de la Universidad. Al nacer dentro de un campo universitario escolarizado, la licenciatura ha tenido que regirse por reglamentos académicos para un sistema escolarizado, lo cual ha conformado su existencia. Este sistema tiene como principal debilidad la carencia de un modelo educativo bien definido y conformado epistemológicamente en razón de fundamentos de lo que es un sistema abierto. Es un modelo educativo de fin de semana con cierto grado de apertura.

La operatividad académico-administrativo es similar al escolarizado siendo el mismo personal quien labora para los dos sistemas. La planta docente ha introducido actividades de aprendizaje, recursos didácticos, criterios de evaluación, métodos y técnicas de enseñanza tradicional.

El modelo no se instaura en Sistema Escolarizado ni en el Sistema Abierto, sino en uno y en otro. Así, cuenta con las características de enseñanza-aprendizaje de la educación abierta, pero depende de una entidad escolarizada. Eso provoca que carezca de reglamentación y de autoridades propias. De modo que esta situación inscribe posiciones que ponen en cuestión la cohesión de la trayectoria escolar de los actores de la FACICO SEA.

Las políticas de selección de personal docente y administrativo del sistema abierto de la FACICO, son los mismos que del escolarizado. No se requiere experiencia, conocimientos, ni preparación para dicha modalidad.

A partir de la segunda generación, el perfil de ingreso es más cercano al método de un sistema abierto: mayor edad, compromisos laborales, familiares o compaginación con otra carrera. Desde la segunda generación se realizan exámenes ex profeso para esta modalidad.

A veinte años del nacimiento de SEA de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación continúa la dinámica de inscripción. El alumnado no inicia en agosto, como el común de los programas, sino en febrero. Lo cual deja a los alumnos de nuevo ingreso, de febrero a agosto, en la indecisión. Son alumnos porque están inscritos, pero no son alumnos porque no están cursando.

Legitimación laboral

Catorce académicos imparten cátedra en el periodo febrero-julio a los alumnos de nuevo ingreso en la modalidad abierta. El reacomodo de ocho no genera mayor problema: imparten experiencias educativas seriadas. La primera,

en el periodo febrero-julio; la segunda, en el periodo agosto-enero. Sólo habría que invertir: la primera en el periodo agosto-enero; la segunda, en el periodo febrero-julio. El reacomodo de tres profesores de tiempo completo implica una distribución de horas distinta. Uno imparte quince horas en el periodo agosto-enero y dieciséis en el periodo febrero-julio; con el ajuste, impartiría diecinueve en el periodo agosto-enero y doce en el periodo febrero-julio. Los otros dos imparten veinte horas en cada periodo; con el ajuste, impartirían veinticuatro en el periodo agosto-enero y dieciséis en el periodo febrero-julio. El reacomodo de un profesor de asignatura implica una distribución de horas distinta: imparte nueve horas en el periodo agosto-enero y siete horas en el periodo febrero-julio; con el ajuste, impartiría trece horas en el periodo agosto-enero y cuatro en el periodo febrero-julio. El reacomodo de otro profesor de asignatura tendría un impacto variable, pues aunque tiene una carga de base menor, su carga como interino suele ser amplia. El último profesor, para sumar catorce, sólo tiene la experiencia de base que cambiaría de periodo; y dado que se desconoce su carga de trabajo en otras dependencias, se desconoce también el impacto.

Relaciones asimétricas en calendario escolar

Cabe mencionar que al interior de la Universidad Veracruzana existen relaciones anómalas que han direccionado prácticas para definir entre lo legítimo y lo ilegítimo. Por ejemplo, se publican dos calendarios; uno para el sistema escolarizado y otro, para el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), ninguno de los dos es acorde a la modalidad abierta del SEA FACICO.

- a) Impacto. Dificultades para la planeación y la operación escolar.
- b) Propuesta: la emisión de un calendario para la modalidad abierta de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Por otro lado, se desarrollan estrategias reproductivas tendientes a perpetuar el orden establecido, pero afectando la identidad del actor de la modalidad abierta FACICO. Es decir, la UV cuenta con un sistema que sistematiza procesos, métodos y procedimientos de las funciones académico-administrativas de la Institución. Lo denominan Sistema Integral de Información Universitaria (SIIU). Según reportan, su objetivo principal es hacer eficiente los procesos de gestión académica-administrativa para ofrecer servicios de calidad a la comunidad universitaria. Lo integran los subsistemas de recursos humanos, los de estudiantes y los de finanzas.

- a) Problema. Los accesos al SIIU en la modalidad abierta del programa de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación constantemente están limitados, puesto que se organizan conforme al calendario de la modalidad escolarizada.
- b) Impacto. Problemas constantes en la pre e inscripción en línea o en la atención a los alumnos en sábado.
- c) Propuesta: la emisión de un calendario para la modalidad abierta de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Para potencializar el trabajo político-laboral-pedagógico de la planta docente, se han introducido actividades de aprendizaje, recursos didácticos, criterios de evaluación, métodos y técnicas de enseñanza regular a un modelo abierto.

- a) Problema. En el periodo vigente, febrero-julio 2016, la modalidad abierta cuenta con 191 alumnos, número que se verá incrementado en los siguientes periodos, pues el ingreso suele ser mayor al egreso. Para la construcción de la oferta educativa se cuenta con un banco de 87 horas en el periodo agosto-enero y de 70 horas en el periodo febrero-julio. Por supuesto, son insuficientes. Para resolver medianamente la situación, se han cedido de los maestros de tiempo completo de la modalidad escolarizada, como complemento de carga, 110 horas en el periodo agosto-enero y 112 horas en el periodo febrero-julio.
- b) Impacto. Falta de oferta educativa adecuada. En la modalidad abierta suele ofertarse anualmente una sola sección por asignatura, aún en las que tienen el carácter de taller y, por ende, el cupo es reducido. Con ello se contribuye a la deserción escolar, misma que suele alcanzar el 40 por ciento. El resto, 60 por ciento, no termina el programa en el tiempo estándar (ocho periodos). Actualmente hay 43 estudiantes con rezago. El impacto alcanza también a la modalidad escolarizada, que triplica en número de alumnos a la modalidad abierta. Los alumnos de la modalidad escolarizada, ante las limitaciones de la oferta educativa, se ven obligados a solicitar movilidad en algunas experiencias a la modalidad abierta. Semestralmente se generará un promedio de cien movilidades. Con el afán de avanzar, algunos alumnos de la modalidad abierta se arriesgan cursando experiencias en la modalidad escolarizada y, puesto que trabajan, se ven con problemas serios para salir adelante.

La administración de la facultad es parte de un trabajo rústico, con tiempos pausados y cotidianos. Es un trabajo artesanal que pretende entramar fragmentos del quehacer pedagógico con los instrumentales laborales.

a) Problema. La responsabilidad de la administración de la facultad, que labora de lunes a sábado y oferta el equivalente a dos programas (puesto que uno se oferta en dos modalidades), recae tan sólo en tres personas con salario: Director, Secretario y Administradora. Lo cual incluye atención a un promedio de 830 alumnos, 70 académicos, 11 empleados administrativos de apoyo, 9 de intendencia y mantenimiento, 2 técnicos audiovisuales y 4 vigilantes. A ello deben sumarse los egresados y las autoridades superiores. Hay que atenderlos para coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio que requiere mantenimiento: 3 edificios que contienen 15 aulas, 35 cubículos, 6 baños, 2 auditorios, 2 talleres, 2 cabinas de radio, una cabina de monitoreo de televisión, 1 centro de cómputo, 1 laboratorio, 1 archivo, 1 isla de edición, 1 sala de titulación y 1 sala de maestros. Lo que ocasiona un distanciamiento del ejercicio académico e intelectual que produce conocimiento indiferente y distanciado.

b) Impacto. Insuficiencia en el cumplimiento de las tareas. Más aún, sería imposible cumplirlas todas. Para resolver la situación, se ha solicitado el apoyo de dos profesores de asignatura que de manera honoraria han prestado su servicio. Uno, en la modalidad escolarizada; otro, en la modalidad abierta. El primero, en algún momento contratado como personal de apoyo, pero debido a los constantes problemas de pago optó por renunciar a ese puesto, manteniendo su ayuda a la administración, pero incorporándose en mayor medida a la docencia, lo que dificulta más las actividades. Pese a ello, su ayuda siempre se ha extendido a nuestra mayor fortaleza, la movilidad estudiantil. Actualmente, además, recibió el Reconocimiento al desempeño docente. El segundo, por examen de oposición, obtuvo para el siguiente periodo la contratación de Interino por Plaza como Docente de Tiempo Completo.

Sujetos integrados devienen vulnerables

La característica primordial de las asignaturas del plan de estudios de LCC FACICO son las asignaturas que requieren espacios para los talleres y laboratorios. Las autoridades universitarias tuvieron que llevar a cabo ajustes académicos. Uno de ellos son los saberes. Es decir, conservar la esfera arquitectónica de la FACICO para el uso de talleres, auditorios y laboratorios por parte de los actores del SEA. Por lo tanto, mover al SEA FACICO a los espacios del sistema abierto general de la UV era impedir los aprendizajes relacionados con la práctica en talleres y laboratorios.

- a) Problema. Se deshacen las solidaridades y se pulverizan las protecciones que antes aseguraban la inclusión. Se cuenta con cinco técnicos académicos de tiempo completo. Dos se ocupan del centro de cómputo. Uno en el turno matutino; otro, en el vespertino. Dos se ocupan de las cabinas de radio. Uno en el turno matutino; otro, en el vespertino. El último se ocupa del audio de los auditorios. Todos ellos laboran de lunes a viernes, es decir, en la modalidad escolarizada. Se carece, por tanto, de este apoyo en la modalidad abierta.
- b) Impacto. Los actores integrados devienen vulnerables particularmente por lo frágil de los servicios en talleres y laboratorios. Es decir, las cabinas de radio, de televisión, centro de cómputo y auditorios prestan su servicio a la docencia sin el apoyo y la supervisión requerida.

Organización universitaria elabora en su interior “poblaciones sobrantes”

El análisis de la vida organizacional universitaria de la FACICO refleja los modelos de conducción y autoridad. Estos modelos de convivencia y principios básicos de relaciones interpersonales exponen el comportamiento de sus miembros en función de las estructuras de la organización universitaria y de las tradiciones almacenadas durante el transcurso de su formación histórica. En ella se distinguen fronteras relativamente fijas, un orden normativo y un sistema de incentivos que permiten constituirse en labores sabatinas. Sin embargo, emergen rasgos importantes que ponen en peligro la configuración y funcionamiento de su administración.

- c) Problema. Se cuenta con un tomador de tiempo y una archivera únicamente para el turno matutino de lunes a viernes, es decir, en la modalidad escolarizada. Plazas de las que se carece los sábados, es decir, en la modalidad abierta.
- d) Impacto. Constante descontrol en el reloj de registro de asistencia, incluso, desaparición de los registros de asistencia de los docentes, y falta de atención en el archivo en el turno vespertino, de lunes a viernes. Problemas que se repiten en la modalidad abierta, los sábados.
- e) Propuesta. Una plaza de tomador de tiempo y otra de archivera, que trabajen de martes a sábado. Se cubriría, así, el ochenta por ciento del tiempo en la modalidad escolarizada y se tendrían esos servicios en la modalidad abierta.

Conclusiones

Tradicionalmente, y desde el inicio de actividades del programa de estudios del SEA-FACICO-UV, los alumnos presentan examen de admisión a la Universidad Veracruzana, en el mes de mayo, y se inscriben al igual que todos (Escolarizado y SEA) en los primeros días del mes de julio, para iniciar clases en el mes de agosto, pero los alumnos del SEA-FACICO-UV, ingresan a clases hasta el mes de febrero del siguiente año de calendario (mes de febrero).

Problemática

Los alumnos de nuevo ingreso del SEA-FACICO-UV, ingresan a clases hasta el mes de febrero del siguiente año de calendario, por esta situación pierden un semestre en su carrera universitaria.

Situación real

Lo ideal sería ofrecerle a los alumnos de nuevo ingreso la carga normal de Experiencias Educativas a cursarse en este 1er. Semestre (agosto-diciembre), al igual que se hace con los alumnos del Sistema Escolarizado, pero que por cuestiones presupuestales (económicas) no ha sido posible llevarse a cabo.



Grupo cuyo calendario fue homologado para agosto 2016

Objetivo

Tratar de involucrar a maestros que pudieran apoyar para concederles espacios en las E.E. que imparten en el presente semestre.

Acciones que se llevaron a cabo en este semestre: Agosto/2016 Enero/2017:

Se platicó con los maestros Antonio Marín Cardín (Asignatura Taller de Redacción: nota informativa y entrevista), Sara Martínez Rodríguez (Psicología Social y Comunicación), Omar E. de la Torre Alor (Computación Básica) y Francisco González Domínguez (Teoría de la Administración para la Comunicación), para que accedieran a brindarles un espacio en las asignaturas que imparten en el presente semestre.

Después de platicar con los maestros mencionados y obtener su aprobación a esta iniciativa, se obtuvieron los resultados que se anexan a la presente.

Experiencia educativa (materias)	Espacios disponibles	Sábados en que se impartirá	Horario	Módulo (bloque)	Docente
Taller de redacción: nota informativa y entrevista	25 Alumnos	Octubre 1, 8 y 15	9-14 Hrs	Tercero	Lic. Antonio marín cardín
Teoría de l admon. Para la comunicación	25 Alumnos	Octubre 1, 8 y 15	9-14 Hrs.	Tercero	Mtro. Francisco gonzález domínguez
Psicología social y comunicación	15 Alumnos	Octubre 22 y 29 y noviembre 5	9-14 Hrs.	Cuarto	Mtra. Sara martínez rodríguez
Computación básica	30	Noviembre 12, 19 y 26	9-14 Hrs.	Quinto	Mtro. Omar e. De la torre alor

Referencias Bibliográficas

Castel, R. (2004). *Las Trampas de la Exclusión. Trabajo y utilidad Social*. Buenos Aires: Topia Colección Fichas del siglo XXI.

Giner, S., de Espinoza, L., & Torres. (2004). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.

Libaert, T. (2005). *El Plan de Comunicación Organizacional*. México: Limusa.

Rubinstein, D. (2001). *Sociología de las Organizaciones. Una introducción al comportamiento organizacional*. Buenos Aires Argentina: Pearson.

Scott, W. T. (1978). *Sociología de la Organización*. Buenos Aires: El Ateneo.

Capítulo IV

Universidad, formación
y generación del conocimiento

La “nueva” división internacional del trabajo y el problema de la marginalidad de la Universidad pública mexicana en el contexto de la globalización

Emilio Gerardo Arriaga Álvarez²⁵

Guadalupe Nancy Nava Gómez²⁶

Rosalba Moreno Coahuila²⁷

Resumen

El objetivo de esta ponencia consiste en efectuar un análisis que pretende poner a la vista algunas condiciones de marginalidad de la Universidad pública mexicana, en el contexto de la globalización y la conformación de una “nueva” división internacional del trabajo. El abordaje, parte de una reflexión de carácter crítico, en torno a las condiciones en que se ha construido el capitalismo académico en estas instituciones mexicanas. De la misma forma, pretendemos examinar las diversas contradicciones sociales, políticas y organizacionales, que limitan el desarrollo de un sistema de universidades de carácter público, que intenta integrarse a un sistema mayor, en cuya ligazón, parecen estar condenadas a permanecer en los márgenes del sistema.

²⁵ Profesor Investigador del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México. e-mail: egearriaga@hotmail.com

²⁶ Profesora Investigadora del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México. e-mail: nancynava_gomez@hotmail.com

²⁷ Profesora Investigadora del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) de la Universidad Autónoma del Estado de México: e-mail: rosacomh@gmail.com.

La “nueva” división internacional del trabajo: de la economía industrial a la economía política del conocimiento

En 1977, uno de los principales periódicos de la entonces Alemania Occidental, informaba sobre un pronóstico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), según la cual los desempleados de la Europa Occidental, siete millones en ese momento, aumentarían en medio millón más aproximadamente, en los dos años siguientes. En ese mismo momento, se anunciaba que la República Federal de Alemania (RFA) dejaría de producir el famoso “Escarabajo”, el icónico auto de la compañía VW y que la planta situada en la Ciudad de Puebla en México, había embarcado ya los primeros modelos Made in Mexico, que se exportaban a Europa (Fröbel, Heinrichs y Kreye, 1978: p. 831).

Durante este periodo de la historia del capitalismo contemporáneo, se podían mirar noticias semejantes en los periódicos occidentales. En los Países Industrializados Tradicionales (PIT), las altas y crecientes cifras de desempleo constituyeron noticias de primera plana.

También se dedicaban titulares periodísticos, al traslado a Países en Desarrollo (PED) de una proporción siempre en aumento, de la producción industrial y la exportación a los mercados de los PIT, de una parte considerable de esa producción. Un dato curioso es que la mayoría de los periódicos, informaba de ambos procesos de manera separada (Fröbel, Heinrichs y Kreye, 1978: p. 831). Sin embargo, esto deja de ser un dato curioso, cuando Fröbel, Heinrichs y Kreye, afirman que los sindicatos de la entonces RFA mantenían la tendencia de separación de los citados procesos. Se discutía sobre los efectos de la racionalización, de la automatización y del desempleo, así como la desvalorización del adiestramiento profesional adquirido. Al igual que en el presente, dichos procesos no necesariamente se observan como parte de una modificación del capitalismo mundial de acuerdo a su propia lógica.

Durante esos años del siglo XX, al parecer no se le dio suficiente importancia a la vinculación entre los cambios en la racionalización y la redistribución mundial de los emplazamientos industriales. La introducción de equipos y la tecnología electrónica en su avance formidable, permitió la separación de los procesos de producción, con lo cual se logró reducir costos de producción y montaje. Para el caso de los componentes electrónicos, se efectuó por medio de la utilización de la mano de obra barata disponible en los PED. Esto puso las bases para la apertura de programas de racionalización basados en equipos y tecnología electrónicos. De esta forma, se obligó a otros sectores a acelerar la racionalización productiva, con el objeto de mantener la competitividad. Por supuesto, que ello tiene su base lógica:

En la economía mundial capitalista, la producción industrial sólo se ha desarrollado en los lugares que garantizan la rentabilidad. En consecuencia, dicho desarrollo se manifestó históricamente no sólo con el surgimiento del trabajo asalariado como la relación de producción dominante y con la progresiva división del trabajo en las fábricas, sino también con el continuo desarrollo de una división regional e internacional del trabajo (Fröbel, Heinrichs y Kreye, 1978: p. 831).

En la división internacional determinada de manera histórica y que puede denominarse como “clásica”, las zonas industriales que permitían una producción remunerativa, sólo existían virtualmente en Europa Occidental y después en Estados Unidos de América, así como en Japón. Salvo casos especiales, en lo que antes se llamaba “Tercer Mundo”, no había tales lugares. Esos países se integraron en la economía mundial, primero como proveedores de materias primas agrícolas y minerales, para después en el siglo XX, constituirse en mercados para productos manufacturados en los PIT. Algunas veces, como proveedora de fuerza de trabajo con matices no capitalistas, como el caso de los esclavos africanos. Sin embargo, esta división denominada “clásica”, está casi por desaparecer. Nos enfrentamos ya, a un proceso en el cual las industrias más poderosas, están orientadas fundamentalmente al mercado mundial.

Las evidencias son claras. En los PED se encuentran una ingente cantidad de empresas, que elaboran de manera altamente rentable, productos para el mercado mundial. En un ejercicio de análisis histórico, podemos establecer en el presente, que los esbozos de Fröbel, Heinrichs y Kreye, planteados en 1978, fueron consistentes. En ese momento, dichos autores intentaban comprender los fenómenos citados bajo tres premisas, orientadas hacia la comprensión de los cambios en la reconstitución de la división internacional del trabajo.

En primer lugar, se presentaba la virtual aparición de una reserva mundial de mano de obra barata disponible. Dicha reserva se creó, a decir de los citados autores, mediante el avance de la capitalización de la agricultura en los PED, mediante la destrucción de la pequeña agricultura de subsistencia y por tanto de la modesta base tradicional de sobrevivencia de los grandes segmentos de la población rural (Fröbel, Heinrichs y Kreye, 1978: p. 832). De este modo el gran capital, ha podido contar desde hace varios años, con un fondo de varios cientos de millones de trabajadores potenciales, en Asia, África y América Latina. Sin contar con los trabajadores de los países ex “socialistas”, que representan una cantidad importante de mano de obra en competencia con los trabajadores de los PIT. Esta reserva de mano de obra disponible, prácticamente inagotable, colocada en los PED sobre todo, tiene las siguientes características:

1. Los salarios pagados por el capital, incluyendo los “beneficios sociales” en los países de bajos jornales representan aproximadamente entre 10% y 20%, de los que se pagan en los PIT.
2. Las jornadas laborales, así como la parte del año que se trabaja, son por lo general, históricamente mucho más largas. Por ejemplo, en Corea del Sur se laboraban al año 2 800 horas en 1978. En la RFA, se laboraban 1 900 horas en promedio. Sólo como ejemplo, en este caso, la diferencia de tiempo trabajado, representa un poco más del 47% de mayor tiempo de trabajo para el caso coreano.
3. En las industrias que se trasladan a los PED, la productividad de la mano de obra suele ser equivalente a la de la mano de obra de los PIT.
4. Se puede contratar y despedir a los trabajadores prácticamente sin limitaciones. Esto significa, que los límites del agotamiento de los trabajadores es más rápido, por tanto, se puede remplazar a los agotados por otros nuevos, casi sin restricciones.
5. La cuantía del ejército de reserva disponible permite la “selección óptima” de la fuerza de trabajo más apropiada, según la edad, sexo, habilidad, la disciplina. Por ejemplo, las mujeres jóvenes.

La segunda cuestión, los avances en la tecnología, permiten que la localización de las plantas industriales, así como la dirección y el control de la producción, no dependan de la ubicación o de la distancia. La tecnología y los avances en el transporte, son suficientemente baratos en los lugares de producción intermedia. La tecnología hace hoy posible el control directo de la producción en todo el mundo.

En la tercera cuestión, el considerable refinamiento de la tecnología y la organización del trabajo, permiten descomponer procesos complejos de producción, además de hacer posible el adiestramiento rápido y fácil de una fuerza de trabajo no capacitada. Esto es cierto en una fuerza de trabajo a la que algunos años de educación primaria fueron suficientes para prepararle para laborar en las fábricas.

De ese modo se puede sustituir a los trabajadores capacitados, que reciben altos salarios, por otros con poca capacitación y a quienes se les pagan salarios mucho más bajos. Particularmente, en países en los cuales no existen seguridades mínimas para el trabajo.

Además de lo anterior, la nueva fragmentación progresiva del trabajo permite al capital formas de monopolización del conocimiento en los controles de procesos, así como su ejecución. Aunque ahora se hable de sociedad del conocimiento y de sociedad de la información, muchos de estos conocimientos se encuentran ahora en una fase de privatización, que como se verá más ade-

lante, conforman una fase del capitalismo monopolístico que controla procesos, desde la planificación, hasta su ejecución.

Estas tres condiciones de la expansión y acumulación del capital en la escala global, con su reserva planetaria de trabajadores potenciales, así como el notable desarrollo de las comunicaciones y los procesos tecnológicos representan la puesta en escena del ejército industrial de reserva mundial, en el sentido estricto del término. Así las cosas, una de las más importantes implicaciones de este estatus social y económico, obliga a competir entre sí, de manera venturosa, a todos los trabajadores del mundo, por los pocos puestos de trabajo disponibles.

En esta nueva división internacional del trabajo, podemos observar dos tipos generales de países: por un lado, unos cuantos industrializados y por otro, la gran mayoría de PED, muchos de los cuales sólo se integran a la economía como proveedores de materias primas. Este proceso obliga a una creciente subdivisión de los procesos de producción, en varios procesos parciales, separados y localizados en diferentes partes del mundo. Esto es lo que debemos llamar “la nueva división del trabajo”. Y sus dimensiones implican diferentes formas, ahora cada vez más radicales, de apropiación y de privatización e incluso de despojo.

El problema del conocimiento en la nueva división internacional del trabajo

La nueva división internacional del trabajo se transforma de manera constante. Lo hace de acuerdo con la lógica del capital, fundamentalmente debido al impacto producido por la reestructuración producida en los PIT; a la creciente globalización y al desarrollo de las llamadas economías emergentes, y a la incorporación de los países ex “socialistas”. En las llamadas economías avanzadas se presentan importantes periodos de choques tecnológicos, que dan lugar a ciclos constantes de adopción de nuevas tecnologías y a lo que autores como Miniam (2009: p. 141) definen como “destrucción creativa”. Se trata de procesos de rápida obsolescencia, no sólo de bienes de capital, sino también de capital humano y de cambio en las estructuras organizativas de las empresas. En el largo plazo, hay una evolución²⁸ dice Miniam, hacia economías fundamentadas cada vez más en el conocimiento, en donde la ciencia, la tecnología

²⁸ La idea de evolución implica un devenir de mayor perfección. Los cambios observados en las tecnologías actuales, representan efectivamente cambios y no necesariamente evolución, porque normalmente traen consigo procesos múltiples de destrucción a nivel planetario difíciles de controlar.

y la innovación desempeñan un papel central para el “crecimiento económico”. Nosotros diríamos que representan formas nuevas de acumulación, basadas en el conocimiento y en su control. Pero lo más interesante es lo siguiente:

Los factores anteriores [ciencia, tecnología e innovación] inciden en el desarrollo de una división internacional del trabajo cada vez más fina, derivada de los procesos de modularización de las actividades productivas, de relocalización nacional e internacional de segmentos de cadenas de valor, incluyendo servicios y funciones administrativas de las firmas, y del desarrollo de redes de proveedores de bienes y servicios especializados (Miniam, 2009: pp. 141-142).

Aquí es en donde las Universidades, como las nuevas fábricas del conocimiento, cobran ahora una importancia cardinal. Esta idea de fábricas del saber, es una idea ya incorporada en los estudios sobre el “nuevo papel” de la Universidad como institución perteneciente al nuevo capitalismo globalizado y por supuesto, la imperiosa necesidad de su incorporación a la nueva división internacional del trabajo.

Vélez (2008) considera que desde hace ya algunas décadas, el momento histórico que vivimos se ha denominado por diversos autores, como la “era de la información”, lo cual ha llevado a muchos a confundir información con conocimiento. Esta degradación del conocimiento, afirma Vélez, puede explicarse en parte, por la creciente incorporación de éste a los diversos regímenes de la mercantilización. En esta mercantilización del conocimiento, las Universidades se van convirtiendo en fábricas del saber.²⁹

Bajo esta delimitación, tal vez tendríamos que comprender no sólo el significado, sino las diferentes formas que la fábrica, como microcosmos de la modernidad occidental, representa en la conformación de las estructuras de las sociedades occidentales contemporáneas. El control del tiempo, por ejemplo. Ya Benjamin Coriat (1997) en uno de sus libros sobre sociología del trabajo, nos reseña la forma en la cual el cronómetro penetra en la dinámica del trabajo fabril, no sólo por el tiempo *per se*, sino en los diferentes movimientos necesarios para la productividad y la eficiencia de la producción. Y la cuestión de cómo la medición del tiempo coloniza a las sociedades y administra nuestros tiempos como entes productivos, y cómo nuestras vidas terminan coloni-

²⁹ Esta idea de “Fábrica del saber”, ha sido discutida en México. La Universidad Iberoamericana de la Cd. de México, convocó a un Seminario Permanente sobre el futuro de la Universidad. Y entre las publicaciones se cuenta con un texto con los resultados de dicha convocatoria. Ver *bibliografía*

zadas por un tiempo administrado por formas de movimiento infinito, el cual parece nunca va a detenerse.

Para la Universidad, “los reclamos” actuales de pertinencia, rendición de cuentas y responsabilidad social vienen, a decir de Vélez (2008), de los denominados sectores dominantes. La nueva división internacional del trabajo, que redefine las formas de producción fabril demanda de la Universidad una transformación radical. Pero esta radicalización es mucho mayor para las Universidades situadas en los PED. Esto implica que la Universidad mexicana, por ejemplo, tendría entre sus diversas probabilidades de transformación, el dejar de ser una Institución, para convertirse en una Organización. ¿Cómo ha ocurrido esto? Una respuesta tentativa bien puede ser la siguiente:

El mundo de la empresa, como parte y parcela del masivo cambio económico, tecnológico y social global, considera ahora el conocimiento como su «valor» fundamental. Las empresas contemporáneas, globalmente competitivas, ya no compiten realmente sobre la base de sus productos o servicios per se, sino que compiten más bien, sobre la base de cuánto aprendizaje y conocimiento pueden utilizar como punto de apoyo para inventar, producir, distribuir y comercializar expeditivamente sus bienes y servicios, así como para variarlos innovadoramente y de acuerdo con los gustos del cliente. Tal conocimiento está compuesto por componentes altamente tecnificados y aquellos otros relacionados con la comunicación, la innovación y la interacción social. Las instituciones que no tienen que ver directamente con el mundo empresarial también se están viendo afectadas por cambios similares (Gee, Hull y Lankshear, 2002: pp. 31-32).

Las implicaciones que el conocimiento tiene, son hoy estratégicas. Existe un particular énfasis, que el sistema actual ubica ahora en los trabajadores del conocimiento y en las instituciones y organizaciones en las cuales trabajan. La naturaleza de las escuelas y en particular las Universidades, aparecen actualmente en el eje mismo del mundo. ¿Por qué? Porque lo que ahí se produce es conocimiento, es decir una forma del valor *sui generis*. Una energía que se puede reificar, convertir en cosa. Mercantilizar.

El conocimiento es, pues, como la energía potencial en la física, una energía que se puede liberar de diversas formas y para distintos propósitos. El conocimiento es energía que reside en los individuos, los grupos, las prácticas, las tecnologías, las comunidades, las organizaciones y naciones. Podemos definirlo como energía física, en términos de cantidad de trabajo que se puede utilizar para producir. Pero tenemos una gran necesidad de reconceptualizar qué es el

trabajo y qué debería ser en nuestro mundo cambiante (Gee, Hull y Lankshear, 2002: p. 33).

Y en ese sentido, las Universidades, las escuelas, los niños y los jóvenes estudiantes, no son más que elementos de un cuadro mucho más amplio. Además, el nuevo mundo empresarial plantea nuevas problemáticas para la educación. Una de ellas consiste en que muchas empresas, como consecuencia de la hipercompetencia global, impulsada fundamentalmente por la ciencia y la tecnología, intentan derribar las barreras existentes entre trabajo, comunidad y vida privada. Lo que se busca y se exige es un compromiso total por parte de los trabajadores en los objetivos, la visión y las prácticas de la organización.

Capitalismo académico y globalización

Eduardo Ibarra (2003), retoma el concepto de capitalismo académico de dos autores norteamericanos, Slaughter y Leslie, quienes plantean los cambios institucionales provocados por el advenimiento de la internacionalización y globalización de los mercados, en donde las políticas llamadas neoliberales, hacen su aparición en el ámbito de las Universidades. Lo que los norteamericanos se propusieron, consistió en un análisis a partir del surgimiento del capitalismo académico, como consecuencia del crecimiento de los mercados globales y el desarrollo de políticas nacionales centradas en la investigación aplicada y en la innovación; la reducción del monto de los subsidios directos del Estado a las Instituciones y del incremento de los vínculos de los académicos con el mercado.

El capitalismo académico (...) se refiere al uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, con el propósito de incrementar sus ingresos; tiene que ver con un conjunto de iniciativas y comportamientos económicamente motivados para asegurar la obtención de recursos externos (Ibarra Colado, 2003: p. 1059).

Esta nueva tendencia, permite tener una perspectiva acerca de las “nuevas” prácticas en las Universidades, como lo es la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento. O los comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si se tratara de mercados; así como la competencia institucional por los recursos, que por cierto, siempre son escasos, y que se presentan bajo concurso. O la competencia de los investigadores por el financiamiento de sus proyectos. O lo referente a los salarios, en donde las remuneraciones aparecen como “extraordinarias” y que son formas de compensación

salarial, bajo programas de pago por mérito.

La intención de un abordaje de esta naturaleza, consiste en ampliar las capacidades teóricas de este concepto en particular, porque tenemos necesidad de explicar los mecanismos que facilitan y/o inhiben la vinculación de las universidades con el mercado. Pero también, reconocer los puntos estratégicos de cambio, sobre los cuales pueden producirse formas de resistencia, además de apreciar riesgos y consecuencias. El capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, lo cual ha traído cambios organizativos sustanciales. Los cambios asociados a las asignaciones internas de recursos; la apertura o cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas. Y por supuesto, los cambios con respecto a la docencia y la investigación. La modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico así como su control. Dichos cambios inciden en el establecimiento conjunto de proyectos con el gobierno, el sector empresarial tales como las incubadoras de empresas y los diferentes contratos de servicios.

Lo que se mira a simple vista, de acuerdo con Ibarra, es que las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y al mercado. Existe una pérdida de autonomía de la que gozaron en otros momentos. Ahora tienen que integrarse a redes de producción de conocimiento en las que las decisiones académicas están motivadas a partir de criterios económicos (Ibarra, 2003: p. 1061).

Lo anterior plantea un desplazamiento de un régimen universitario de bienestar, para imponer uno de competencia. Coincidimos con Ibarra en lo siguiente:

Como lo hemos indicado en otra parte, hoy se encuentra en debate, si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado (Ibarra, 2003: p. 1061).

Otra aportación que podemos observar desde el concepto de capitalismo académico, consiste en que los académicos y administradores gastan su capital humano en situaciones de competencia. La disputa se centra en la producción, control y propiedad de los productos generados en las universidades a través de sus investigadores, los cuales son cada vez más demandados por las empresas y por el Estado.

Vale mucho la pena reflexionar hasta dónde el conocimiento que se genera por el capitalismo académico, es apropiado y explotado por las universidades y sus investigadores. Y en beneficio de quién. Igualmente resulta relevante observar a los profesores e investigadores cuando pierden el control de los contenidos y de la organización de su trabajo, así como de su libertad. Los académicos han ido perdiendo su condición para conformarse a algunas de las grandes maquinarias que integran las nuevas formas de control del conocimiento.

Las formas de la producción universitaria latinoamericana en la marginalidad

En los ámbitos de la ciencia no están exentos del fenómeno del poder. Mucho menos ahora.

En la ciencia, como en la mayoría de las actividades sociales, el ejercicio del poder adopta varias formas: la dirección de un importante laboratorio es una de ellas, como es la edición de una revista líder o la presidencia de una comisión que adjudica becas de investigación (Guédon, 2011: p. 139).

En el plano internacional, las formas de ejercicio del poder aparecen en su multiplicidad. El estatus de un país estará en relación directa con la importancia del laboratorio y así sucesivamente. La dimensión lingüística, por ejemplo, será importante también. No es lo mismo publicar en castellano que hacerlo en inglés. Esto ha sido consecuencia de la derrota de Alemania en la Segunda Guerra Mundial y el descenso en el estatus de Francia durante ese conflicto. Esto significó que las revistas de importancia publicadas en esos países cambiaran al inglés, o de lo contrario sufrirían alguna forma de degradación. En este tenor, la conformación de un sistema internacional de competencia científica nos ha llevado de manera gradual a dos niveles: uno nacional y uno internacional.

Esto nos conduce entonces a otro tipo de división: la ciencia mundial interpretada con los referentes recurrentes de “centro” y “periferia”. Los conceptos son, por supuesto, derivados de la Teoría de la Dependencia y aunque los conceptos emanados de esta teoría tengan posibilidad de ser criticados, resultan para nosotros referentes adecuados para indagar fenómenos como los que aquí discutimos. ¿Existe entonces una ciencia central “en el mundo” y una ciencia periférica? Sí. Las políticas que se aplican en las instituciones y en los órganos de difusión y divulgación de los PIT, consideran que aquello que no contribuye al desarrollo de la ciencia mundial, no pasa de ser una práctica

provinciana que no aporta demasiado, o al menos no resulta apropiado, a los requerimientos de una “ciencia en el mundo” (Guédon, 2011: pp. 148-149).

Para una conclusión necesariamente parcial

La marginalidad de la Universidad esta en relación al país en donde se encuentre. En la producción actual del conocimiento, las universidades mexicanas luchan por integrarse a las fórmulas dictadas desde los países centrales. Sin embargo, las condiciones se presentan cada vez más difíciles. Tal vez el dilema principal está planteado en la introducción hecha por la UNESCO en su informe sobre la ciencia fechado en el año 2015:

Cada vez más países se enfrentan a una serie de dilemas comunes, tales como la dificultad para encontrar equilibrio entre la participación local e internacional en investigación, o en la ciencia básica y la aplicada, la generación de nuevos conocimientos comercializables, o la oposición entre ciencia para el bien común y ciencia para impulsar el comercio (2015, Informe de la Unesco sobre la ciencia. Hacia el 2030: p. 4).

Estos son dilemas en un mundo construido desde hace años sobre la base tatcheriana de: “No hay alternativa”.

Referencias bibliográficas

Fröbel, Heinrichs y Kreye (1978). “La nueva división internacional del trabajo. Sus orígenes, sus manifestaciones, sus consecuencias”, en Comercio Exterior, México: vol. 28, núm. 7, julio, pp. 831-836.

Miniam, Isaac (2009). Nueva división internacional del trabajo: redes, segmentación y localización. Disponible en:

[http://www.proglocode.unam.mx/sites/proglocode.unam.mx/files/Miniam%20\(2009\)_NDITSegmentaci%C3%B3n%20del%20producto.pdf](http://www.proglocode.unam.mx/sites/proglocode.unam.mx/files/Miniam%20(2009)_NDITSegmentaci%C3%B3n%20del%20producto.pdf)

Vélez Cardona, Waldemiro (2008). ¿Qué es la economía del conocimiento y cómo impacta a la Universidad Pública? Disponible en: www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Ponencia-Waldemiro.pdf.

Coriat, Benjamín (1997). El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa, México: Siglo XXI Editores.

Gee, Hull y Lankshear (2002). El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo, Girona (España): Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM (Mexico), Ediciones Pomares S. A.

Ibarra Colado, Eduardo (2003) “Capitalismo académico y globaliza-

ción: la universidad reinventada”, en *Revista de Educación Superior*, Campinas, Brasil: Vol. 24, n. 84, p. 1059-1067, septiembre 2003. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>

Las Escuelas Normales como instituciones de educación superior responsables de la formación de docentes (Caso ENSEM)

Mtra. Rosa María Vallejo Camacho

ensem_subacad@hotmail.com

rvrosyvallejo@gmail.com

Estudiante Doctorado en Educación IUIT

Proviene de la Escuela Normal Superior del Estado de México, Toluca, Edo. Mex.

Resumen

En México, a partir de 1984, los estudios de educación normal son elevados a rango de licenciatura por acuerdo secretarial, legitimando con ello ser reconocidas como instituciones de educación superior, y por ende, atender las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.

Por otra parte, la necesidad de transformación académica y de gestión de la educación superior, ha planteado una serie de retos a los cuales han tenido que hacer frente las Escuelas Normales públicas dentro del contexto de la educación superior en México. Por ejemplo: en 1996, la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas estatales, implementa el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, el PTFAEN, con la finalidad de mejorar la calidad de la formación inicial de los maestros de educación básica.

Asimismo, en 2006 las Escuelas Normales se incorporan al Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal, PEFEN, con la firme intención de transformarse en “verdaderas instituciones de educación superior”. Y en ese tenor, emerge la necesidad de atender ejercicios de planeación y evaluación institucional; a modo de hacer evidente su eficacia y eficiencia académica. Es decir, se involucran en procesos de planeación y evaluación institucional, paradigmas del proyecto neoliberal.

En este texto se esboza la evolución de las escuelas normales como

instituciones formadoras de maestros en diferente contexto: internacional, nacional y local, para situarse en el ámbito de la Escuela Normal Superior del Estado de México, los antecedentes que dieron origen a su creación, así como la posición que guarda en comparación con otras escuelas normales del Estado de México, denotando las características que la distinguen y su amplio espectro de influencia en el ámbito de la formación de docentes.

El aporte significativo de Pierre Marc (citado en Avanzini, 1998: 223-230) sitúa la fundación de las instituciones normalistas a partir del contexto europeo. Marc afirma que la institución que prefigura a las escuelas normalistas en Francia y por consiguiente en Europa, es el centro fundado por el sacerdote Charles Démiá (1637-1689), el 27 de mayo de 1672 en Lyon, denominado Seminario de San Carlos de maestros. Con dicho seminario, crea el primer organismo de formación de maestros, tomando en cuenta un examen que no era otra cosa que un certificado de aptitud para la enseñanza.

Expone Pierre Marc que Juan Bautista de La Salle crea escuelas gratuitas para los niños pobres en Reims, Francia, a partir de 1679, luego un seminario de formación de maestros seguido de un “seminario urbano” parisiense en 1688. Su obra en Francia fue por demás significativa, atribuyéndole también el ser precursor de las escuelas normales.

En 1808, bajo el reinado de Napoleón Bonaparte, se emitió el decreto de la Universidad Imperial que contenía dos características adicionales centralizadas: toda la enseñanza superior de las Universidades y Escuelas Profesionales avanzadas se reorganizaba en 34 academias regionales, cada una supervisada por un rector, y en adelante se exigió a los maestros de Francia que tuvieran un “certificado estatal”, aunque esto fue observado rigurosamente sólo en los niveles secundario y superior. Esta situación dio paso a la creación de una corporación de enseñantes conocida como *coros de enseignant*, posteriormente se decretó en París una Escuela Normal residencial, designada para recibir 300 jóvenes que serían instruidos en el arte de enseñar las ciencias y las letras. Esto se refería a la preparación de maestros para los niveles superiores, no primarios, y se creó la École Normale Supérieure, cuya meta era la agregación, que significaba la incorporación a la unidad simbólica del *coros de enseignant*, el ingreso al nivel máximo del magisterio francés.

Las escuelas normales, por tanto, no solamente se dedicaban a la preparación de maestros, sino que, además, encarnaban el propósito unificador de la enseñanza, en el sentido de proporcionar los elementos básicos de la identidad nacional y el conjunto de conocimientos mínimos necesarios para incorporarse productivamente a la sociedad. En este sentido, Francia es el primer Estado nacional en dar un uso político a la normalización y a la utiliza-

ción de las escuelas normales como forma efectiva para construir la educación pública. Acontecimiento importante en la historia de las escuelas normales.

Lo anterior guarda relación con la afirmación de Carnoy (citado en Bonal, 1998:85) acerca de que la institución escolar es una institución del Estado, y que como tal ejerce funciones necesarias para la reproducción del Estado capitalista. Con cierto atrevimiento, se asume el argumento de que la política económica de un país, determina en mucho la política educativa del mismo.

Respecto al escenario en el que surgen las escuelas normales en los Estados Unidos, ya en la década de 1840, los problemas derivados de la pobreza, la diversidad cultural y de la vida urbana se habían hecho más pesados y difíciles de solucionar. Un currículo completamente norteamericano establecería un idioma nacional, unificaría la cultura de la nueva nación, apartaría a los inmigrantes de una Europa corrupta e inculcaría hábitos y vínculos adecuados entre las clases sociales. Es así como se abrieron tres escuelas normales en Massachussets, las primeras en los Estados Unidos, para posteriormente continuar en Lexington y Barre y en Bridgewater, siguiendo otros estados.

Sin embargo, algunos estados, como Nueva York, siguieron utilizando las academias o los colegios, y aunque en 1900 todos los estados contaban con instituciones para la preparación de maestros, fue hasta 1910 cuando se convierten enteramente en escuelas normales.

Con base en lo anterior es importante resaltar las precisiones que hace Xavier Bonal parafraseando a Bourdieu y Passeron, en cuanto al binomio Estado y enseñantes:

La autoridad pedagógica es, en definitiva, una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima, que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real, y sí en cambio provista de autonomía formal, para ejercer la inculcación ideológica. Ni su ideología ni su práctica presentan contradicciones, ya que la complicidad consciente o inconsciente de los enseñantes con el sistema es una forma para conservar y reforzar su propia autoridad pedagógica (Bonal, 1998: 84).

En Canadá, por otra parte, persistía el sistema mutuo (lancasteriano) el cual había sido introducido a esa región desde 1816 aplicado a la instrucción elemental. Sin embargo, la atinada visión de Egerson Ryerson (1803-1882) logró ofrecer el primer servicio de capacitación para los profesores en 1844. Con el valioso propósito de aumentar la categoría profesional de quienes fungían como maestros, así como su calidad educativa, Ryerson recorrió los Estados Unidos y Europa entre 1844 y 1846. Al poco tiempo de su regreso fundó la Escuela Normal en St. James Square, Toronto, según las líneas pestalozzianas

que Ryerson había observado en Prusia. La naciente escuela normal fue una escuela creada para formar a graduados de secundaria como maestros. La escuela inició sus labores en un espacio provisional, posteriormente pasó a ocupar el magnífico edificio que la identifica, como ha sucedido con otras escuelas normales al ubicarse inicialmente en improvisados y modestos inmuebles, para años más tarde contar con majestuosos edificios. Es así que los cuerpos docentes formados por las escuelas normales tendrían como producto a los nuevos ciudadanos integrados “correctamente”.

En América Latina, las escuelas normales se crearon en función de aspectos comunes a los países mencionados párrafos arriba. En el caso de Argentina, durante el período de 1800-1852, mostraba su lograda emancipación, sin embargo, persistía la carencia de profesionales de la educación. Ante ello, se implementó el sistema lancasteriano que, apoyándose en alumnos monitores, intentaba compensar las desigualdades del simultaneísmo en el aula. Se trataba, no obstante, de una educación memorística sustentada en una férrea disciplina.

Fue Domingo Faustino Sarmiento³⁰ quien durante su periodo presidencial introdujo el normalismo en su país. Hacia 1870 y durante su presidencia se inició la formación profesional de maestros. Creó escuelas normales anexas a los colegios nacionales de Corrientes y de Concepción del Uruguay en 1869 y de Paraná en 1870, siendo esta última paradigma del normalismo en Argentina. Los maestros sarmientinos del siglo XIX y de principios del XX, tuvieron conciencia de su función evangelizadora de apóstoles del alfabeto y cumplieron su misión. La mujer tuvo en la enseñanza la primera oportunidad que le brindaba el país de ejercer una función técnica respetada. La idea de Sarmiento de Escuela Normal era la de una docencia ajustada a normas y a su reproducción.

En el caso específico de México, Arnaut (1998) resume los orígenes del normalismo, mencionando que durante el período de 1821-1866 fue cuando se dieron los primeros proyectos para establecer centros de enseñanza normal,

³⁰ Sarmiento aparece en la historia como el paladín de la instrucción, la educación y la cultura nacionales. La colaboración de su ministro Nicolás Avellaneda, quien lo sucederá en la presidencia, estableció un sistema de subvenciones y premios para las provincias que estimularan la instrucción primaria —lo consiguieron La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis—. Al mismo tiempo se comprobaría que el país carecía de maestros técnicamente capacitados para instruir masivamente a la población analfabeta. Esta carencia debía cubrirse con institutos especializados; así Sarmiento buscaría técnicos con orientación democrática. Contrataron 67 pedagogos norteamericanos de ambos sexos (Sarmiento mantenía amistad con el educador Horace Mann, al estar desempeñándose como embajador en Washington) fundando con ellos las primeras escuelas normales en Paraná y Tucumán.

sin fructificar. Carencia que fue cubierta por la Compañía Lancasteriana, ésta tuvo intervención en la concesión de licencias para el ejercicio de la docencia de las primeras letras. En 1823 aparece la primera Normal Lancasteriana, establecida en la Escuela de Filantropía de la ciudad de México. Al respecto Curiel (1999:428) menciona que una sección de la Escuela de Filantropía de la ciudad de México se dedicó a la preparación de maestros en la técnica y práctica de dicho sistema, posteriormente surgieron Escuelas Normales en Oaxaca, Veracruz, entre otros estados de la república, llegando a contar 45 para 1900. En 1901, Enrique Rébsamen, reconocido pedagogo, que en ese tiempo funge como Director General de la Enseñanza Normal, destaca que nuestro país ya contaba con 45 planteles. Para 1910 las escuelas normales llegan a funcionar de manera autónoma ante la desaparición de la Dirección General de Enseñanza Normal. Y para 1824, se dispuso el establecimiento en Oaxaca de la escuela Normal de Enseñanza Mutua.

Bazant (1982) por su parte afirma que al crearse la Escuela Normal en el Distrito Federal en 1887, la profesión de maestro cobró una importancia que anteriormente no tenía. En 1879 se fundaron en el Distrito Federal dos academias de profesores, que son el antecedente de la Normal y modelo para el resto del país, sin embargo, comenta la autora que la primera normal reformista que apareció en el país fue la Academia Normal de Orizaba, estado de Veracruz, fundada en 1885, siendo un logro educativo importante debido al impulso innovador de los grandes pedagogos Rébsamen y Laubscher, cuyas ideas influyeron en toda la república.

Otro acontecimiento a mencionar es el del 2 de enero de 1924, cuando la escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México se transformó en Escuela Nacional de Maestros. Ducoing (2004) argumenta que:

[...] la Escuela Normal Superior de México, obedeció a un ideal de Justo Sierra en su calidad de diputado y profesor de historia de la Escuela Preparatoria hacia 1881, siendo hasta 1901 que [...] nace, en el seno de la Universidad Nacional, como expresión de un proyecto político-cultural que expresa las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la científicidad, el pragmatismo y la secularidad –entre otros.

Para el caso específico del Estado de México, la formación de maestros obedeció como propósito a la decisión del régimen nacional en turno y por necesidades sociales manifiestas. Derivado de ello, se funda la que es considerada

primera escuela normal del Estado de México:

El 10 de abril de 1882 fue creada la Escuela Normal de Profesores y en el mes de mayo siguiente, quedó establecida, en un lugar anexo al Instituto Literario que antiguamente servía de capilla y en donde se celebró por mucho tiempo el culto católico. El primer director del establecimiento, lo fue el señor profesor don Santiago Enríquez Rivera (Sánchez, 1982:219).

El sistema educativo en el Estado de México entre 1940 y 1970 fue particularmente rico en crecimiento y expansión. Inmerso en un proceso socioeconómico nacional, acentuado por su cercanía al Distrito Federal. Siendo a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, cuando las escuelas normales se incrementaron significativamente, a fin de atender las necesidades educativas del Estado.

Así se tiene que el gobierno tuvo que multiplicar esfuerzos para dotar de servicios a una masa creciente de población, que llegó a duplicarse y multiplicarse de manera vertiginosa, siendo a la fecha imparable. Ese hecho rebasó las perspectivas de atención que estimaba el Estado, mismas que había venido cubriendo favorablemente desde los años cuarenta.

Otro factor operante sobre la expansión del sistema educativo estatal fue la variación en la conformación de la Población Económicamente Activa (PEA). A partir de los años cincuenta, la PEA acusó una mayor participación de trabajadores industriales, quienes comenzaron a requerir servicios educativos al Estado para competir por la fuente de trabajo, ya que en la selección de la mano de obra realizada por el empleador, incidía la escolaridad obtenida de los aspirantes. Sin embargo, esto no fue determinante.

Actualmente, existen 36 Escuelas Normales, que conforman el subsistema de Educación Normal en el Estado de México, dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a su vez, de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. Las Escuelas Normales Públicas del gobierno estatal se ubican geográficamente en los principales municipios. Estas instituciones se ubican dentro del Sistema Educativo Nacional en el nivel de educación superior, dependientes de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE). Su función principal es ofrecer estudios de licenciatura en educación básica: preescolar, primaria y secundaria, para esta última en diferentes especialidades, así también se cuenta con escuelas normales de Educación Física y Educación Especial.

Las escuelas normales del Estado de México han sido creadas en un espacio y tiempo que las determina, con el propósito de responder a demandas de la sociedad y al ordenamiento de la política educativa estatal.

La Escuela Normal Superior del Estado de México, surgió de la necesidad de contar con un magisterio estatal mejor preparado profesionalmente junto al imperativo de un crecimiento cuantitativo de los servicios indispensables para la educación. En virtud de que el sistema estatal de secundarias estaba en pleno crecimiento, además la mayoría de los profesores que laboraban en ellas tenían únicamente formación elemental para la educación primaria. Otro hecho fue la suspensión de actividades de la Escuela de Pedagogía Superior de la Universidad Autónoma del Estado de México que fue transformada en la Escuela de Filosofía y Letras. Todo ello contribuyó a fundamentar la urgencia de crear una Escuela Normal Superior en el Estado de México.

El 15 de mayo de 1967 el C. Gobernador Lic. Juan Fernández Albarrán, en su mensaje dirigido a los maestros con motivo del día del maestro, informó oficialmente que la petición hecha por el Sindicato de maestros relativa a la fundación de la Escuela Normal Superior del Estado de México, había sido aceptada:

Tomo CIII Toluca de Lerdo, sábado 3 de junio de 1967. Número 44. ACUERDO del ejecutivo del Estado que crea la Escuela Normal Superior del Estado de México. Este Centro Educativo desempeñará las funciones siguientes: a) DE DOCENCIA TÉCNICO-DIDÁCTICA, para la formación de maestros de las distintas especialidades que se requieran para la atención de los niveles medio y superior del Sistema Educativo Estatal; b) DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA en las disciplinas del currículo pedagógico, para la profesionalización del personal especializado que señalen los Planes de Estudios respectivos. ACUERDO del Ejecutivo del Estado que crea la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Contando ya con el Acuerdo de creación, el 2 de enero de 1968, la Escuela Normal Superior del Estado de México inicia sus actividades en el edificio de la Escuela Normal Núm. 1 del Estado de México, y el acto inaugural fue presidido por el Lic. Gustavo Barrera Graf, en representación del gobernador Lic. Juan Fernández Albarrán, estando presente el Profr. Adrián Ortega Monroy Director de Educación Pública. Las primeras especialidades que se ofrecen son: Matemáticas, Lengua y Literatura, Física y Química, Pedagogía e Inglés.

Por otra parte, las actuales exigencias para las escuelas normales se orientan a evidenciar indicadores educativos para el aseguramiento de la calidad como lo es la capacidad académica, es decir, el nivel de habilitación del personal académico, la actualización y capacitación. Así como la integración de Cuerpos Académicos, a las Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), innovación educativa como medio para mejorar la educa-

ción; también la extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura que den lugar a una nueva forma de interacción entre la escuela normal y otras instituciones.

En este contexto, es de observar que las escuelas normales, en contraposición con los subsistemas universitarios y tecnológicos, guardan marcadas diferencias, porque el significado de la educación normal corresponde a un solo campo laboral y su personal académico tiene una formación distinta. Para el caso de la ENSEM, es bueno recordar que tiene una historia particular y problemas específicos por su condición y región en que se encuentra, dado que coexiste con otras 35 escuelas normales de subsidio estatal, entre las cuales hay las que tienen 100 años de antigüedad, o que son posteriores a la creación de la ENSEM, que se encuentran ubicadas en municipios distantes de la capital del estado y que a su vez, ofertan programas educativos factibles en su región. Lo que ha permitido a la ENSEM continuar siendo líder en la formación de licenciados en la Educación Secundaria y ofertar estudios de posgrado. Dado que ha sido la Escuela Normal con mayor oferta de programas educativos.

Así mismo, la *competitividad académica* (rendimiento) hace referencia al resultado neto de una escuela normal, en un período determinado medido en términos de indicadores³¹ y reporta su competitividad académica.

Las instituciones educativas, como el resto de las organizaciones, se han visto afectadas por los cambios tan marcados de las últimas décadas en aspectos económicos, sociales, políticos, tecnológicos, educativos y ambientales. En esta agitación que vive la educación en general, situación de la cual no quedan exentas las escuelas normales, que por un lado se debaten entre el pasado que ya no es y el futuro al que parecen asumir con incertidumbre.

La necesidad de cambiar es un proceso al que se enfrentan las organizaciones o instituciones, cualquiera que sea su campo de acción, por lo que las escuelas normales han sido a la fecha tierra fértil de la exigencia de cambio:

Se reconoce que las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional. Pero también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior. Esta situación obedece, en parte, a dos factores: la falta de políticas educativas específicas para facilitar su renovación, y las inercias que existen al interior de las escuelas, que

³¹ Puede verse la relación de indicadores en la Guía PEFEN 2009 y 2010, que es la más reciente información al respecto.

dificultan su apertura a los cambios e impiden una dinámica de autoexigencia y mejoramiento continuo (SEP, 2003: 19).

Desde el discurso oficial se admite que las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su devenir histórico, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional. Pero también es cierto que a partir de la reforma de 1984 en que los estudios de educación normal adquieren rango de licenciatura, se indica que las escuelas normales deben ser instituciones de educación superior de calidad ³² y en este sentido Oria (2003) afirma:

Las reformas a la educación normal deben estar destinadas a lograr que las escuelas normales desarrollen diversas funciones propias de una institución de educación superior. En ellas se han de formar, capacitar, actualizar y superar docentes de educación básica particularmente [...] Las escuelas normales hoy son más necesarias que nunca antes para superar los rezagos en la calidad de la educación [...] La demanda más generalizada en la sociedad es la calidad y específicamente de calidad en la educación [...] El normalismo se tiene que vincular a la gran cruzada nacional para elevar la calidad de la educación (Oria, 2003:33)

La marcada insistencia para que las escuelas normales asuman el cambio es una situación que obedece a una perspectiva externa a las escuelas normales. Desde la cual generalmente vienen dadas las demandas de reforma, principalmente unidas al modelo de Estado y que se traduce en la definición de las políticas educativas; plasmadas en los diferentes documentos que regulan a las escuelas normales públicas, en cuyos discursos se plantea a las escuelas normales acciones de cambio orientadas a la consecución de resultados educativos visibles en la escuela básica e incluso en la calidad de vida de las personas; estas acciones son por demás diversas e incluso contradictorias. La reforma adquiere entonces un sentido remedial para superar algunas deficiencias del propio sistema educativo.

A modo de tener un acercamiento al significado del cambio, se hace una apropiación de lo que Senge (2000) opina al respecto:

³² La UNESCO se refiere a la calidad como “adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser” (UNESCO, 1998), y reconoce la pluridimensionalidad del concepto, el cual comprende todas las funciones y actividades de una institución, y su nexos con las particularidades de los contextos regional, nacional e internacional. Cfr. Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas (ANUIES, 2006:81-82).

[...] la idea de que “lo único constante es el cambio” ha sido una realidad constante de la vida desde los tiempos de Heráclito (c. 500 a. de J.C.). En el mundo de los negocios y las organizaciones “cambio” significa varias cosas, a veces contradictorias. A veces se refiere a los cambios externos en tecnología, clientes competidores, estructura del mercado o del ambiente social o político (“Sabemos que nuestro mundo va a cambiar y tenemos que adaptarnos”). “Cambio” se refiere también a los cambios internos: cómo se adaptan las organizaciones a las variaciones del ambiente. La eterna preocupación es si estos cambios internos - en prácticas, puntos de vista y estrategias- se mantendrán al paso con los cambios externos. Las preocupaciones por el ritmo del cambio interno llevan a los ejecutivos a intervenir. De ahí que hoy “cambio” también signifique programas de arriba abajo, como reorganización, reingeniería y muchas otras “res”. Debido a que generalmente estos programas son impuestos desde arriba, muchos en la organización se sienten amenazados o manipulados por ellos, aun cuando apoyen en principio su intención y justificación. Hoy algunos gerentes usan el término “transformación” para describir las iniciativas comprensivas de cambio organizacional [...] Reconocemos que transformación puede significar muchas cosas para muchas personas [...] Como dijo W. Edwards Deming “Nada cambia sin transformación personal” (Senge, 2000: 13-14).

Por otra parte, conviene situarse en el interior de las escuelas normales, pues ante todo, las escuelas son organización debido a que incluyen relaciones sociales, contienen jerarquía de autoridad y una división del trabajo, en la que los integrantes de la institución educativa se hallan persiguiendo metas y están involucrados en actividades. Y al mismo tiempo, las escuelas normales son sistema débilmente articulado³³ entre el conjunto de elementos que la conforman.

De esta manera, es fundamental introducirse en la escuela escudriñándola como menciona Savin, debido a que en su interior:

[...] la demanda externa y la reforma suelen interpretarse como una invasión, y detonan discursos de resistencia en el imaginario institucional e individual que se tejen en una trama perversa con la tradición, la sabiduría institucional y

³³ Weick y Cusick conceptualizan la organización escolar como un sistema no acoplado (débilmente articulado), según los refiere Teresa Bardiza Ruiz.

los propios conceptos reformadores para construir una visión adaptada y una interpretación sesgada de las nuevas ideas, interpretándolas y reconceptualizándolas desde supuestos que gobiernan la rutina, la cotidianidad, la tradición y la cultura de cada escuela, configurando y reconfigurando lo que, en palabras de Tyack y Cuban, constituye la gramática de la escuela, articulada en el cruce de lo interno y lo externo, que inmoviliza a la institución en el imaginario de todos; que en el momento de la aplicación de la reforma mira con desdén y con preocupación genuina cualquier intento de romper con lo tradicional, con lo que siempre ha dado “buenos resultados” (Savin, 2003: 12).

El proceso de cambio en las instituciones formadoras de docentes es intrínsecamente complejo cuando no paradójico, en virtud de que las nuevas formas de administración social de la educación consideran que los cambios dependen internamente de los propios implicados en la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. En ese sentido las estrategias de cambio promoverían una interconexión de roles y responsabilidades, entre todas las partes de la organización.

Sin embargo, desde el discurso educativo, se ha venido planteando a las escuelas normales que se transformen en “comunidades profesionales de aprendizaje”³⁴ que formen en “competencias”, que se transformen en IES de reconocida “calidad académica”, etcétera. Exigencias que hacen evidente la sobrecarga de responsabilidad por el cambio y la mejora en las escuelas, pero que en última instancia se depositan tales exigencias sobre los hombros de los docentes. Esto lleva a suponer que, por nobles, refinadas o esclarecidas que sean las propuestas de cambio y mejora, de poco o nada sirven si los docentes no las sienten suyas, no las adoptan, no las reinterpretan, no asumen la crítica.

Planear institucionalmente con visión estratégica de corto, mediano y largo alcance no basta para producir el cambio. Tampoco basta hacer remodelaciones, ampliaciones o construcciones nuevas al interior de la escuela, así también la evaluación institucional no es panacea del cambio o mejoramiento institucional. Por lo tanto, un cambio no respaldado por los docentes, y que no los incluya, por lo general es para peor o no produce cambio alguno. En

³⁴ La palabra comunidad aparece con mucha frecuencia en los discursos que se refieren a lo educativo. Se apela a lo comunitario como modo de convocar a la población en general, o a los actores de la tarea educativa, para desarrollar comportamientos y actitudes de mayor compromiso con los problemas de la educación. En general, la apelación a lo comunitario está acompañada de una convocatoria a la participación en los ámbitos escolares. Cfr. Frigerio (1996:97).

palabras de Fullan y Hargreaves:

En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave. Por consiguiente, un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente fracasará. En este sentido, excluir a los docentes de la tarea de liderazgo o del proceso de cambio no es práctico ni político (Fullan y Hargreaves, 2000: 44-45).

Si bien el cambio no sólo está relacionado con lo que hacen y piensan los maestros. Igualmente importante es lo que hacen los que los rodean, llámese directivos, estudiantes, personal de apoyo, administrativos, personal de servicio, padres de familia, autoridades educativas estatales. En resumen, si está decidido realizar algún cambio, todos están implicados y deben enfrentarlo con relación a su propio rol.

La manera en que se puede visualizar el cambio es cómo los actores de la escuela normal (alumnos, docentes, directivos y comunidad escolar) desarrollan la capacidad de cambiar. Esto significa que para que un cambio sea efectivo es necesario, por lo menos, que la propuesta educativa sea adecuada para resolver un problema real, que los profesores estén de acuerdo con los cambios propuestos y que existan las condiciones materiales e institucionales para llevarlos a cabo. En otras palabras: el cambio tiene que ser planificado. “De lo contrario, se corre el riesgo de cambiar algo para que no cambie nada” (Aguerrondo: 2002:13).

En este sentido, el cambio planificado puede entenderse como:

[...] un esfuerzo deliberado para cambiar una situación que resulta insatisfactoria, mediante una serie de acciones cuya elección y coordinación son producto de un análisis sistémico de la situación en cuestión (Collerette y Delisle, 2006:49).

La experiencia emprendida a partir de 2002, permite advertir para el caso de la Escuela Normal Superior del Estado de México, que para intervenir de manera eficaz en los procesos de cambio y poder dirigirlos adecuadamente, es primordial un cambio planificado resultante de una reflexión que emerja de la participación de todos los que integran la comunidad normalista, ya que en la medida de que los integrantes de la comunidad se sientan partícipes en la importante tarea de planificar el cambio, será más factible generar un compromiso³⁵ individual y colectivo para lograr los cambios propuestos, así como

³⁵ J.P. Meyer considera que «compromiso organizativo» es un constructo con tres componentes (afectivo, normativo y deseo de continuar): una orientación efectiva positiva hacia la organización, un sentimiento de obligación moral de trabajar en la organización, y una evaluación de los

una mayor comprensión del sentido de los cambios que se proponen y, sobre todo, del papel que a cada uno le toca desempeñar.

Planificar el cambio facilita la organización interna de la escuela normal en torno a las actividades que es necesario realizar para el desarrollo de propuestas de cambio y mejoramiento institucional. “Pero el cambio más grande, y para el cual estamos menos preparados, es que la escuela tendrá que comprometerse a dar resultados” (Drucker, 2000:228).

En ese sentido, en la ENSEM se asume el cambio planificado a través de la planeación institucional de enfoque estratégico cuyas características principales Frigerio y otros (1996) hacen mención, pero, a partir de lo que ellos nombran planeamiento estratégico-situacional, el cual: **a.** No se basa en las normas de lo que debe ser, sino en la realidad de lo posible. No se trata de decir cómo “deben ser” las cosas, sino más bien de generar una estrategia para que la situación actual que se reconoce como problemática, pase a tener otras características, posibles. No hay una norma absoluta que guía la acción, hay una “imagen objetivo” que da direccionalidad a la acción. **b.** No se trata de hacer todo junto, sino que se trata de priorizar en función de la importancia de los problemas. El planeamiento estratégico reconoce que no se puede hacer todo a la vez. Fijar la estrategia supone, precisamente, fijarse prioridades para establecer el camino que puede ser no muy ambicioso, pero de permanente avance. **c.** Lo que hoy no es posible, puede serlo mañana, si se van abriendo las condiciones de su factibilidad. El planeamiento estratégico considera el proceso institucional como una situación de situaciones. Se parte de la situación actual y se intenta llegar a una ideal diseñada en la “imagen-objetivo” que fija la dirección del cambio. No se postula llegar a ella de una vez y sin etapas intermedias. Más bien se acepta que cada realidad y cada institución tiene sus ritmos, sus obstáculos y sus ventajas y que mientras se mueva hacia la imagen-objetivo, se va por buen camino. **d.** No se trata de administrar la institución sino de guiarla hacia su transformación. La planificación situacional se compromete con la transformación de la institución. No intenta sólo administrarla (es decir conseguir y organizar los medios y los recursos) sino que se fija como objetivo general mejorarla, es decir sacarla de su rutina e introducir

costes asociados con abandonar la organización que le compromete a continuar. En el fondo, es un cierto estado psicológico (actitudinal o efectivo y de comportamiento) que caracteriza las relaciones de los miembros con la organización, lo que entraña la decisión de permanecer en ella, y el deseo de que crezca, al hacer cada día las cosas mejor. Cuando existe una congruencia entre las aspiraciones de los profesionales y las de la propia organización, porque las aspiraciones de los primeros se ven reflejadas o coinciden con las de la propia organización, se da un compromiso organizativo. Cfr. Bolívar (2000: 208).

nuevos objetivos que lleven a que su acción sea más eficaz en términos de mejores resultados de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés (2002), *Cómo planifican las escuelas que innovan*, en *La escuela del futuro*, Buenos Aires, Papers.

Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*, México, CIDE/SEP, Biblioteca del Normalista.

Avanzini, Guy (Comp.) (1998), *La profesionalización del curso docente*, por Pierre Marc en *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, traducción de Aurelio Garzón del Camino y Juan José Utrilla, Fondo de Cultura Económica.

Bazant, Milada (1982), *La república restaurada y el porfiriato*, en Arce Garza, Francisco et al. *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México.

Bolívar, Antonio (2000), *Factores que fomentan/inhiben los procesos de aprendizaje organizativo en Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*, Madrid, La Muralla.

Bonal, Xavier (1998), *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, España, Paidós Ibérica.

Collerette, Pierre y Delisle, Gilles (2006), *La planificación del cambio: estrategias de adaptación para las organizaciones*, México, Trillas.

Curiel Méndez, Martha Eugenia (1999), *La educación Normal*, en Solana, Fernando et al. *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

Drucker, Peter F. (2000), *La sociedad post capitalista*, Colombia, Norma.

ENSEM (2006), *ProFEN 1.0 Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca, Méx.

ENSEM (2007), *ProFEN 2.0 Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca, Méx.

ENSEM (2008), *ProFEN 3.0 Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca, Méx.

ENSEM (2009), *ProFEN 2009 y 2010 Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal Superior del Estado de México*, Toluca, Méx.

Frigerio, Graciela et al. (1996), *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*, Argentina, Troquel.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000), *La escuela que queremos*.

Los objetivos por los que vale la pena luchar, México, SEP Biblioteca del normalista.

Fullan, Michael G. y Stiegelbauer, Suzanne (2003), *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas.

Sánchez García, Alfonso (1982), *Primer centenario del Normalismo en el Estado de México. Avance histórico*, México, SECyBS, del Gobierno del Estado de México.

Secretaría de Educación Pública (2003), *La planeación institucional en las escuelas normales*, Serie: Gestión institucional 4, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2003), *Evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, Serie: Gestión institucional 5, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2004), *Segunda evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas*, Serie: Gestión institucional 8, México, SEP.

SEP/DGESPE (2008), “Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal”

Hemerográficas

Oria Razo, Vicente (2003), “La educación normal”, *Educación 2001*, *Revista Mexicana de Educación*, Nueva época, año IX, número 102, noviembre.

Peñaloza García, Inocente (2001), “Perfil histórico de la ENSEM”, *Revista ENSEM*, tercera época No. 9, Toluca, Méx., enero 2001.

Electrónicas

Bardisa Ruiz, Teresa (1997), “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, *Revista Iberoamericana de educación*, septiembre-diciembre 1997, Núm. 15, España, micropolitica en la escuela, [<http://www.rieei.org/oeivirt/rie15a01.htm>], consultada 12 de mayo de 2012.

Beltrán Medina, María Guadalupe y Beltrán Medina, María del Carmen (2006), “La evaluación educativa, aspectos de su problematización y aportes”

[<http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigación-educativa/files/pdf/evaluación.pdf>], consulta 2 de junio de 2010.

Ducong, Patricia (2004) “Origen de la escuela Normal Superior de México” en [<http://redalyc.uaemex.mx>] consulta 14 de septiembre 2009.

Secretaría de Educación Pública (2003), *Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)*, Finalidades, características y estrategias de operación. Serie: Gestión institucional 2, México; SEP [<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/2pres.htm#>]

Secretaría de Educación Pública (2009), “Acuerdo número 459 por el

que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas”, [http:normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/reglas_09.pdf]

SEP/DGESPE (s/f), “Programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales públicas” [<http://.dgespe.sep.gob.mx/promin>]

Subsecretaría de educación Básica y Normal (2003), “Las líneas de acción del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”, Gaceta de la Escuela Normal, abril, Núm. 1, México, [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/gaceta_1.pdf]

Internacionalización neoliberal de la Educación Superior Pública

Dra. Carmen Caamaño Morúa, Universidad de Costa Rica.

Bach. Flory Chacón Roldán, Universidad de Costa Rica.

Resumen

La presente ponencia se concentra en algunas de las transformaciones que han sufrido las universidades en el contexto de la internacionalización neoliberal de la educación superior en el mundo y, en particular, en Costa Rica. A partir de análisis documental proveniente de artículos académicos, documentos de organismos internacionales y fuentes periodísticas, en primera instancia, se discute el efecto del neoliberalismo en las sociedades, el desarrollo de la sociedad del conocimiento y las transformaciones laborales que estos procesos han generado dentro de las Universidades. Posteriormente se repasa sobre el proceso histórico que el Banco Mundial y la OMC han llevado a cabo para la inclusión de la educación superior en el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) en el contexto de comercio internacional. Se hace una reflexión sobre los distintos modelos universitarios existentes y se analizan las características más importantes de la universidad corporativa. Por último, nos referimos a los procesos de cambio implementados en la Universidad de Costa Rica a partir del año 2012 para homogeneizar su funcionamiento al modelo corporativo, generando la coexistencia de diferentes modelos de universidad e identidades conflictivas entre docentes, estudiantes y personal administrativo. El resultado es la contradicción entre las decisiones políticas de alto nivel, su implementación y la experiencia cotidiana de las personas dentro de la academia costarricense.

Introducción

La presente ponencia busca dar cuenta de las características que vienen adquiriendo las Universidades a partir de la internacionalización neoliberal. Mediante ésta, se procura homogeneizar tanto los planes de estudios y contenidos de las carreras como a los y las estudiantes, docentes y personal de investigación dentro de las Universidades. En primera instancia, discutimos las características de las transformaciones encontradas en el análisis documental de artículos académicos, documentos de organismos internacionales y fuentes periodísticas. Además, describimos el proceso histórico en el que algunos organismos internacionales ocupan un papel activo y preponderante para generar estas transformaciones.

Posteriormente, caracterizamos estos cambios como parte de la Universidad Corporativa para, finalmente, hacer una breve reseña de las tendencias y cambios que encontramos en la Universidad de Costa Rica con miras hacia la internacionalización y la inserción del modelo de Universidad Corporativa.

Las transformaciones de la Universidad hacia la internacionalización neoliberal

Desde los años ochenta, las Universidades han sido posicionadas como un servicio competitivo en los mercados internacionales.

Según Pedroza (2006), las nuevas reglas académicas están asociadas a principios básicos del pensamiento neoliberal. La rendición de cuentas, la privatización, la subcontratación y la diversificación del presupuesto representan prácticas gerenciales del sector corporativo (Cabrales y Díaz, 2015). La Educación Superior se ha convertido en un nicho de posibilidad económica de muy alta demanda, lo que presiona a las universidades a ampliar sus funciones; además de convertirse en medios para el buen funcionamiento y competitividad de la economía capitalista, las universidades y los servicios que proveen son, en sí mismos, fines y productos de dicha economía (Guarga, 2008).

Esto ha tenido efectos en el financiamiento y autonomía de dichas instituciones y sus actividades, tales como la investigación en diferentes áreas del conocimiento. Con la crisis internacional de los años ochenta y las Políticas de Ajuste Estructural impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se dio inicio a nuevos procesos que vendrían a transformar las sociedades y que inauguraron el modelo neoliberal de acumulación. En este contexto, la educación y el conocimiento se convierten en factores clave de competitividad, hasta el punto que la mayoría de países del planeta aspiran a convertirse en “economías del conocimiento” (Jessop, 2000; Robertson, 2005).

Esto, junto al comercio de servicios, ha contribuido al aumento en la demanda de servicios de educación. Verger (2013) citando a Slaughter y Leslie (1977) afirman que, a partir del crecimiento de los mercados globales, las políticas nacionales de educación superior se han orientado fundamentalmente a la investigación aplicada y a la innovación, reduciendo los subsidios directos del Estado a la universidad. Esto se puede observar en cómo cada vez más las universidades públicas son presionadas para contribuir activamente en la competitividad de las economías locales-nacionales-regionales, estableciendo redes y circuitos de conocimiento con el Estado y las empresas, comercializando los productos de la investigación, prestando servicios al mundo privado, generando estrategias de autofinanciamiento, asumiendo nuevos estilos de gestión y de marketing de corte empresarial, y formando profesionales emprendedores capaces de generar nuevas iniciativas, autoemplearse, formar redes y ajustarse al nuevo escenario laboral flexible (Gibby Hannon citado en Restrepo y Escobar, 2011).

Los valores organizacionales se han insertado dentro de los discursos universitarios, y aunque se mantengan los valores propios de la naturaleza de la Universidad como la ética y el bien común, ganan terreno valores con marcada tendencia mercantilista como la competitividad, eficiencia y rentabilidad. El discurso de la calidad en educación funciona como una “práctica discursiva”; se convierte en un término “fetiche” que permite dar un “barniz” de excelencia a las prácticas cobijadas bajo el mismo (Massé Narvaez, 2008).

Aunado a esto, Marugán Pintos y Cruces Aguilera (2011), afirman que se ha puesto en un primer plano la capacidad “emprendedora” del alumnado y de una universidad regida por criterios utilitaristas del conocimiento. Como señalan Laval y Dardot (2006), la ideología neoliberal organiza y estructura la conducta de los seres humanos con la generalización de la competencia y la empresa como modelo de subjetivación.

Con estos objetivos, se han impulsado procesos de internacionalización de las universidades que, según García-Guadilla (2004), implican generar una industria multimillonaria “que incluye la captación de estudiantes internacionales, el establecimiento de campos universitarios en el extranjero, la prestación de servicios como franquicia y el aprendizaje en línea” (p. 6). Así, se da la “apropiación del trabajo inmaterial y de los bienes comunes (las relaciones, los afectos y el conocimiento)” (García, 2010, p. 16) y se produce la mercantilización, que consiste en la privatización del saber: “control de las patentes en los laboratorios de investigación, derechos de autoría frente al conocimiento libre o los planes de estudio reorientados a las dinámicas del mercado capitalista” (García, 2010, p. 17).

Además, se señala la imposición del Banco Mundial para que los profe-

sores sean empresarios del conocimiento, lo cual ha tenido eventos devastadores para la investigación y la docencia, e incluso ha conducido a prácticas de corrupción académica en la medida en que la lógica privada se inserta en el ámbito público (López Segrera, 2009; Ginsberg, 2011).

Se trata de un modelo de Universidad que reproduce desigualdad dentro y fuera de la misma, en la que se lleva a cabo una profunda descapitalización financiera, desregulación de los derechos laborales del profesorado (Marugán Pintos y Cruces Aguilera, 2011). La adición del trabajo administrativo ha aumentado la carga laboral del profesorado y le ha exigido, frente a otras profesiones y saberes, una permanente cualificación personal y profesional, así como el desarrollo de competencias gerenciales.

De esta manera, las universidades cada vez exigen más requisitos para la contratación de su personal docente. Además, se les está encargando una diversidad de tareas anexas a la orientación de las cátedras (Cabarales y Díaz, 2015). Como señalan Tello *et al.* (2009), las personas que forman parte de la comunidad universitaria progresivamente se han convertido en vías de expresión y legitimación de las políticas de evaluación, al igual que los técnicos en su desarrollo operativo y en su justificación ideológica.

Docentes hacen cambios en sus prácticas respondiendo a los instrumentos evaluadores y actúan como emprendedores capitalistas, con la consecuencia de que se pueden erosionar las dinámicas de cooperación entre el personal de investigación y generar actitudes menos creativas y más conservadoras entre ellos y ellas. Como señala López Segrera (2008), el sistema de evaluación, integrado por el conjunto de políticas, programas e instrumentos de evaluación de la educación superior, impone límites al trabajo institucional e individual introduciendo objetivos y metas con base en la productividad y el desempeño, determinados en los círculos oficiales y fuera de la academia.

En algunos países los instrumentos de evaluación se utilizan también para fomentar la elección del centro universitario y la competencia entre centros por la captación de alumnos. Para llevar a cabo este tipo de políticas, la mayoría de países han creado agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa (Verger, 2013).

Organismos internacionales y trayectoria de internacionalización

De forma más amplia, Verger Planells (2008) se refiere a dos transformaciones esenciales en la educación superior, la primera es la transición de la concepción de las universidades como medio para el buen funcionamiento del mercado a objeto del mercado y la segunda es la transición de una dinámica de internacionalización hacia una de transnacionalización o internacionaliza-

ción neoliberal.

Cada país ha tenido un papel activo en el ingreso de mercados comerciales educativos y, en general, la educación y la salud son los sectores que menos han sido liberalizados. No obstante, han sido los países en vías de desarrollo los que han abierto más sus mercados. La mercantilización educativa se desarrolla de manera gradual y los procesos hasta ahora no han desembocado en mercados puros sino en escenarios donde la esfera estatal convive con la del mercado (Verger, 2013). Estos procesos no existen sin sujetos activos, más bien, se desarrolla a raíz de la intervención y la acción política de agentes muy concretos. Los organismos que tradicionalmente han estado más interesados en la problemática educativa son el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Estos otorgan financiamiento a proyectos, realizan estudios y emiten recomendaciones.

El Banco Mundial es uno de los principales productores de documentos y estudios sobre políticas educativas. El propósito principal de la producción de documentos es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema. En el caso de la educación superior, podríamos considerar que los ejes son financiamiento, calidad, administración, resultados e internacionalización de las políticas educativas (Maldonado, 2000). Según Jiménez Nájera, citando a Shugurensky (1998), desde los años ochenta y noventa se plantea desde los organismos financieros internacionales “refuncionalizar a las instituciones de educación superior –conforme a las necesidades del nuevo modelo de desarrollo cimentado en el libre mercado– para constituir la “universidad heterónoma” empresarial, sometida a la fiscalización gubernamental, a las demandas de las empresas (formación de profesionistas flexibles, investigación aplicada, etcétera), y orientada por una lógica eficientista y mercantil con base en el modelo norteamericano de universidad” (Jiménez Nájera, 2006, págs. 45-46).

La organización más protagonista en las transformaciones de la educación superior ha sido la Organización Mundial del Comercio con la inclusión de los servicios en las negociaciones del comercio internacional, impulsada por los países desarrollados en la Ronda Uruguay en el contexto del Acuerdo General de Servicios (AGCS por sus siglas español), en 1994 (Verger Planells, 2008) negociado en el marco de la creación de la OMC en 1995, “organismo intergubernamental encargado de promover el libre comercio internacional” cuyos objetivos son “promover la liberalización del comercio, establecer normas que regulen el mercado internacional, y ser un foro de solución de dife-

rencias eficaz que las haga cumplir” (García-Guadilla, 2004, pág. 5). El AGCS es uno de los principales instrumentos legales para la transnacionalización de la educación superior y la liberalización de los servicios. Es considerado como uno de los acontecimientos más importantes del sistema mundial del comercio desde 1948, ya que logra aplicar una normativa multilateral y abrir la economía mundial (Chan Sánchez, 2004, p. 15). Por medio de estos instrumentos regulatorios los estados miembro adquieren compromisos de liberalización, garantizando la realización del servicio en un entorno estable y con pocas barreras comerciales. El acuerdo congela los compromisos establecidos, dificultando que se retiren o reduzcan los compromisos (Verger Planells, 2008). La labor del AGCS, en términos generales ha sido modificar y flexibilizar las normas y reglas de los diversos sistemas estatales que dificultan la transnacionalización de las empresas de servicios (Verger Planells, 2008).

El AGCS es un acuerdo voluntario, los países pueden decidir las reglas bajo las cuales van a hacer las negociaciones. Sin embargo, esto se pone en cuestionamiento debido a la “agenda incorporada de liberalización progresiva”, la cual busca hacer efectiva la liberalización del comercio. Por lo tanto, aunque cada país pueda decidir cómo se irá haciendo la apertura, con cada ronda de negociación se espera que se negocien más sectores y se levanten restricciones para el acceso al mercado nacional (Knight, 2004). Uno de los temas más importantes y de controversia alrededor de la OMC y la AGCS es la función gubernamental en la educación, ya que el Acuerdo aplica a todos los servicios menos a “aquellos servicios suministrados en el ejercicio de la autoridad gubernamental, que no se presten de manera comercial y ni en competencia” (Chan Sánchez, 2004; Knight, 2004). Esto genera muchas críticas, ya que en sistemas educativos donde la educación superior tiene oferta pública y privada al mismo tiempo, pueden quedar no exentos. Además, hay grandes cuestionamientos en relación a lo que significa competencia, sobre todo cuando no media el lucro directamente.

En esta línea, y como ejemplo de la imposición de la liberalización económica por parte de la OMC, en 1998 planteó la idea de que en la medida en que los gobiernos acepten la existencia de proveedores privados en la educación, la misma puede ser tratada como servicio comercial y por lo tanto regulado por la OMC. De esta forma se contradice la función del gobierno como proveedor de educación. En 1999 la OMC incluye la educación en el AGCS. La Educación Superior es el subsector que se negocia con mayor intensidad. Esto debido al amplio mercado que se gesta alrededor de la Educación Superior. De hecho, la única demanda plurilateral en el área educativa realizada en la Ronda de Doha se focaliza en “educación superior” y “otros servicios educativos”. Estas acciones y nociones sobre la educación terciaria generaron

una oposición ante la inclusión de la educación como servicio en el AGCS.

En 1998, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) de la Unesco, conferencia principalmente gubernamental, donde se aprobaron dos documentos basados en lineamientos establecidos por la conferencia regional en América Latina y Caribe en 1996, estos son la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” y otro llamado “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior”. En ellos se resalta el papel del conocimiento como instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas y se jerarquizó el acceso a la Educación Superior como derecho humano (Guarga, 2008). En dichos documentos se enfatiza la autonomía de las instituciones de Educación Superior, la vigencia de la libertad académica y el papel de los estados nacionales en la labor de sostén y fortalecimiento de estas por medio de su financiamiento. Los documentos también destacan el papel de la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades, así como la difusión de sus resultados como una función esencial de los sistemas de Educación Superior y se habla sobre la evaluación de la calidad de la educación en la región, sin embargo, es una visión de calidad arraigada al contexto nacional y regional (Guarga, 2008).

Un instrumento fundamental para llevar a cabo estos cambios hacia la internacionalización de la educación en Europa inicia con la Declaración de Bolonia, Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación, firmada el 19 de junio de 1999, que tiende a asegurar la internacionalización de las universidades y la movilidad de docentes y estudiantes mediante una serie de transformaciones para homogeneizar requisitos, creditaje, tiempos de los programas, diplomas, órganos colegiados, formas de evaluación del estudiantado y de las y los docentes, sentido de los procesos educativos y de la investigación, etcétera. De esta manera, la Declaración de Bolonia se propuso desarrollar para el año 2010 un Área Europea de Educación Superior (EHEA) (García, 2004). Según Hans de Wit, la Declaración de Bolonia intenta acercar la internacionalización “a la reforma de sistemas y a la transparencia como fundamento para la competencia en mercados regionales y globales” (De Wit, 2004).

Como precursoras de la Declaración de Bolonia, encontramos la Carta Magna de las Universidades Europeas y la Declaración de la Sorbona. La Carta Magna firmada en Bolonia en el año 1988, sienta las bases para legitimar el vínculo entre investigación, docencia, innovación y enriquecimiento del estudiantado, la libertad de la investigación, la enseñanza y la formación, y el intercambio a través de las fronteras (Rectores de Universidades Europeas, 1988). En un principio, esta Carta Magna fue firmada por treinta ministros

de Educación, “con posibilidad abierta de nuevas integraciones” (García C., 2004). Si bien esta declaración “reafirma los principios de autonomía y de libertad de cátedra, conocimiento, investigación y enseñanza, propios de la institución universitaria” (Marín, 2013), es precursora, como antes se señaló, de la Declaración de Bolonia (Rodríguez Gómez, 2004).

Por su parte, la Declaración de la Sorbona, firmada en París el 25 de mayo de 1998 es una Declaración conjunta de cuatro Ministros europeos para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. “Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de estatus, títulos, exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual” (Rectores de Universidades Europeas, 1988)

Así, en el año 2013, el Dr. Henning Jensen, Rector de la Universidad de Costa Rica, la suscribió.

El Plan Bolonia se ha topado con gran oposición en diferentes países de la Unión Europea, que podemos identificar en las protestas callejeras de estudiantes y docentes, y en escritos académicos que analizan el impacto de los cambios para la educación como bien común que este Plan ha provocado. Según Galcerán, las críticas principales se pueden sintetizar en tres puntos:

“1o. la crítica a la falta de democracia con que se está desarrollando todo el proceso, amparado en recomendaciones que apuntalan y refuerzan la estrategia política en educación; 2o. el temor a que esas medidas destruyan la Universidad tradicional abriendo paso a una Universidad corporativa gestionada de modo empresarial, competitivo y rentabilizador, en cuyo marco cambian radicalmente las figuras de profesores y estudiantes. Incluyendo los sectores administrativos; 3o. la reducción de la “sociedad” al espacio del mercado, lo que implica un riesgo muy alto de mercantilización de la enseñanza superior que, aunque pueda ir acompañada de un aumento de las inversiones en determinados sectores, generará un desplome académico y científico, especialmente perceptible en aquellos sectores cuyas titulaciones no están inmediatamente dirigidas al mercado laboral o cuyas disciplinas exigen procesos formativos y de investigación lentos y escasamente lucrativos. En todos ellos está cundiendo la ira y el desánimo” (Galcerán, 2010, pág. 97).

Asimismo, el colectivo de profesores y estudiantes de la Universidad de Va-

lencia denominado Indocencia, señala que “las nuevas reglas del juego privilegiaban la investigación al tiempo que devalúan la docencia; una investigación sometida a las reglas que le permitan competir, una investigación que se pueda cuantificar y exhibir, una investigación obediente” (Fernández-Savater, 2016, pág. 13). Además, son comunes los reportajes en medios periodísticos sobre los efectos de estos cambios en la precarización laboral (Barnés, 2016) que genera ambientes académicos tóxicos (Barnés, 2014). Lo que nos plantea el caso del Proceso Bolonia es un proceso de internacionalización neoliberal que impulsa la corporativización de las universidades.

Universidad Corporativa

Las universidades occidentales de la modernidad capitalista se han regido históricamente por diferentes modelos, según las características de cada sociedad y el momento histórico de acumulación capitalista. Estos son: el napoleónico, el humboldtiano, el anglosajón y el latinoamericano (Apaza Sempinelli, 2007). El napoleónico, se centraba en la formación de profesionales para el Estado, el humboldtiano, se enfocaba en la investigación, y el anglosajón en la formación de profesionales para las empresas. Cada uno de estos modelos contaba, a su vez, con una forma particular de gobierno. Con el tiempo, estos modelos se fueron mezclando en algunos países, al tiempo en que las universidades se fueron consolidando como instituciones con unas prácticas, características y regulaciones comunes, pero con particularidades propias según el contexto e historia de cada país. En América Latina fue fundamental la Reforma de Córdoba de 1918 para orientar el curso de desarrollo de estas instituciones. En el marco de las políticas de Industrialización Sustitutiva de Importaciones y el Estado de Bienestar, a partir de 1930, las universidades adquirieron una serie de garantías para su desarrollo, entre ellas, la autonomía y su condición de derecho de las personas y bien común (Apaza Sempinelli, 2007).

Las transformaciones discutidas en los apartados anteriores se pueden encontrar en lo que diferentes autoras y autores han identificado como un modelo empresarial o corporativo de universidad, formas privadas de financiamiento, de contratación y administración, formas empresariales de organización y control de las y los trabajadores universitarios que apuntan hacia la precarización laboral, producción para el mercado y transformación de la cultura académica y las subjetividades de docentes y estudiantes que les convierte en competidores en el mercado del conocimiento (Pardo & García, 2003; Crow, 2008; Fernández de la Rota, 2009; Gill, 2010; Gill & Pratt, 2008; Pini, 2010; Galcerán, 2010; Connell, 2013; Amigot & Martínez, 2013; Gómez & Jódar, 2013; Montenegro & Pujol, 2013; Busso & Rivetti, 2014; Edu Factory y

la Universidad Nómada, 2010).

Según Donoghue (2008), las universidades y las corporaciones siempre se han entrecruzado, a veces en formas muy concretas: miembros de corporaciones empezaron a servir en las juntas directivas de las universidades.³ Desde entonces, estos mostraron un antiintelectualismo y críticas a las humanidades por considerar que no enseñan oficios prácticos ni a hacer negocios, y demandan que las universidades funcionen como corporaciones, con máxima productividad en la enseñanza y el aprendizaje, siendo una inversión en tiempo y dinero juzgada de acuerdo a los réditos que genere. Sin embargo, es a partir de los años ochenta, en el periodo del presidente Reagan, que el ataque a las universidades liberales y a las humanidades se incrementa en ese país, promoviéndose directamente la universidad corporativa, en donde se pierden los límites entre la universidad y la empresa (Collini, 2012). Según Schultz (2012), las universidades corporativas se caracterizan por el uso de estructuras corporativas para dirigir la universidad, en donde las decisiones, incluido el currículum, son determinadas de arriba hacia abajo. Ya en los años 1879 y 1881 la Wharton School de la Universidad de Pensilvania había ofrecido una credencial académica en administración de negocios (Donoghue, 2008).

Bajo un modelo corporativo, los miembros de los consejos universitarios son cada vez más líderes de negocios que seleccionan, con poca participación de los docentes, al presidente de la universidad quien también con poca o ninguna participación docente, selecciona a los decanos, jefes de departamentos y otro personal administrativo. Así, el personal académico va perdiendo poder para adoptar decisiones fundamentales y las universidades van siendo tomadas por administradores. Tal y como lo plantea Ginsberg (2011), muchos de estos administradores cuentan con poca o ninguna experiencia académica y ven la gerencia como un fin en sí mismo, olvidándose de la promoción de la educación y la investigación como propósito de las universidades. Se aplica un “imperialismo gerencial” para imponer orden y jerarquía en la institución, eliminando el gobierno compartido, el poder de los docentes, las plazas en propiedad. Según Berg y Seeber (2016), esto hace que las justificaciones económicas sean las que dominen y eclipsen las preocupaciones intelectuales y pedagógicas. Siguiendo a Ginsberg (2011), un instrumento utilizado por los administradores para crecer y ejercer mayor poder que los académicos son los criterios de ejecución obligatorios, como sistemas para medir transparencia, hacer planeamiento estratégico y otros en donde incrementan la burocracia que dificultan procesos académicos que antes eran fáciles de ejecutar.

Una forma de comprender los procesos de corporativización en las universidades es a través del planteamiento que hace Ritzer (2015) sobre la Mcdonaldización de la Cultura. Ritzer, siguiendo a Weber, explica que la

racionalidad de la burocracia implica descomponer una tarea en diferentes elementos, siendo cada oficina responsable por una porción de la tarea más grande. Cada persona en cada oficina maneja su parte de la tarea, usualmente siguiendo reglas preestablecidas y regulaciones predeterminadas, donde los individuos tienen poca posibilidad de escoger los medios para los fines. Esta sería para Weber la más eficiente estructura para manejar gran cantidad de tareas, pero se enfatiza en la cantidad y no en la calidad. Gracias a las reglas y regulaciones, las burocracias operan de forma altamente predecible. Finalmente, enfatizan el control sobre la gente mediante el reemplazo del juicio humano con los dictados de reglas, regulaciones y estructuras. De manera similar, la clientela de la burocracia también es controlada y recibe los servicios de ciertas maneras y no de otras. Sin embargo, las burocracias sufren la irracionalidad de la racionalidad pues producen deshumanización, falta de eficiencia, falta de calidad y falta de control.

La aplicación de estos principios y prácticas a nivel global (Donaghue, 2008), implica la transformación de la manera en que se crea el conocimiento y quienes lo producen: estudiantes y docentes, y de quienes lo gestionan, personal administrativo, para imponer procesos homogeneizantes que, sin embargo, pueden ser contestados. Las categorías del mercado de productividad, eficiencia y logro competitivo, no inteligencia o erudición, dirigen el avance profesional ya que los profesores del día de hoy han internalizado los mismos parámetros que han sido utilizados tradicionalmente para atacarlos y se han convertido en vendedores que compiten entre sí. Se utilizan métricas de calidad por las cuales muy diferentes clases de trabajo intelectual pueden ser medidas una contra otra. Por lo tanto, en un resultado irónico, el profesorado, al que le gusta pensar de sí mismo como intelectuales autónomos, encuentran que su trabajo, constantemente evaluado y dirigido, tiende hacia una estrecha conformidad y estandarización. Según Maggie Berg y Barbara K. Seeber (2016), estos valores son individualistas y meritocráticos e inhiben la conciencia colectiva. Unido a lo anterior, encontramos diferentes formas de flexibilización laboral, que llevan a la precarización. Según Schultz (2012), la universidad corporativa considera que los docentes en propiedad son caros, por lo que prefieren reemplazarlos por docentes con doctorados y desempleados para reducir los costos laborales de manera significativa y, al mismo tiempo, romper el poder de los docentes en propiedad en el gobierno de la universidad. También, la universidad corporativa ha tomado control del currículum con la expansión de programas por internet prediseñados por especialistas y luego impartidos por docentes interinos. Estos reducen costos de los cursos, se potencializa el tamaño de los grupos, y de ser necesario, se puede cambiar el currículum. Otra forma en que la Universidad es corporativizada es cuando

los fondos vienen de corporaciones, a través de financiamiento directo, o al patentar y vender investigaciones, entrenamiento y otros servicios, o promover acuerdos colaborativos. Como resultado, se privatiza el conocimiento, afectándose la libertad académica, comprometiendo la integridad y objetividad y forzando a las y los profesores a explorar solamente lo que el mercado tolera.

En cuanto a la investigación, Ginsberg (2011) señala que los administradores buscan lucrar mediante las donaciones y los ingresos por patentes y licencias. De esta manera, se privatiza el conocimiento y se impide la difusión de nuevas ideas protegiendo las posibles ganancias para la universidad. Así, los ingresos son más importantes que la investigación. En muchos casos se dirige al menos parte del financiamiento del ámbito académico hacia usos potencialmente más lucrativos, como propiedades, campos atléticos, dormitorios lujosos mientras al mismo tiempo se cierran departamentos de lenguas y filosofía por razones financieras. Llevando la discusión más lejos, Maggie Berg y Barbara K. Seeber (2016) plantean que el pensamiento crítico ha sido vulnerado junto con las Humanidades pues la universidad corporativa ha priorizado ciertas áreas de investigación sobre otras. En ese sentido, Ginsberg (2011) considera que los administradores ven la educación como la industria del conocimiento, la cual debería enfocarse en producir formas de conocimiento que sean útiles en el mercado. Así, los recursos de las Humanidades deben pasar a formas de investigación científica que podrían ser del interés de agencias federales y firmas privadas en el sector de alta tecnología. Finalmente, el aumento de la matrícula es un elemento fundamental en las universidades corporativas debido a la disminución de fondos del Estado, el incremento en costos de mantenimiento y otros relacionados con la necesidad de atraer a estudiantes (instalaciones deportivas y grandes locales comerciales, etc.) y la reasignación de fondos hacia ciertos programas. Como resultado del aumento del costo de matrícula encontramos un aumento en el endeudamiento del estudiantado (Donoghue, 2008).

Es importante resaltar que los debates alrededor del mercado de la Educación Superior no son sobre la adecuación de las nuevas tecnologías a los contenidos pedagógicos (Chiroleu, 2013), lo que está planteado es una modificación del principio en que se asienta la educación en tanto bien público salvaguardado por el Estado, sobre todo desde el momento en que las propuestas educativas pasarán a ser reglamentadas y supervisadas desde la OMC y en que las propuestas educativas provienen de diversas empresas y sectores (Guarga, 2008). Todo lo anterior ha llevado a que en las universidades convivan dinámicas contradictorias donde por un lado se defiende la autonomía y el valor social de la Universidad, al mismo tiempo que se gestionan procesos de venta de servicios, patentes, que se encaminan a un cambio en el financia-

miento y funcionamiento de las Universidades perdiéndose así el control sobre sus agendas educativas y de investigación, y en donde la internacionalización neoliberal y la comercialización cada vez ganan más espacio.

Manifestaciones de la internacionalización neoliberal en Costa Rica: el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR).

La internacionalización de la educación superior se va mostrando de diferentes formas que, aunque parezcan separadas entre sí y se manifiesten a diferentes ritmos, todas son parte de distintas estrategias para cumplir con los acuerdos y mandatos internacionales. Por ejemplo, en Costa Rica, en relación con la acreditación, dirigida por SINAES, la institución encargada de la acreditación de las distintas carreras en las Universidades públicas y privadas del país, se utilizan estándares de calidad internacionales y la institución verifica que las distintas carreras cumplan con ellos. En la actualidad, el país cuenta con 114 carreras acreditadas, y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) tiene convenios con 11 instituciones de acreditación internacional. La acreditación se ha convertido en un criterio importante en la promoción de las carreras en las diferentes universidades y es incluso demandada por el estudiantado con el fin de asegurarse una condición ventajosa al participar en un mercado de trabajo sumamente competitivo.

En cuanto a cobertura de la educación superior pública, en el período 2007-2014, la matrícula en las cuatro universidades del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) mostró un incremento global de un 26,8%, siendo las sedes regionales las que presentaron un crecimiento mayor, con un 49,1%. Además, con miras a apoyar las necesidades del país, entre el 2008 y el 2014, las universidades estatales crearon un total de 91 carreras nuevas (Marín González, 2014). Además, la Universidad ha iniciado un proceso de transformación de su normativa, de manera que la investigación se define a partir de las ciencias naturales y las tecnologías, y se controla mediante reglamentación centrada en una judicialización, estandarización y cuantificación que limita la creatividad y burocratiza, con la excusa de la búsqueda de eficiencia, y el lucro en el desarrollo de la misma.

Asimismo, la Universidad de Costa Rica fundó la Agencia Universitaria para la gestión del Emprendimiento (AUGE) en el año 2012, con el apoyo financiero de Fundación de la Universidad de Costa Rica (FUNDEVI) especializada en la creación y aceleración de empresas y entidades intensivas en conocimiento. Esto lo realiza por medio de capacitaciones, cursos, establecimiento de vínculos con instituciones privadas y públicas y dotación de “capital semilla” por medio de concursos. Para el año 2014 AUGE asignó 65 millones

de colones de la Banca de Desarrollo a cada proyecto ganador en un concurso de emprendedores (Rojas Rodríguez y Guerrero Portilla, 2014). Los proyectos que así concursan no siguen los mismos procedimientos de control que aquellos que se generan en las unidades académicas de la Universidad, tales como la evaluación del Comité Ético Científico. Además, AUGE funciona en sí mismo como un emprendimiento, de manera que algunos de sus funcionarios y funcionarias deben buscar financiamiento para sus proyectos. AUGE, junto a la Unidad de Gestión y Transferencia de conocimiento para la Innovación (Proinnova), incentivan la creación de patentes y venta de servicios desde los diversos institutos y centros de investigación y se han convertido en definidores de los criterios de evaluación de calidad de las investigaciones. El aumento se dio en las áreas de ciencias de la salud (23), ciencias sociales (18), educación (14), ingeniería (9), ciencias económicas (8), ciencias básicas (8), recursos naturales (6) y artes y letras (5), con grados académicos que van desde diplomado hasta doctorado (Marín González, 2014). Para 2016 las carreras más solicitadas en la Universidad de Costa Rica fueron el bachillerato y licenciatura en Dirección de Empresas; el bachillerato en Inglés; Computación e Informática; y Contaduría Pública. Asimismo, tuvieron demanda los bachilleratos y licenciaturas en Ingeniería Eléctrica y Derecho, el bachillerato en Ciencias Médicas y la licenciatura en Medicina y Cirugía (Prendas, 2016).

En términos de relaciones laborales entre el 65% y 70% del personal docente de la Universidad se encuentra en condición de “interinazgo”, es decir, no tienen una plaza definida, lo cual provoca condiciones laborales flexibles e inseguras características de la precarización laboral, las cuales se legitiman mediante normativas y reglamentos que excluyen a este personal de la participación política y democrática en los órganos colegiados universitarios como en la elección de las autoridades universitarias. Actualmente la universidad vive una crisis cuyo detonante ha sido la actuación del Rector en relación a la contratación de su hija en un puesto en la Universidad de Costa Rica. Sin embargo, la crisis tiene un marco más amplio que refiere a los cambios que enfrenta la institución al transitar hacia la corporativización, los cuales generan malestar en diversos sectores universitarios y por diferentes razones.

Por otro lado, existen nuevas Universidades privadas en el país que tienen una estructura corporativa en su funcionamiento. La Universidad Lead fundada a partir del año 2016 en el país, está compuesta por tres elementos: universidad, estudiantes y empresas para dar herramientas al estudiantado para integrarse efectivamente al mercado laboral impulsando la productividad. La Universidad fue concebida por un grupo de empresarios (“Acerca de Ulead”). También encontramos que Promerica junto con la Universidad Texas Tech de Estados Unidos van a instalar una filial en el país y la Uni-

versidad Earth junto con otras 11 empresas busca crear un nuevo instituto de educación superior en Guanacaste. Esto nos afirma en que la Universidad Corporativa es una realidad en nuestro país cuyas prácticas competitivas se presentan como modelo y se trasladan muchas veces a las Universidades Públicas. La Unidad de Gestión y Transferencia del Conocimiento para la Innovación (Proinnova) es una unidad de apoyo a la investigación adscrita a la Vicerrectoría de Investigación con el objetivo de impulsar la innovación a través de la transferencia tecnológica de conocimientos desarrollado o adaptados por la UCR mediante el licenciamiento de patentes (“Quienes somos”, www.proinnova.ucr.ac.cr).

Algunas ideas y preguntas para concluir

La corporativización de las universidades a nivel global es una realidad que afecta también a las Universidades Públicas en Costa Rica. Las patentes, acreditación, publicaciones en el exterior, conocimiento de idiomas y cantidad de títulos se han convertido en elementos esenciales para la evaluación y valoración de la labor docente y de investigación, a la vez que la mayor cantidad de personal docente de la Universidad se encuentra en situación de “interinazgo”, muchos con nombramientos de medio tiempo o menos y sin continuidad durante todo el año. Estas condiciones existían previamente en la Universidad, sin embargo, al poner la carga del financiamiento y la venta de servicios a las y los funcionarios y el ambiente de alta competitividad vulnerabiliza aún más a las y los trabajadores de reciente ingreso a la Universidad y a quienes, a lo largo de los años, no han logrado obtener “la propiedad”.

Por otro lado, estas dinámicas generan cambios en los procesos de investigación, donde la necesidad de publicar artículos y divulgar resultados no corresponden con investigaciones que, por la naturaleza de sus objetivos, necesitan de una mirada más lenta y razonada, que además no es comerciable. El ingreso de Universidades Corporativas al país refleja el potencial nicho de mercado para las empresas, además no sólo implica el lucro que incluye brindar educación superior sino la formación de trabajadores y trabajadoras congruentes con la visión empresarial de la sociedad. Por otro lado, cabe preguntarse ¿cuál va a ser el efecto que tendrán estas Universidades en los *ranking* internacionales por los cuales las Universidades Públicas están midiendo su “calidad”? Estos procesos no se han producido sin resistencias, las encontramos en diferentes países alrededor del mundo donde voces diversas hacen cuestionamientos y críticas a la pérdida de la universidad como bien común. Acá es evidente que el cuestionamiento es sobre el valor de la educación más allá de su potencialidad como producto para el mercado, es una discusión

sobre la pertinencia de las Universidades en la sociedad y su lugar como formadora de ciudadanía, cultura y subjetividades.

Referencias bibliográficas

Apaza Sempinelli, M. F. (3, 4 de mayo de 2007). Configuración y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales. I Jornadas nacionales de investigación educativa. Recuperado de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf>

Begoña Marugán Pintos y Jesús Cruces Aguilera (2013). Fragmentación y precariedad en la universidad, *Sociología del Trabajo*, 78, 2013.

Berg, Maggie & Seeber, Barbara (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University of Toronto Press
Cabrera, O. & Díaz, V. (2015). El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, 13(2), p. 219-232.
Collini, Stefan. (2012) *What are Universities for?* London: Penguin
Declaración de la Sorbona. Recuperado de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

Donoghue, Frank (2008). *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of The Humanities*. NY: Fordham University Press.

García Guadilla, Carmen (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En publicación: *Universidad e investigación científica*. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Ginsberg, Benjamin (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters* (Oxford University Press).

Guarga, Rafael (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio, en *Universidades*, LVIII (Julio-Septiembre).

Jiménez Nájera, Y. (2013). Los efectos de la “Revolución Neoliberal” en la Educación Superior Mexicana. *Revista Universitaria* (13).

Knight, J (2004). ¿Por qué el análisis del GATS es importante para la educación? Temas sobre políticas y puntos de vista de los interesados. *Revista de Educación Superior*. Vol. XXXIII (2), Abril -Junio 2004, pp.49-63.

Massé Narváez, Carlos. (2008). Autonomía Estatal y Universitaria, Mercantilización del Conocimiento y Educación en el Neoliberalismo. *EDUCERE • Foro universitario*, 12, N° 41, pp.387 - 395.

Laval, C y Dardot, P (2009). *La nueva razón de mundo*. París: Editions La Découverte.

López Segrera, F (2008). *Tendencias de la Educación Superior en El Mundo y en América Latina y el Caribe*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul.

Maldonado, Alma (2000) *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial Perfiles Educativos* (enero-marzo).

Ritzer, G. (2015). *The McDonaldization of Society*. Los Ángeles: Sage.

Restrepo Escobar, F; López Velázquez, A (2011). *La calidad de vida laboral del personal docente de la Universidad de Antioquia*. Ponencia XVI Congreso Internacional de Contaduría de Administración e Informática. Octubre 5, 6 y 7 del 2011, México

Schultz, David (2016). *The Rise and Demise of the Corporate University*, Logos, SUMMER 2016: VOL 15, NOS. 2-3.

Tello, A; Dequino, M; Delbueno, H; Silvage, C; Benegas, I; Romero, M; Jofré, J; Berraondo, M. (2009). *Trabajo docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación*. Fundamentos en humanidades, 2 (20), pp.241- 264.

Terán Rosero, A; Botero Álvarez, C. (2011) *El capitalismo organizacional: una mirada a la calidad de vida laboral en la docencia universitaria*, Cuadernos de Administración, 27, no. 46.

Verger, Antoni.(2013). *Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior*. Revista de Educación 360. Enero-abril 2013

Verger Planells (2008). *El rol de ideas e intereses en el proceso de transnacionalización*. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVII (1), No. 145, Enero-Marzo, pp. 41-56.

Capítulo V

Paz, violencia
y prácticas transformadoras

Estudio sobre la construcción simbólica de la violencia y sus implicaciones en la educación.

Luis Fernando Sotomayor Martínez B.
Maestría en investigación educativa.
Universidad de Guanajuato

Resumen

La presente ponencia indaga sobre la naturaleza y sentido de la violencia desde una mirada socioconstruccionista, que permite evaluarla desde su concepción y fundamento discursivo y así realizar un estudio centrado en las construcciones simbólicas sociales que la fundan. A continuación se describen cuatro temas desde los cuales quiero concluir en una pregunta socioconstruccionista sobre la paz: a) El socioconstruccionismo que surge del posmodernismo, no persigue la verdad universal sino plantea a las verdades como construcciones discursivas. Identifica al “yo” como relacional, resultado de sus nexos sociales y agente discursivo de co-construcción. b) La violencia desde su concepción social como ejercicio simbólico trasciende los vínculos que guarda con la agresividad, la discusión sobre lo natural de la violencia y la psicologización de la misma en el individuo. c) Tratado de los conceptos relacionados con la violencia: poder, sujeto, yo, cultura y reproducción discursiva. Finalmente: d) ¿Cómo las prácticas institucionales afectan el ámbito educativo en relación con la violencia, particularmente en la relación del alumno con la autoridad o la institución?

Llegaremos, así, a la pregunta: ¿qué prácticas educativas institucionales tradicionales debieran cambiar para observar mejoras en el tema de la violencia?

Palabras clave: *violencia, socioconstruccionismo, discurso, paz, poder, sujeto, autoridad.*

Introducción

El Socioconstruccionismo: Un breve resumen.

El socioconstruccionismo redefine el concepto de verdad como *alétheia* (en griego ἀλήθεια “Verdad”), es decir como un develamiento del objeto y la sitúa como una construcción verosímil en una relación directa con el sujeto y así mismo revoluciona el concepto criticado por Nietzsche sobre el conocimiento como una parcialización del objeto en el sentido de metáfora o analogía del mundo. Decir que la realidad es una construcción social tiene las implicaciones previstas por Berger y Luckmann e indica que no solamente son los sujetos los que determinan la realidad, sino que estos son determinados por la misma construcción. Bolívar Echeverría (2001) equipara el proceso de producción-consumo de Marx con el fenómeno lingüístico y afirma que el proceso del lenguaje es una producción-consumo de significaciones que transforman el mundo por ser un objeto práctico, una herramienta de trabajo con la que se producen objetos de consumo nuevos. Él dice al respecto de la transformación social: la forma de un objeto sólo transforma a aquel sujeto que, transformándose él mismo al transformar a otros, requiere que los otros, al transformarse a sí mismos, lo transformen. Echeverría (2001, pág. 115) con esto no sólo ilustra la construcción social, sino también habla del cambio consecuente de esta, es decir construir transformándose.

Foucault señala que las instituciones disciplinarias (escuela, trabajo, ejército) construyen identidades, en el sentido de las observaciones que éstas hacen de los individuos, es decir les sujetan a definiciones que las instituciones determinan importantes. Por ejemplo, el arreglo personal deja de pasar inadvertido para convertirse en el tema central del juicio que se hace de cualquier persona, y así mismo el sujeto expresa, reproduciendo los discursos institucionales, su identidad, que es en este mismo sentido una construcción exógena. En otras palabras un consumo discursivo que produce al tiempo una interpretación discursiva.

Las implicaciones que lo anterior tiene en la psicología son muchas y como resultado existen prácticas terapéuticas posmodernas como la terapia narrativa, que observan al individuo como una construcción social que construye intersubjetivamente la realidad. Desde este enfoque el síntoma no “está adentro” del sujeto, sino en la relación que éste tiene con el mundo social, es decir con los entendidos que tiene de aquel. Una persona bulímica no sería tal si sus concepciones de belleza o de deseabilidad fueran distintas.

Sin embargo, a pesar de los avances que la psicología social ha tenido en este campo, la educación en la práctica ha quedado rezagada y es la intención del presente impulsarla sobre éste camino.

¿Qué es violencia?

El concepto de violencia se escapa de nuestra concepción cuando la observamos en su complejidad, es decir cuando advertimos las múltiples relaciones que guarda con las distintas esferas de la vida. Definir el concepto no es sencillo, desde Galtung tenemos la violencia directa, la estructural y la cultural; Zizek, al hacer un análisis sobre cómo opera la violencia define también tres tipos, que en cierto sentido son equiparables: la violencia subjetiva, la objetiva o sistémica y la implicada en el lenguaje. Para Pierre Bourdieu la violencia es un ejercicio simbólico que permea todas las prácticas humanas, desde el ejercicio de legitimación de los entendidos culturales.³⁶ Más o menos categóricos, los tres autores observan que la violencia trasciende a los ejercicios vinculados directamente con la agresividad y rebasan la discusión sobre lo natural o no de la violencia en el hombre y la psicologización de la misma en el individuo que ejecuta el acto. La violencia es entonces necesariamente un hecho social que no depende sólo de los sujetos que la ejercen, sino de sus vínculos con los entendidos culturales, su condición social y sus vivencias en las instituciones que los “formaron”. Al respecto, Galtung desde su triángulo de la violencia, utiliza la metáfora del iceberg, indicando que la violencia visible es sólo la parte que sobresale del agua y ésta se sustenta en la violencia estructural y cultural. Zizek, en este mismo sentido, nos advierte que: “el horror sobrecogedor de los actos violentos y la empatía con las víctimas funcionan sin excepción como un señuelo que nos impide pensar. Un análisis conceptual desapasionado de la tipología de la violencia debe por definición ignorar su impacto traumático” (Zizek, 2009: 12). No es la intención justificar los actos violentos de los individuos ni restarles responsabilidad, sino utilizarlos como puerta de entrada, desvinculándonos emocionalmente, para comprender qué entendidos o discursos se reprodujeron para “legitimar” o llevar a cabo esa acción, es decir ¿qué práctica o entendimiento institucional, social o cultural es la causante de esta conducta refleja del individuo? El presente ensayo pone el acento en este punto y propone el ejercicio de deconstrucción de los discursos³⁷ que generan, directa o indirectamente, violencia.

³⁶ La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a una “naturaleza humana” (Bourdieu, 2001: 7).

³⁷ Entendemos por “discursos” a la reproducción de entendidos sociales históricos reificados, que se relacionan de manera compleja.

“...si nuestros discursos no derivan de los hechos, sino que una vez adoptados crean lo que se considera el «mundo fáctico», parece oportuna una mirada crítica a estos discursos. Al sustentar diversas estructuras de poder y privilegios, marginan y oprimen a muchos” (Gergen, 2006, p. 141).

Bourdieu habla de una de disimulación de la violencia simbólica al justificarla sobre los entendidos no sólo morales, sino científicos, que parten de las concepciones de desarrollo “natural” o propio del ser humano y que, aunque son las instituciones las reproductoras de estos entendidos, mantienen una autonomía relativa al respecto de los mismos. Zizek por su parte habla de la violencia objetiva o sistémica, que es la violencia que de facto se realiza sobre la sociedad, que queda invisibilizada al justificarse como el orden de las instituciones que sigue los planteamientos morales de la sociedad y apela no a un entendimiento racional como para Bourdieu, sino a un entendimiento parcial y políticamente dirigido, distribuido por los medios de comunicación y que resaltan la violencia subjetiva de manera escandalosa, cuando ésta rebasa los límites planteados.

Por su parte Foucault en *Vigilar y Castigar* nos dice:

La continuidad carcelaria y la difusión de la forma-prisión permiten legalizar, o en todo caso legitimar, el poder disciplinario que de esta manera elude lo que puede llevar en sí de exceso o de abuso...la pirámide carcelaria da al poder de infligir castigos legales un contexto en el cual aparece como liberado de todo exceso y de toda violencia... Lo carcelario “naturaliza” el poder legal de castigar, como “legaliza” el poder técnico de disciplinar. Al homogeneizarlos así, borrando lo que puede haber de violento en el uno y de arbitrario en el otro, atenuando los efectos de rebelión que ambos pueden suscitar (Foucault, 2002, p. 282).

En este mismo libro Foucault habla de los “cuerpos dóciles” concluyendo que somos todos los partícipes de la sociedad los encargados de mantener este orden social, negándonos y vigilándonos, así para el autor, el individuo, o más bien, el individuo hecho sujeto, se convierte en una herramienta que reproducirá los discursos que lo conformaron. A pesar de los cambios ejercidos sobre el sistema social por la apropiación particular que hace cada agente, es difícil extinguir los discursos violentos, herencia de siglos de concepciones religiosas y planteamientos científicos y morales impositivos, que han impedido el de-

sarrollo,³⁸ dando lugar a una sucesión de guerras, que en gran medida son la pauta de la historia de la humanidad.

Acotando la problemática o más bien englobándola y siguiendo a los cuatro autores: la violencia se distingue de la agresividad y trasciende toda psicologización por su componente simbólico y que por tanto radica en el lenguaje, así en el pensamiento y entonces en los sujetos.

Desarrollo

El “Yo” y la violencia

¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son (Nietzsche, 1873, p. 6).

Al situar a la violencia en el lenguaje, y al observar a éste como un ejercicio discursivo de reproducción de concepciones sociales heredadas, que sustentan las prácticas humanas, nos alejamos de los entendidos estructuralistas que se centran en el individuo como un ente completo, autónomo e indivisible y nos es permitido poner en duda la existencia o la posibilidad del sujeto trascendental como tal y los problemas psicológicos y sociológicos que lo acompañan como: el síntoma “adentro” del paciente y el conflicto individuo-sociedad. Desde estas concepciones, Gergen se autodenomina socioconstruccionista³⁹ y por su parte Michael White plantea la psicoterapia narrativa, que sitúa al síntoma en el discurso y no “adentro” del paciente. Ambos ponen en duda al “Yo” desde su concepción moderna y retoman a Foucault siguiendo su método deconstruccionista, a partir del cual pretenden dilucidar alternativas al ser social. De esto concluimos que si hemos de proponer alternativas para trabajar con la violencia, como se entiende en el presente ensayo, debemos partir de la concepción del “yo” como un ser relacional que no se autodetermina sino que es determinado y construido por las interacciones sociales que lo rodean.

Benjamin (2001) indica que el ejercicio de la violencia se ha justifica-

³⁸ La palabra desarrollo es discutible por su ambigüedad, en la sección de violencia y educación se discutirá brevemente el término.

³⁹ Y no socioconstructivista, al poner el acento en el lenguaje como constructor de individuos y no en la relación del individuo con sus semejantes y el mundo.

do cuando el conflicto, surgido naturalmente por la interacción humana, no encuentra solución y se debe entonces legitimar un poder con capacidades coercitivas avaladas por el Estado, sin embargo existen algunos ejemplos de sociedades que de distintas formas (articulación de discursos y/o estructuras lingüísticas) han llegado a solucionar los conflictos sociales no a partir de un poder centralizado y ulterior al individuo, sino a partir de un poder del que toda la comunidad forma parte, y así la concepción foucaultiana de los cuerpos dóciles, que reproducen el poder de la institución social, pierde su concepción maquiavélica y se plantea como un ejercicio sano de comunidad, donde, de acuerdo con Foucault sobre sus sospechas acerca de la veracidad de la existencia del concepto moderno del “yo”, los participantes de la sociedad, no pierden el ejercicio de su libertad como en una enajenación en el sistema, sino que forman parte activa del devenir social.

¿Cómo se relaciona la violencia con la educación?

Para Pierre Bourdieu la educación no puede deslindarse de la violencia, y más aún, la educación es una institución reproductora de violencia, es un espejo de las prácticas sociales de discriminación, abuso de poder y de desprecio hacia los entendidos que no cuadran con la cultura dominante: Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu, 2001, p. 5). En este mismo sentido Gergen (2006) explica:

Como los planes de estudios están en buena medida controlados por “los que saben”, el sistema educativo sustenta la estructura de poder vigente. Los estudiantes aprenden los “hechos” según los entienden quienes controlan el sistema, y estas realidades, a su vez, mantienen la posición de poder. El sistema educativo está pues al servicio de los intereses de la élite del poder vigente (p. 141).

Sobre este tema sobran los ejemplos. Freire, con sus pensamientos sobre la pedagogía de los oprimidos nos dice:

...el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial (...) Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para

la liberación de los hombres (Freire, 1976, p. 101).

Para relacionar a la violencia con las prácticas educativas y sustentar los planteamientos de los autores citados es necesario hacer una breve revisión histórica: el ejercicio de la violencia simbólica nació conjuntamente con el nacimiento del lenguaje, sin embargo esta violencia creció en la medida en que los pueblos trascendieron sus fronteras, así en los últimos tres siglos, las revoluciones industriales y con ellas sus concepciones de progreso y desarrollo, fueron los puntos de inflexión que aumentaron el ejercicio de ésta. El surgimiento de la modernidad y la Ilustración, que plantaban a la razón como única respuesta para la emancipación del hombre de su condición natural, borró las cualidades de las concepciones culturales de los distintos pueblos y sustentó los planteamientos eurocentristas como única respuesta para la mejora del hombre. Las colonias europeas establecieron estas concepciones a nivel global, y a pesar de los movimientos independentistas que les siguieron, las colonias nunca se emanciparon de los planteamientos europeos, y estos territorios,⁴⁰ ya desde su supuesta autonomía, lucharon contra su “propia” población para que asumieran la cosmovisión europea. Estas “excolonias” intentaron infructuosamente aproximarse a esta idea de progreso y no lo lograron por dos razones importantes: su diversidad en la población y su condición desfavorable en las relaciones internacionales con los países desarrollados.

Después de la Segunda Guerra Mundial surgen dos hechos de crucial importancia para explicar la actual crisis de estos países: el surgimiento de los derechos humanos y la idea de desarrollo. Estos hechos terminaron de castrar las esperanzas de encontrar una propia independencia, una cosmovisión alternativa que legitimara las prácticas sociales de las poblaciones no europeas:

El subdesarrollo comenzó [...] el 20 de enero de 1949. Ese día, dos mil millones de personas se volvieron subdesarrolladas. En realidad, desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogeneizante. (El término “desarrollo”) adquirió relevancia cuando Truman lo presentó como emblema de su propia política. (Siendo Estados Unidos el país más estable económicamente en ese momento.) En este contexto, adquirió una

⁴⁰ No pueblos, ni países, pues no había ni hay actualmente una homogeneidad en su población.

virulencia colonizadora insospechada... Desde entonces, el desarrollo connota por lo menos una cosa: escapar de una condición indigna llamada subdesarrollo (Esteva, 1996, p. 37).

Por su parte los derechos humanos homogeneizaron la definición de lo que fuera el hombre y los sustentos de su dignidad, siendo uno de estos el derecho a la educación. Esta educación, por las implicaciones mencionadas, no respetó en forma alguna la diversidad de los pueblos, sino por el contrario se universalizó. Después de los años siguió su curso y hoy el modelo educativo más difundido es el que educa para la inserción en el mundo laboral, persiguiendo la meta de crear sujetos competentes para reproducir el actual modelo económico. Así se dejó de lado otras metas de la educación, como la de crear sujetos libres, como Freire lo plantea en su “educación liberadora”. ¿Quién educa a los educadores? Se educa a los educadores para la reproducción del sistema, no para su liberación (Esteva, 2014). Esteva, a lo largo de su trayectoria como crítico de la educación nos cita un ejemplo de esta problemática:

Los dieciséis pueblos indios de Oaxaca representan dos terceras partes de la población de ese estado del sur de México. En 1997, después de larga reflexión y debate en sus comunidades, expresaron públicamente su convicción de que la escuela había sido el principal instrumento del Estado para destruirlos... Como en muchos otros países, el sistema educativo nació en México con el propósito explícito de des-indianizar a los indios, es decir, de disolver sus culturas e incorporarlos, mediante la escuela, a las formas y normas culturales de la nación. Millones de indígenas dejaron de serlo, tras pasar por el molino escolar (Esteva, 2014, p. 39).

Ahora bien, es importante mencionar la crítica que hace Foucault a la educación o más propiamente a los sistemas disciplinarios. Para el autor la disciplina es el ejercicio de poder que singulariza al individuo, para examinarlo permanentemente, clasificándolo, juzgándolo y midiéndolo. La individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder, hace visibles los aspectos de la vida privada y los estandariza de modo que pocas opciones puedan escaparse de la gestión del poder. Las instituciones educativas en este sentido controlan indiscriminadamente todos los aspectos de la persona: tiempo, actividad, atención, conducta, desobediencia, amabilidad, habla, cuerpo, gestos, posturas, limpieza, sexualidad, indecencia y demás. Sumando esta concepción a la de Bourdieu respecto a la autoridad pedagógica:

“por el hecho de que toda AP (acción pedagógica) en ejercicio dispone por

definición de una AuP (Autoridad pedagógica), los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas (Bourdieu 2001, p.18).

El estudiante debe asumir un carácter actitudinal y conductual que así mismo se reproducirá en la sociedad que crean los educandos, mostrándose como autoridades morales los unos sobre los otros, adquiriendo de esta manera el poder de criticar las acciones y actitudes de sus pares. Este poder, al ser ilegítimo, por no estar sustentado por la autoridad, queda como violencia visible, aunque sea meramente la reproducción de los discursos legítimos.

Las anteriores críticas al modelo educativo nos plantean dos problemas: el contenido y la forma. El presente proyecto se propone actuar sobre el segundo, no por pensar que uno tiene mayor importancia que el otro, sino por sus posibilidades inmediatas y por la complejidad que implicaría trabajar sobre los contenidos de la currícula escolar. Así pudiéramos incidir en las prácticas violentas sin impedir la meta de cumplir con los requisitos educativos para la obtención del título de los distintos niveles educativos.

Van Dijk y González (2013), en un artículo sobre el derecho a la educación aclaran que el proceso educativo no sólo radica en la enseñanza y ni siquiera en el aprendizaje, sino en garantizar todos los derechos al desarrollo que tiene el estudiante:

“en lugar de que la escuela sea un espacio para la domesticación, adaptación, reproducción y represión, ésta tiene el reto de convertirse en un sistema integral de protección y desarrollo de los educandos que acuden a ella, abriéndoles espacios de aprendizajes, a partir de la transformación de su realidad (Van Dijk, González, 2013, p. 156).

Sin poder dejar de lado a Illich, que desde una perspectiva personal va mas allá de lo factible, hace una crítica bastante inquietante sobre los modelos y prácticas educativas, al grado de proponer una práctica desescolarizada de la sociedad y estando en contra de la obligatoriedad de la educación por parte del Estado dice:

“La sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo la escuela tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas considera los fra-

casos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible (Illich, 1985, p. 12).

En este sentido y en otros planteamientos, desde lo económico, critica fuertemente la idea de la educación como obligatoria, sin embargo, no desestima la idea de la educación ni la transmisión de conocimientos, aconsejando con su metáfora: no confundir la salvación con la iglesia o la idea con la forma institucionalizada de esta.

Conclusiones

Ejemplos de violencia y propuestas deconstructivas de las instituciones educativas

Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los “condenados de la Tierra”.

Paulo Freire

Para concluir este ensayo, y a partir de lo revisado, daré dos grupos de ejemplos vinculados directamente con las instituciones educativas. Los primeros se relacionan con discursos de autoridad que directamente generan violencia y son un reflejo tal cual de las prácticas de poder, y los segundos, que generan violencia colateralmente y por esta característica son más difíciles de dilucidar y se encuentran más invisibilizados. Son sólo algunos ejemplos que pretenden ilustrar los planteamientos del ensayo en su forma práctica y que por la brevedad del mismo tienen una finalidad ilustrativa al igual que las soluciones planteadas. Dejo en claro que el trabajo de investigación de los siguientes años tiene la meta de continuar extendiendo estas observaciones y buscando alternativas más asertivas:

Ejemplos del primer grupo:

1) Discriminar a alguien por su aspecto físico es violento, sin embargo, directivos y docentes calificamos el aspecto personal de los alumnos. Todos hemos escuchado la frase que le dicen al alumno que se pinta las manos con la pluma: “No eres carcelero”, y hemos observado las prácticas de vigilancia

del aspecto personal de los alumnos sobre el cabello, las uñas, la manera de vestir, etcétera. Estas prácticas de los estudiantes, principalmente adolescentes, buscan construir una identidad, sin embargo son rechazadas y criticadas por la autoridad al tiempo que reproducen discursos de discriminación social. De estas prácticas institucionales, que se soportan en las bases morales de la sociedad, surgen las prácticas de discriminación entre los educandos. Así la escuela, en lugar de ser un espacio abierto y de amparo para la construcción libre de la identidad de los estudiantes, resulta ser más bien un centro de vigilancia punitivo sobre los diferentes experimentos identitarios de los estudiantes, propios de su etapa adolescente.

Propuesta deconstructiva de la práctica tradicional

Generar apertura sobre las prácticas de experimentos de identidad de los estudiantes y así tener una aproximación de amparo y confianza con los estudiantes que quieren definirse fuera del núcleo familiar para contestar a la pregunta de ¿Quién soy yo?

2) Hacer pública una falta o ridiculizar a alguien es violento, sin embargo, muchas veces se utilizan los resultados académicos para realizar comparaciones entre los estudiantes. Si bien la calificación numérica sobre el aprovechamiento del estudiante es una práctica bastante criticable al caso de sus alcances pedagógicos, lo es más aun cuando estos resultados se utilizan para comparar a los estudiantes. El profesor que dice en voz alta y a la escucha de todos los estudiantes: “Fuiste el más bajo del grupo”, no se diferencia en mucho del compañero que le dice: “eres un idiota”. Se entiende que la intención de los hablantes es distinta, pues el profesor querrá, en el mejor de los casos, motivar de forma exógena al alumno, y su compañero, en el peor de los casos, intentará humillarlo; sin embargo, socializar un mensaje de esta naturaleza debería ir acompañado de una observación crítica por parte del docente.

Propuesta deconstructiva de la práctica tradicional

Valorar las distintas capacidades de los alumnos sin hacer comparaciones entre ellos sino entre el progreso personal que estos logren en el transcurso del ciclo escolar.

Ejemplos del segundo grupo:

1. Les decimos que deben avergonzarse de ciertas cosas en lugar de

platicarlas y experimentar empatía con alguien: –*¿qué rico es sacarse los mocos, verdad?* (sic).

2. Hacemos énfasis en sólo unas de las tantísimas diferencias y así generamos violencia de género: los formamos por estaturas y los dividimos entre hombres y mujeres, dividimos los baños, otorgamos diferentes derechos y les forzamos obligaciones morales distintas.

3. Las expresiones de ternura, cariño, violencia, berrinche y demás, las determinamos según su sexo y de acuerdo con ello los educamos, así limitamos el ejercicio de su libertad de identidad y de acción, que es justamente el problema de la adolescencia y les decimos que es una etapa de sufrimiento, cuando podría ser, como la correcta etimología lo sugiere, una etapa de crecimiento y maduración que nada tiene que ver con adolecer.

4. Creamos los principios de discriminación y de abuso de poder. Injustificadamente les exigimos comportarse de una forma ideal que al final de cuentas, en su vida adulta, advertirán que es imposible: No mentir, ser auténtico, no copiar, ser perfectamente responsable, no sucumbir ante la flojera, etcétera.

5. Partimos de discursos como: “educar con el ejemplo” aunque esto signifique ocultar las propias fallas, en lugar de compartir nuestra experiencia como seres humanos con defectos. Los entendimientos del concepto de “defecto” es también un problema que genera directa e indirectamente violencia. Desde la observancia de éstos en los otros y la necesidad angustiante de ocultar los propios. Los enseñamos para ser autoridades morales de sus compañeros sin que hayan desarrollado un juicio moral (cuerpos dóciles que reproducen los estatutos del poder), de esto resultan prácticas de discriminación infantiles legitimadas por los discursos culturales que hemos reproducido sin poner atención.

Como conclusión se propone un estudio crítico de la FORMA en la que se educa, dejando para un momento futuro y cuando obtengamos resultados el estudio crítico del CONTENIDO.

Referencias bibliográficas

1. Benjamin, W. (2001). Para una crítica de la violencia y otros ensayos. España: Taurus.
2. Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, libro 1, España; Editorial Popular.
3. Echeverría, E. (2001). Definición de la cultura, México, Ed. Ítaca.

4. Esteva, G. (2014). Rumbos, andares y desandares de la educación. II Coloquio “las otr@s educaciones: en México”, ENAH.
5. Esteva, G. (1996). Diccionario del desarrollo, Una guía del conocimiento como poder, Perú, Ed. Pratec.
6. Esteva, G. (2014). La Libertad de aprender. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 28, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 39-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27433840005.pdf>
7. Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
8. Gergen, K. (2006). El yo saturado, Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós Ibérica.
9. Nietzsche, F. (1873). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Madrid: Simón Royo Hernández.
10. Ilvanivich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. Recuperado de: <http://www.ivanillich.org.mx/desescolar.pdf>
11. Van Dijk, S, González, A. (2013). El derecho a la educación en la cotidianidad escolar. En: Entreciencias, diálogos en la sociedad de conocimiento, 1 (2), pp 225-235.
12. Yañez, J. (2007). Freire, Praxis de la utopía y la esperanza. México: Universidad de Colima.
13. Zizek, S. (2009). Seis reflexiones marginales. Buenos Aires: Paidós.

Sociedad, Educación y Neurociencias

MC. José Fernando Hernández Aguilar

Resumen

Es preciso recuperar la naturaleza que dio origen a la existencia humana: su capacidad de trabajar en común. Es responsabilidad de las ciencias sociales apoyar la transformación de la realidad en la que la Educación se desarrolla, el tema: Convivencia y Violencia Escolar se aborda desde una perspectiva **global del conocimiento**, desde lo subjetivo y lo objetivo, desde la epistemología de Occidente y de Oriente, desde el contexto global, nacional y regional.

De acuerdo con Goleman “los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos, no aprenden”.

La conclusión y recomendación es que el contexto para los alumnos es de alto riesgo, el enfoque psicopedagógico ya no corresponde a sus necesidades humanas, una mayoría considerable de ellos han sufrido experiencias traumáticas que bloquean neurológicamente su disposición y habilidades de aprendizaje.

Se recomienda actualizar los fundamentos neuropsicopedagógicos en la labor del maestro, en los propósitos y los contenidos educativos, en la estructura organizativa e infraestructura educativa, en la labor gestora maestro-alumno-familia del alumno. En la recuperación de los estudiantes por aprender.

Se enfatiza la importancia de la psicología clínica, la meditación y estimulación física, la ejercitación kinesiológica con fines preventivos y correctivos.

Introducción

La convivencia es una experiencia humana por naturaleza, sin ella no hubiera sido posible nuestra existencia. En sus inicios unir esfuerzos, trabajar por un bien común, se conjuntó con el salvajismo o barbarie para defender el territorio de la colectividad, así la armonía y la confrontación han sido la constante hasta los días de la civilización.

La violencia es una forma de establecer el control, el poder y la decisión de unos sobre otros como sistema, con una estructura y una correa de transmisión para defender el estatus quo.

La escuela como entidad del sistema escolar, es transmisora y reproductora de la ideología dominante, en ella se aplica y utilizan todos los recursos para imponer y mantener el poder, incluyendo la violencia.

En el propósito de avanzar a un estadio superior de civilización, la humanidad, en una dinámica dialéctica y contradictoria, se sirve de las ciencias para mantener el conocimiento favorable al sistema establecido o para cuestionarlo o transformarlo.

Como sostuviera Marx, los filósofos se han conformado con describir o comentar la realidad en lugar de criticarla o transformarla.

Que este evento internacional se convierta en una oportunidad para que los estudiosos y científicos de la Ciencias Sociales, en particular de la Sociología, hagamos el mayor esfuerzo para adquirir el compromiso de aportar soluciones que permitan la **transformación educativa, la sustentabilidad y el diseño de prácticas emancipadoras**.

Desprenderse de la influencia paradigmática obsoleta, es un primer paso en la vía de encontrar caminos emancipatorios. En los documentos para justificar la necesidad del nuevo modelo de la Reforma Educativa, se reconoce que la Educación en México ha transitado por los siguientes paradigmas: academicismo, humanismo, psicogenético, conductista, sociocultural, cognitivo. Todos estos paradigmas diseñados en el siglo XX, para dar respuesta a las necesidades del siglo XXI.

De acuerdo a los argumentos para establecer los **fines de la educación en el siglo XXI**, en el documento del gobierno con el mismo título se afirma que:

“Nos enfrentamos a la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada más interconectado, complejo y desafiante. En este contexto, la Reforma Educativa nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial.”

Si el fin de la educación del siglo XXI se propone que nuestra nación alcance su máximo potencial y que cada mexicana y mexicano también logren su máximo potencial, los paradigmas del siglo XX ya no corresponden a esas aspiraciones.

Para que nuestra nación se interconecte al mundo, debe abrir su horizonte al conocimiento universal. Al conocimiento del Oriente, como al conocimiento del Occidente:

“La escuela ha de atender tanto el desarrollo de la dimensión sociocognitiva de los alumnos como el impulso de su dimensión emocional. El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón así como el corazón, reconociendo la integridad de la persona” (SEP, 2016).

El más reciente hallazgo investigativo en mi práctica con adolescentes de secundaria, demuestra que en promedio el 70% de alumnos de los tres grados ocupan apoyo psicoterapéutico. Como afirma Goleman (1996), los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden.

Para que la Educación pública sea de calidad e incluyente, es inminente reconocer que ante el contexto de inseguridad, maltrato y violencia social y escolar es necesario incluir el enfoque clínico psicológico, la formación docente con conocimientos y habilidades psicoterapéuticas, e incorporar en el currículo académico las razones del corazón.

Desarrollo

Una ventana sociológica educativa

Nacemos con la limitación de no saber caminar y no saber hablar, y sin embargo superamos esa condición. Requerimos de dos ojos y dos oídos porque uno sólo no nos es suficiente, además tenemos que aprender a “mirar más allá de lo que nuestros ojos ven” (Newton) porque la realidad no existe, la construimos.

Acerca de los problemas sociales que hoy complican la convivencia: ¿Cómo romper nuestras limitaciones?

Para aprender a caminar el homo sapiens tuvo que erigirse en primera instancia después de haber permanecido en posición de cuatro patas; al transformar su antigua posición y diferenciar su capacidad de las extremidades inferiores con las superiores, se fue logrando a la par que su estructura vertebral se fue configurando para albergar las funciones del sistema nervioso, primero a nivel lumbar vegetativo, segundo a nivel medio autónomo y nivel superior, o neocortical.

Así fue como el trabajo tuvo su papel en la *Transformación del mono en*

hombre (Engels, 1979). El instinto de supervivencia generó la disposición de unir esfuerzos para realizar tareas que sólo en común fueron posibles. De las formas incipientes de comunicación, aun no verbales, se fueron desarrollando habilidades y destrezas visuales y auditivas, que combinadas con los movimientos de brazos y piernas, constituyeron las funciones diferenciadas de los hemisferios: derecho e izquierdo.

Cronológicamente, el tiempo en que las comunidades utilizaron el lenguaje no verbal ha sido mayor que el tiempo transcurrido para el uso del lenguaje verbal. *Comunicare* es hacer cosas en común, por lo que comunicar es hacer algo más que hablar, gracias al *comunicare*, formamos una unión-común.

La agresividad, intolerancia, la violencia, la lucha por los territorios, la formación de los imperios esclavizantes, dividió las comunidades, rompió el espíritu de hacer cosas en común desde tiempos ancestrales pasando por *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (Engels, 1979), hasta nuestros días.

La violencia es inherente a este sistema de organizar los bienes materiales, el yugo que se requiere para mantener este control monopólico de la riqueza se ha **globalizado**, y subyuga hasta las comunidades más apartadas del planeta, no es casual que sean estas comunidades en donde la presencia de las organizaciones criminales han permeado. Hasta las etnias más longevas hoy están en peligro de extinción, porque en los orígenes de la propiedad privada y su organización como Estado del modelo neoliberal, está el germen de la destrucción del espíritu comunitario y la sana convivencia.

Simplificar todo lo que actualmente ocurre en nuestra civilización y en torno a los ambientes escolares con caracterizaciones como el *bullying*, sólo enmascara los verdaderos problemas sociales, no contienen la violencia y los actos de agresión en las escuelas y no supera la frustración de los niños que no comprenden por qué razón no aprenden.

El espíritu común se ha roto en el modelo de familia nuclear; niñas y niños cada vez son más ajenos a la praxis de criarse en torno a la naturaleza, son extraños a los principios que le dan dirección y sentido a todas las formas de la vida, están desubicados en relación a sus orígenes en la tierra, el aire, el agua, el sol. Ellas y ellos temen a la obscuridad de aquello que ignoran. Lo que en su mente se refleja lo perciben amenazante y su supervivencia con alto nivel de riesgo, no tienen un margen de espacio para desear aprender y convivir en sana paz.

La violencia escolar, las conductas intimidatorias, la humillación, la burla, la discriminación por condiciones de género o de origen étnico, el abuso en contra de los compañeros de menor edad, son causa de un ambiente poco propicio para el aprendizaje, el deseo de estudiar y la permanencia en la escuela (INEE, 2006).

Se dice que la violencia escolar siempre ha existido; sin embargo, la riña entre mujeres, la intervención de los adultos en las disputas de los adolescentes, la producción de videos y su difusión en las redes sociales con escenas violentas dentro o en la periferia de las escuelas; el espacio de la escuela como arena de lucha de las pandillas por su control, el culto al mínimo esfuerzo, a los logros inmediatos sin esforzarse, el pesimismo, egocentrismo y el hedonismo rompen la armonía y la oportunidad de contar con ambientes de convivencia saludables.

Es fundamental que los estudiosos de las ciencias sociales nos preguntemos: ¿Qué papel estamos jugando para que hayamos llegado hasta aquí? ¿Desde nuestra trinchera estamos sumando para transformar? ¿Sólo somos comentaristas, observadores? O en el peor de los casos ¿estamos utilizando las Ciencias Sociales para justificar el orden establecido?

Si en el nuevo **modelo educativo** se reconoce la importancia de la amplia diversidad de los contextos sociales (SEP, 2016), también ¿se reconocerá la importancia de la participación investigativa y la práctica de la Sociología de la Educación?

Una ventana neurocientífica y neuroeducativa

Como se ha demostrado, el cerebro de los niños maltratados ha sido modificado en su estructura y funciones; para que ese niño recupere su potencial saludable y elija utilizar conductas pacíficas y no agresivas es necesario ayudarlo a modificar su mapa cerebral para que recupere su sentido positivo y constructivo. Para eso es indispensable ayudarlo a que sea parte de la construcción de redes sociales basadas en la inteligencia intrapersonal.

Para disminuir la violencia en todas sus expresiones, es indispensable estudiar cómo esta práctica humana se gestó en nuestra naturaleza. El sistema nervioso que regula todas nuestras acciones se configuró, como se enunció al inicio de este trabajo, de la experiencia del homo sapiens con la naturaleza, a través de un proceso dialéctico de afuera hacia adentro, de abajo hacia arriba de la columna vertebral; el primer sistema de reacciones nerviosas se formó para luchar por la sobrevivencia en forma instintiva, posteriormente se configuró el sistema límbico o glandular, el instinto de sobrevivencia, inconscientemente se desarrolló la capacidad emocional del apego por la descendencia, para la multiplicación de la especie, se conformaron los primeros grupos en hordas, tribus y clanes, se organizaron para defenderse y unirse para obtener el sustento alimenticio, sin prever que el consumo de los productos de la naturaleza podría provocar que las selvas se transformaran en desiertos, que la flora y la fauna podrían extinguirse por el abuso en su explotación; el sistema nervioso

mamífero aun no les dotaba de la capacidad de evaluar el impacto a futuro de sus acciones, el salvajismo y la barbarie proliferaban para hacer valer la ley del más fuerte.

Fue así que el mismo instinto de conservación fue desarrollando capacidades productivas dando origen a la agricultura, el pastoreo y la ganadería, la construcción, y el sedentarismo fue sustituyendo al estilo de vida nómada. Muchos efectos del salvajismo y la barbarie fueron disminuyendo, pero no las expresiones de violencia.

Ante los acontecimientos experimentados como consecuencia de la tragedia del 11 de septiembre del 2001, la ilusión de dar inicio a una nueva era de la Humanidad a partir del siglo XXI, se colapsó. Menciona Goleman:

Por más horrible que puedan parecer este tipo de actos, no son más que un nuevo episodio de barbarie en la corriente de crueldad alentada por el odio (la más destructiva de todas las emociones) que recorre la historia. La mayor parte del tiempo, esa barbarie permanece oculta entre los bastidores de nuestra conciencia colectiva, aguardando el momento propicio para irrumpir de nuevo en escena. Y esto es algo que seguirá ocurriendo, hasta que acabemos comprendiendo las raíces del odio –y del resto de las emociones destructivas– y encontremos, finalmente, el modo más adecuado de mantenerlas a raya.

La neocorteza cerebral es la parte más reciente del sistema nervioso, en el lóbulo frontal se asientan las funciones que implican la capacidad para anticipar de cierta manera el futuro, de aquí depende la motivación para impulsar o reprimir nuestros actos, valorando las consecuencias de los mismos, se puede decir que de su buen funcionamiento depende el control de nuestras emociones, que sean saludables o destructivas. La amígdala desempeña un papel fundamental en los circuitos activadores de la emoción, mientras que la corteza prefrontal, se ocupa de la regulación. El enfoque de Goleman y de todos sus colaboradores y seguidores es que a través de prácticas formativas podamos lograr, considerando la capacidad neuroplástica del cerebro, que los centros neurológicos de las emociones desarrollen su inteligencia a través de conectar la razón con el corazón.

Contrario a los paradigmas simplistas, no es reprimiendo las emociones, sino reconociéndolas y aceptando que por el origen ontogenético nuestras conductas están determinadas por las funciones del sistema límbico; que sentimos antes de que pensemos, que todo estímulo se representa primero a nivel endocrino y posteriormente a nivel de la neocorteza.

La meditación estimula la plasticidad cerebral, la estimulación temprana y la actividad física; también, la segregación de endorfinas mejora el estado

de ánimo, la tristeza, la depresión y cualquier otra manifestación emocional restrictiva o destructiva se pueden superar entrenando el hemisferio derecho para que mantenga el comportamiento de las ondas cerebrales en los niveles neurológicos Delta curativo 0-3 hrz, Theta 4-7 hrz, meditación Alfa 8-12 hrz relajación (hrz: vibración por segundo).

El neurocientífico Francisco Mora (2013), considera que estamos entrando a la **Era de la Neuroeducación**. En la Universidad de Harvard se está llevando a cabo el programa **Mente, Cerebro, Educación**. Richie Davison, colega de Goleman, obtuvo del Instituto de la Salud de los EEUU un financiamiento por diez millones de dólares para conocer el efecto de la meditación en el cerebro, el mejoramiento del sistema inmunológico, del sistema endocrino y en el mejoramiento de la salud.

Anteriormente Paul Maclean (1980) publicó su teoría de la conformación del sistema nervioso: reptilíneo, mamífero y neocortex. El conocimiento de la existencia de que el hemisferio derecho tiene funciones propias e interdependientes con el hemisferio izquierdo conectados a través del cuerpo calloso es un descubrimiento de Rober Sperry (1980).

Después Norbert Herrman nos va a ampliar lo que sabíamos y nos dirá que tenemos cuatro cerebros, es decir que a nivel de la neocorteza y a nivel del sistema límbico existen funciones para cada uno que representan cuatro diferentes formas de inteligencia. A Herrman le debemos el conocimiento acerca de la importancia de las endorfinas, la mielinización y sus efectos en el deterioro de las facultades mentales cuando estas son disfuncionales. Giacomo Rizzolatti descubrió que en el cerebro existen neuronas que reflejan lo que nuestros sentidos perciben, a dichas células las denominó células espejo, ellas nos ayudan a comprender el poder del lenguaje no verbal, de la imaginación, la visualización, la meditación y su importancia en la plasticidad cerebral.

Que el corazón tiene contiene 40 mil neuronas (Howard Martin), lo cual hace posible la reacción coherente entre la razón y el corazón. Martin, en el Instituto Heart Math, considera que si reducimos el estrés es gracias a que logramos mayor coherencia entre las neuronas del cerebro con las neuronas del sistema límbico y consecuentemente viviremos con más salud y equilibrio, pero lo más importante estaremos incidiendo, probablemente, sobre los campos geomagnéticos de la Tierra. Esto es, le estaremos apostando a la Coherencia Global. En sus investigaciones espera demostrar cómo el poder de la oración, de las emociones colectivas saludables y de la meditación, se pueden medir científicamente por el impacto sobre la Tierra.

Como escribiera Francis Crick (2007): Con la perspectiva de la historia humana, el objetivo primordial es la investigación científica del cerebro, no es la

comprensión y la cura de diferentes situaciones clínicas, por importante que resulte este objetivo, sino la comprensión de la auténtica naturaleza del alma humana.

La era de la neuroeducación

Una Educación con enfoque sociológico, neurocientífico, psicológico, emocional y espiritual, es necesario para navegar hacia un cambio de Era.

Como ya se mencionó, el concepto de convivencia está vinculado a la coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio. Los niños participan en su crecimiento y desarrollo a través de la actividad física, dicha actividad la experimentan en convivencia a través de sus referentes más cercanos, al nacer existen condiciones predeterminadas ajenas a su voluntad, lo que introyectan, a través de sus células espejo, es el reflejo de lo que sucede en su contexto. Su crecimiento y desarrollo no se dan en forma evolutiva lineal o unidireccional, se expresan en momentos estables, como en momentos de crisis, en condiciones confortables o de exigencias extremas, en condiciones de armonía o discrepancia tanto en lo interno o en lo externo, la realidad lo cambia, como él cambia su realidad.

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos, primero aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico... En vez de explicar la actividad psicológica a partir de las características del individuo más influencias sociales, la unidad de análisis debe ser la actividad social (Vigotsky, 1981).

Así es como debemos explicar la violencia como conducta individual y en el contexto de la escuela. En tanto que expliquemos lo que la sociedad es, podremos comprender cómo y por qué el niño la interpreta de esa manera. De esta manera es comprensible la frase de Goleman: Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos, no aprenden.

Una ventana a la zona próxima de la realidad de la violencia

Las conductas violentas que asumen los adolescentes, la mayoría de las veces las han adquirido por los modelos de solución de conflictos familiares, se puede decir que han espejado los patrones de conducta agresivos o violentos. Asumen dichas conductas como una forma de defensa ante una sociedad que no les ofrece garantías de seguridad.

La agresividad y violencia escolar es contextual, de acuerdo a la zona

urbana, suburbana o marginal, no tiene límites ni espacio, abarca lo que está en torno de la escuela y al interior de la escuela. Comprende desde la educación inicial y todos los niveles de educación formal.

El trauma emocional es la principal variable que hace peligrar el desarrollo humano de los niños, pues se vuelven más agresivos, ansiosos y/o también depresivos (OMS).

Cuando una persona se deprime el hipocampo disminuye su tamaño, se afecta la memoria y el reconocimiento del contexto.

En los adolescentes, tomando como referencia a Piaget, a causa del trauma emocional, su capacidad lógica no se logra, es pre-lógica, no alcanza a visualizar la consecuencia a futuro de sus decisiones y de sus actos, tiene dificultad para razonar la manera en que sus actos, agresivos o violentos, puedan dañar a sus semejantes o a sí mismo.

El principal efecto del vacío existencial es el aburrimiento (Frankl); la tristeza, conduce a la pereza y a no saber qué hacer... con su vida.

La conducta violenta o agresiva es típica del machismo. Por cada 100 mujeres que mueren, mueren 120 hombres, las causas de muerte de los hombres están relacionadas con conductas influenciadas por su confusión para ejercer su masculinidad, de acuerdo a los patrones de comportamiento machistas.

Accidentes automovilísticos, riñas, muerte por adicciones y abuso en el consumo de alcohol, tabaco, drogas, el suicidio, el infarto fulminante, provocan que aunque nacen más hombres que mujeres, los hombres tienen una expectativa menor de vida que las mujeres y finalmente la proporción de hombres y mujeres es casi igual en el total de la población. Se puede decir que los hombres somos una especie en extinción. La convivencia generó la vida, y la violencia la está extinguiendo. Existen sectores relacionados con la violencia criminal, en donde la expectativa de vida de los hombres es entre los 15 y los 25 años como máximo.

Por lo menos desde hace 20 años se ha intentado formar conciencia entre los adolescentes para disminuir la violencia en las escuelas. Desde la impartición de la materia de Educación Cívica, Formación Cívica y Ética, Cultura de la Legalidad, Asignatura Estatal, programas transversales con enfoque de género, Escuela Segura, No al bulling, Derechos Humanos de los Niños. El Nuevo Modelo de la Reforma Educativa establece como objetivos elevar la calidad de la educación y disminuir la exclusión.

Conclusiones y recomendaciones

En tanto que la formación emocional siga siendo tema complementario y se priorice la intelectualidad, los alumnos seguirán sin aprender, violentando su relación con sus iguales y faltándoles al respeto a los maestros. Los alumnos no elevarán la calidad de su educación y el ambiente escolar seguirá siendo violento e inseguro.

El énfasis en reconocer que la emoción subordina a la razón, es fundamental. A futuro la Humanidad se regirá por el razonamiento, cuando el sistema límbico sea reestructurado, es decir cuando su configuración estructural y funcional regule las emociones destructivas y priorice las constructivas.

Han sido millones los años en que los seres vivos se comportaron en base a las capacidades del sistema reptilíneo y mamífero, se ocuparán miles de años para que se logre armonizar el comportamiento y sea la neocorteza quien marque el camino para la vida saludable sin la incertidumbre de la destrucción y el exterminio.

Por ahora ¿Qué podemos hacer?

- Que la educación prepare a nuestros alumnos como si la Ciencia y la Vida fueran lo mismo.
- Que los hemisferios se integren, que los programas educativos integren lo objetivo como lo subjetivo, lo material como espiritual, la razón como la emoción, el conocimiento de la realidad externa como el proceso de su representación interna, lo imaginativo como lo concreto, la actividad como la inactividad.
- Dejar de estudiar el cuerpo humano sólo como objeto de la ciencia, para estudiarlo como uno solo en cuerpo y alma.
- Que la globalización del conocimiento considere a la cultura milenaria de los pueblos de Oriente, la psicología de esa parte ancestral del mundo, incluyendo la meditación y el yoga.
- Que se integre la materia de El amor por la Vida, como parte del currículo, como se llegó a incluir en el Japón, a consecuencia del alto índice de suicidios en la adolescencia.
- Que comprendamos que lo que los alumnos necesitan aprender no es lo mismo que lo que nosotros les queremos enseñar, que lo que aprendan sea de acuerdo a la necesidad para desarrollar sus habilidades y capacidades para la formación de su sistema nervioso, como elemento sustancial para su construcción como Ser Humano.
- Que ellos dejen de percibir que necesitan ir a la escuela porque los padres los mandan, que aprendan por qué serán evaluados por los maes-

tros, que aprendan por qué es un requisito para pasar de año, de un nivel a otro o para poder llegar a la universidad.

- Que comprendamos que las ciencias no son las ciencias de lo absoluto, porque la realidad no lo es.
- Que comprendamos que los maestros no somos neutrales, fortalecemos el crecimiento neuronal o lo atrofiamos, ya que si los alumnos renuncian a estudiar y desertan, detenemos el crecimiento de la vida.
- Que tenemos que participar para ayudar a su despertar, su madurez emocional, lógico racional, afectiva y emocional.
- Que les reconozcamos, aunque ellos no lo hagan. Es en la escuela en donde ellas y ellos transitarán de un cerebro infantil a un cerebro adolescente y así sucesivamente.
- Que comprendamos que el paradigma del pensamiento lógico, no es una transición armoniosa sino conflictiva y que en el contexto de alto riesgo se retrasa su madurez cerebral y le dificulta el ascenso a un estadio en donde será consciente de todos sus actos.
- El amor hace milagros, a los niños que se les brinda afecto, su sistema límbico les nutre de dopamina, la sustancia que juega un papel preponderante en la plasticidad cerebral.
- Que comprendamos que las alumnas y los alumnos necesitan espejear todo lo que necesitan aprender. Eso mismo sucede con el Amor, ellos necesitan constatar que el amor es real, que les demostremos con nuestros actos nuestro amor por enseñarles.
- Que dejemos de percibir, todas y todos, a la escuela como una institución y nos sintamos identificados como un lugar en donde estamos comprometidos a construir nuestra comunidad en forma segura y saludable.
- Que les enseñemos a fortalecer los verdaderos lazos de amistad.
- Ayudarlos a superar los fracasos de sus desilusiones amorosas.
- A que superen sus paradigmas pesimistas.

Si no lo hacemos ellos sabrán que lo que más les exigimos es lo que nosotros mismos no supimos resolver cuando fuimos adolescentes.

La atención dispersa es una característica de la mente de nuestro tiempo, son miles de estímulos que en un solo día aparecen en nuestra vida. ¿Cómo educar la mente y el corazón para elegir y desechar lo que no necesitamos integrar?

El corazón del mundo está erosionado, es quizá el momento de empezar a comprender que:

Para que la mente pueda ver la luz de la obscuridad, el alma debe de dejar de

mirar este mundo cambiante, hasta que sus ojos puedan soportar la contemplación de la realidad y el resplandor supremo que llamamos bien.
Sócrates

Referencias bibliográficas

- Crick, Francis (2007). *La Búsqueda Científica del Alma*. Madrid: Patria.
- Engels, Federico (1979). *El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre*. México: Fondo de Cultura Popular.
- ENSE (2912). *Antología, Diplomado en Aprendizaje Cooperativo, La Paz*: ENSE.
- Feinstein, Sherly (2014). *Los Secretos del Cerebro Adolescente*, Madrid: Patria.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, Daniel (1997). *Salud Emocional*. Madrid: Kairós.
- Mora Francisco (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEP (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de:
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7077/1/imagenes/Propuesta%20Curricular%20Final%20Completo.pdf>
- Vigotsky, L. S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Capítulo VI

Sustentabilidad, ecología
y medio ambiente

Ambiente y Sociedad: La Educación Ambiental en el Contexto del Cambio Climático Mundial

Francisco Rubén Sandoval Vázquez⁴¹

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, FESC.

Resumen

El Cambio Climático Mundial (CCM) está entre los retos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, al poner en riesgo la vida de las personas y de los ecosistemas de los que dependen. El incremento de la temperatura media del planeta, que en el decenio 2003-2012 se calculó de 0.78 °C es un proceso irreversible, por lo que en la actualidad las principales recomendaciones del IPCC incluyen estrategias de mitigación así como de adaptación a este fenómeno. Entre las medidas de inserción incluyen la educación ambiental como un elemento medular en la estrategia de asimilar el CCM además del cambio social que conlleva. En México se han retomado en los planes nacionales de desarrollo como parte del diseño de inclusión de los acuerdos internacionales a las políticas nacionales. Así las IES al responder a la política educativa de la SEP para elevar la calidad implementan la “educación ambiental para el desarrollo sustentable” como un eje transversal. Con el propósito de contrastar la eficacia de la educación ambiental midiendo un cambio actitudinal en lo

⁴¹Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Orientación Sociología, UNAM. Profesor Investigador de Tiempo Completo, FESC-UAEM. fsandoval@uaem.mx

personal y social se aplicó el Cuestionario Sobre Aspectos Ambientales a 300 estudiantes de la UAEM con una confiabilidad de 95% y un error muestral del 5.6%.

Palabras Clave: *Cambio Climático Mundial, Educación Ambiental, Desarrollo Sustentable, Inserción, Adaptación.*

Introducción

La crisis ambiental es una crisis civilizatoria (Leff, 2002), representa el límite entrópico al modelo de desarrollo de la economía instrumental (Leff: 2004 / Martínez Roca: 2000), ya que el calentamiento del planeta es resultado del modo de producción imperante, desde el uso de la máquina de combustión interna, sus combustibles y sus contaminantes; asimismo por el sobreconsumo que genera en la medida que aumenta su productividad (Leff: 2004 / Martínez Roca: 2000) La crisis ambiental hoy asume múltiples dimensiones, el Cambio Climático Mundial (CCM) es una de ellas, quizá tan visible como el agotamiento de los ecosistemas o la contaminación de los mismos; siendo uno de los principales retos que la humanidad enfrenta por el riesgo que conlleva y la vulneración a las formas de organización de las sociedades humanas. Esta crisis ambiental es resultado de múltiples además de complejas interrelaciones entre sociedad-naturaleza, desde las representaciones simbólicas de la naturaleza hasta las formas instrumentales de intervención sobre ella.

Piaget (1991) alguna vez definió que la forma de adaptación distintiva de la especie humana es la inteligencia, por lo tanto, la inteligencia humana podría en un punto determinado afrontar y solucionar el problema del CCM. Por otra parte, como se sabe, siendo la educación el medio mediante en el cual las sociedades humanas transfieren información, conocimientos y valores a las siguientes generaciones, es posible preparar a las siguientes generaciones para afrontar el problema que representa la crisis ambiental como crisis civilizatoria. La educación ha sido una estrategia en las sociedades occidentales mediante la cual es posible formar diversas generaciones de educandos, atendiendo a los intereses del Estado o a los llamados *intereses nacionales*, al menos desde el siglo XIX.

Así la educación ambiental resulta ser una estrategia que desde la reunión de Tbilisi (ExURSS, 1977) se definió como una de las principales estrategias mediante las cuales se podía afrontar la crisis ambiental al incorporar la educación ambiental a los programas de estudio. Si bien es cierto que el problema del CCM en los 80 no era uno de los temas centrales de los signos de la crisis ambiental, en contraparte el argumento de la sustentabilidad, el agotamiento de los recursos naturales así como la protección y cuidado de la

biodiversidad ya estaban en la agenda ambiental.

Así las Instituciones de Educación Superior (IES) en México han retomado la educación ambiental como uno de sus ejes torales desde los compromisos nacionales asumidos en la ratificación de los acuerdos internacionales en materia ambiental. Así, en el 2000 en los planes nacionales de desarrolló la educación ambiental, la que se ha fomentado en los diversos niveles educativos, como políticas públicas generadas en la Secretaría de Educación Pública, que las instrumenta a través de programas sectoriales.

Es por ello que en esta investigación se partió de preguntarse: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de nivel superior de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) inscritos en programas que reciben fondos PIFI sobre a la problemática del CCM en el 2016? Con el fin de responder esta pregunta se procedió a realizar una investigación cuantitativa no experimental a estudiantes de la UAEM de unidades académicas que han sido acreditadas por los CIIES y cuentan con recursos del PIFI, suponiendo que los estudiantes de la UAEM de estas unidades académicas reciben *educación ambiental para la sustentabilidad*. Por lo que el supuesto de investigación es que conocen del CCM e instrumentan acciones de adaptación. La muestra incluye a 400 estudiantes de la UAEM de las regiones Norte y Oriente mediante la aplicación del *Cuestionario sobre Aspectos Ambientales* de la UNAM.

Educación Ambiental en el contexto Internacional

La reunión de Estocolmo de 1972 (Cumbre de Estocolmo, ONU) convocó a los jefes de Estado y/o de gobierno a fin de discutir el *estado mundial del medio ambiente* (sic), además de proponer una serie de acciones tendientes a enfrentar el problema ambiental que se vislumbraba mediante la pérdida de biodiversidad, la contaminación además de sus efectos a la salud de las personas y/o al equilibrio de los ecosistemas, incluso sobre el agotamiento de los *recursos naturales* de los cuales depende el bienestar humano. En la Cumbre de Estocolmo se generaron estrategias de acción que incluían tanto propuestas de comando y control así como la generación además de la aplicación de instrumentos económicos, incluidos los comerciales.

La reunión cumbre de 1972 propicio la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en 1974, que estableció su sede en Nairobi, Kenia. La intención del programa es auxiliar a los gobiernos de los Estados miembro de la ONU a la implementación de acciones que contribuyan a preservar las condiciones ambientales de los diversos ecosistemas del planeta, reconociendo la soberanía de cada Estado sobre los recursos que posee en sus territorios. El PNUMA ha sido también más recientemente

el encargado de realizar el informe GEO donde se analizan los indicadores de sustentabilidad de cada Estado, así como de coordinar esfuerzos conjuntos en materia de preservación ambiental a escala regional y mundial (CINU: 2016).

En 1984, el secretario general de la ONU, Butros Butros Gali, encomendó a Gro Brundland la integración de un *informe del estado mundial del medio ambiente*. Así por espacio de dos años Brundland se trasladó a diversas regiones del planeta, entrevistando a agentes gubernamentales como a personas de diversos sectores sociales que pudiesen darle información relevante sobre la problemática ambiental en sus respectivos países. En 1986 se presentó *El Informe Mundial del Medio Ambiente 1984*, también conocido como el *Informe Brundland o Nuestro Futuro Común (1986)*. El reporte señala el grave deterioro ambiental a nivel mundial, y se pide a los gobiernos del mundo instrumentar de manera urgente acciones a favor de la preservación ambiental, el desarrollo sustentable, siendo la educación ambiental uno de los ejes prioritarios (CMMAD, 1992).

En la reunión de Tbilisi en 1977 auspiciada por la UNESCO la educación ambiental se perfiló como la principal estrategia a fin de modificar el comportamiento social e individual que propician la degradación ambiental, considerando que al estudiar el daño ambiental generado por las personas éstas pueden cobrar conciencia de sus actos, modificarlos; además de una educación ecológica que les ayudase a preservar los ecosistemas naturales en los que se desarrolla la vida de las personas. La educación ambiental resultó ser una de las principales estrategias mediante las cuales es posible afrontar la crisis ambiental al modificar el comportamiento de las personas.

Si bien es cierto que el problema del CCM en los 80 no era uno de los temas centrales de los signos de la crisis ambiental, en contraparte el argumento de la sustentabilidad, el agotamiento de los recursos naturales, así como la protección y cuidado de la biodiversidad ya estaban en la agenda ambiental. El *Informe Brundland*, al introducir el concepto de sustentabilidad pretendió solucionar la contradicción entre el crecimiento económico y la preservación ambiental, volviendo la estrategia de la sustentabilidad una de las principales orientaciones de ambientalismo internacional auspiciado por la ONU. El CCM no está presente a lo largo del informe, existen algunos apartados en los que se habla de desertificación ligado a un problema de disponibilidad de agua, mas no de variaciones climáticas.

Sin embargo, el Protocolo de Montreal es clave en la comprensión del origen antropogénico de la crisis ambiental en la que se incluye los problemas atmosféricos y climáticos. Como se sabe, los descubrimientos de los efectos de los tetracloruros de carbono a la atmósfera datan de 1972, cuando un equipo de investigación demostró que estos gases industriales generaban un agujero en la capa de ozono. En 1986 en Montreal la ONU convocó a una reunión

para discutir un *convenio* a fin de tomar las *medidas adecuadas* en la protección de “... la salud humana y el medio ambiente contra los efectos nocivos que se derivan o pueden derivarse de actividades humanas que modifican o pueden modificar la capa de ozono”, así como “...de los posibles efectos climáticos de las emisiones de esas sustancias” (PNUMA, 2000).

El Protocolo de Montreal sufrirá modificaciones y adecuaciones hasta llegar a la COM 16; así se llevaron a cabo las reuniones de Londres, 1990; Copenhague, 1992; Viena, 1995; Montreal, 1997; y Beijing, 1999. Siempre reconociendo “...que la emisión en todo el mundo de ciertas sustancias puede agotar considerablemente y modificar la capa de ozono en una forma que podría tener repercusiones nocivas sobre la salud y el medio ambiente”.

La Cumbre de Río de Janeiro de 1992 volvió a reunir a más de 180 jefes de Estado y/o de gobierno de los países miembros de la ONU. Al igual que en la reunión de Estocolmo, la cumbre se destinó a enfrentar los retos de la degradación ambiental, las contradicciones entre el crecimiento económico y la preservación ambiental, así como las acciones a emprender por parte de los países asistentes a la cumbre. Fue así que surgió *Agenda 21 (Programa 21)* en el cual se esbozan las principales estrategias de acción a implementarse por parte de los Estados signatarios de la reunión. En el capítulo 25 del Programa 21 se contempla el hecho que “...la educación deberá incorporar una conciencia ambiental y conceptos de desarrollo sostenible” (ONU: 2016).

En 2001 se presentó el *El Tercer Informe de Evaluación (TIE) del Grupo de trabajo I del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC)*, que presentó las evaluaciones anteriores e incorpora nuevos resultados procedentes de las investigaciones sobre el cambio climático entre 1996 y 2001. En el informe se señala que

“Entre 1950 y 1993, las temperaturas diarias mínimas del aire por la noche sobre el suelo aumentaron un promedio de 0,2°C por decenio, lo cual equivale al doble del ritmo de aumento de las temperaturas diarias máximas del aire durante el día (0,1°C por decenio). Esto ha alargado la estación sin heladas en muchas regiones de latitudes medias y altas. El aumento de la temperatura en la superficie del mar a lo largo de este período es aproximadamente la mitad de la temperatura media del aire en la superficie de la tierra” (IPCC: 2001).

En 2002 la ONU reiteradamente convocó a los países miembros de este organismo internacional a una nueva reunión sobre el *medio ambiente*, por lo que en Johannesburgo otra vez se reunieron los jefes de Estado y/o de gobierno a fin de observar avances en materia de lo acordado en *Agenda 21*, considerando como un nuevo asunto central del debate sobre agotamiento y riesgo ambien-

tal el CCM. Debate que se trasladará a la creación de la COP, que ha tenido diversas y recurrentes reuniones a fin de delimitar las acciones en materia de contención del CCM.

Considerando que México ha participado en las reuniones antes mencionadas y ha firmado acuerdos como país miembro de la ONU, y que los acuerdos signados por el gobierno mexicano han sido ratificados por el Senado, en nuestro país estos cobran carácter de leyes generales, sólo por debajo de la Constitución; así, los Planes de Naciones en Desarrollo 2000, 2006 y 2012 han incluido la educación ambiental en todas sus modalidades y vertientes.

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y la Educación Ambiental en la UAEM

El PIFI se propuso mejorar la calidad de los programas educativos (PE) a fin de que éstos pudieran alcanzar el nivel 1 en la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). Así la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del PIFI buscaba mejorar la calidad de los PE de las instituciones de Educación Superior en todo el país, por lo que se promovió el empleo de fondos públicos con este objetivo mediante convocatorias abiertas, en las cuales las IES podían participar.

Así el PIFI se convirtió en uno de los instrumentos programáticos y presupuestales mediante los cuales la SEP pretendía alcanzar los objetivos del Plan de Desarrollo 2013-2018:

El Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas es una iniciativa de la SEP que se enmarca en lo establecido por los artículos 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos... constituye un medio estratégico para otorgar recursos financieros extraordinarios para la mejora y el aseguramiento integral de la calidad de la oferta educativa y servicios que ofrecen las IES, así como ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de las y los estudiantes con el propósito de contribuir al logro de lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (SEP, 2012).

De esta forma el PIFI ha venido orientando el desarrollo de las IES al definir los elementos que se requieren a fin de lograr la acreditación de los PE, su contenido y orientación. Además el PIFI señala los aspectos que se deben considerar en el desarrollo de las IES y que son tomados en cuenta por los evaluadores. La educación ambiental ha sido uno de los ejes que el programa ha tomado como un referente nodal al señalar que se debe "...consolidar la

educación ambiental para el desarrollo sustentable a través de la oferta educativa relacionada con el medio ambiente” (SEP, 2012).

El tema es tan trascendente que en la convocatoria del programa 2012 se señala que “Tendrán prioridad en el otorgamiento de apoyos las IES participantes que... análisis del impulso a la educación ambiental para el desarrollo sustentable”. Lo anterior lo repite en la décima primera autoevaluación de la DES: “Análisis del impulso a la educación ambiental para el desarrollo sustentable” (SEP, 2012).

El PIFI como instrumento rector del desarrollo de la IES impulsa la *educación ambiental para el desarrollo sustentable*, por lo cual los diversos PE de las universidades deben retomar, desarrollar y ejecutar una educación ambiental. Con estas consideraciones y tomando en cuenta que la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) ha sido acreedora a los recursos del PIFI al menos desde 2012, que los PE de las licenciaturas en Economía, Relaciones Públicas y Comunicación Humana se han certificado en el nivel 1 de los CIIES además de Psicología que se encuentra también *certificada*; se entiende que estos estudiantes han recibido *educación ambiental para el desarrollo sustentable*.

Considerando así que los estudiantes de las carreras mencionadas en la UAEM deben tener formación ambiental se decidió aplicar un instrumento con una escala de *Percepción sobre el Cambio Climático* así como *Acciones ante el Cambio Climático* (Urbina y Flores: 2014) con el fin de conocer si la educación ambiental que han recibido les permite: 1) cobrar conciencia del problema ambiental que representa el CCM y 2) modificar su conducta al implementar acciones que mitiguen el CCM.

Método

Se aplicó el instrumento *Cuestionario Sobre Aspectos Ambientales* de la UNAM a estudiantes de la UAEM de las sedes Chamilpa y Cuautla, de manera aleatoria simple siendo un estudio no probabilístico, la muestra incluyó a 300 estudiantes de las licenciaturas de Economía, Relaciones Públicas, Comunicación Humana y Psicología a fin de contar con una muestra representativa. Considerando que la UAEM tiene cerca de 20 mil estudiantes se tomó este como el universo, por lo cual el error muestral es de 5.6% con un nivel de confiabilidad de 95% de conformidad con la formula $n = (pq)^2 z^2 / e^2$

El cuestionario se adaptó a fin de que los estudiantes lo contestaran en línea de forma voluntaria sin la presencia de un encuestador, evitando en lo posible el sesgo en sus respuestas. *El Cuestionario Sobre Aspectos Ambientales* de la UNAM consta de 41 preguntas relacionadas con el cambio climático y 15 preguntas sociodemográficas. El muestreo se levantó entre los meses de Febrero

a y Mayo de 2016, periodo en el cual se le solicitó a los alumnos contestar el cuestionario.

Área de estudio de la investigación

La UAEM inició un proceso de regionalización a partir del 2010, que en su Programa Institucional de Desarrollo 2012-2018 (PID) se determinó como una línea de acción. Así la UAEM se zonificó en tres regiones principales: la Norte que incluye además de las instalaciones de Chamilpa, las de Comunicación Humana, Medicina, Deportes, Enfermería, Nutrición, entre otras ubicadas en la ciudad de Cuernavaca. La Poniente, que incluye las sedes de Atlautlaucan, Jantetelco, Xalostos y Cucutla principalmente. Finalmente el campus Sur que incorpora las sedes de la Cuenca, Jojutla, El Jicarero, entre otras.

Pese a la regionalización de las sedes de la UAEM se decidió tomar como muestra las zonas Norte y Poniente ya que los programas de estudio de estas sedes han sido acreditados en el nivel 1 del CIEES, por lo cual en el 2012 fueron acreedores a recursos del PIFI, e incorporaron la *educación ambiental para el desarrollo sustentable* a sus planes y programas de estudio, es decir, se escogieron las unidades académicas cuyos programas de estudios de las carreras que imparten son reconocidos por los CIEES y cuentan con fondos PIFI por lo que deben cumplir con la normatividad de este programa.

Criterios de inclusión y exclusión y el mecanismo de selección de los participantes

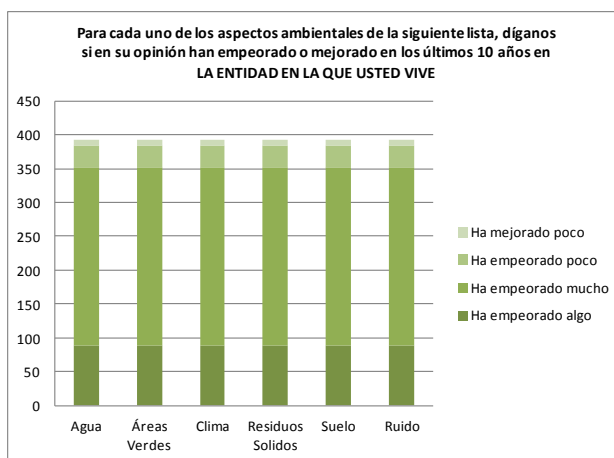
Los formularios de la encuesta se colocaron en la plataforma *Google Forms* a fin de que los estudiantes tuvieran oportunidad de contestar el instrumento entre los meses de Febrero a Mayo de 2016. El procedimiento incluyó la invitación de manera libre a los estudiantes a fin de que participaran en este estudio, en los criterios de inclusión y exclusión sólo se consideró el ser estudiante matriculado en programas avalados en el nivel 1 del CIEES y que la unidad académica a la que pertenece haya recibido fondos del PIFI. No se consideró otro elemento de exclusión, ya que la edad, el sexo, el lugar donde radica, ingreso personal, ingreso familiar, entre otros elementos sociodemográficos, no fueron considerados como criterios de exclusión. Los formularios incompletos (16) recuperados de *Google Forms* se desearon y no se incluyeron en la base de datos.

Estrategia de análisis y análisis estadísticos utilizados

Las respuestas se recogieron en la plataforma *Google Forms* de donde se descar-

garon a fin de ser sistematizadas y analizadas, por lo que la base de datos se exportó a MS-Excell 2010 para su estudio estadístico, así se seleccionaron las variables que permitieran realizar una investigación exploratoria acerca de la percepción sobre el CCM de los estudiantes de la UAEM quienes cursan un programa de estudios evaluado en el nivel 1 de los CIIES en unidades académicas que reciben fondos del PIFI por lo que reciben de manera curricular o no curricular *educación ambiental para el desarrollo sustentable*; por lo que se buscaron las acciones que los estudiantes realizan con fin de prevenir o mitigar el CCM, considerando el cambio de la conducta como el resultado de la educación ambiental. Se realizó un análisis de frecuencias a las variables seleccionadas, a fin de demostrar la validez de la conjetura inicial.

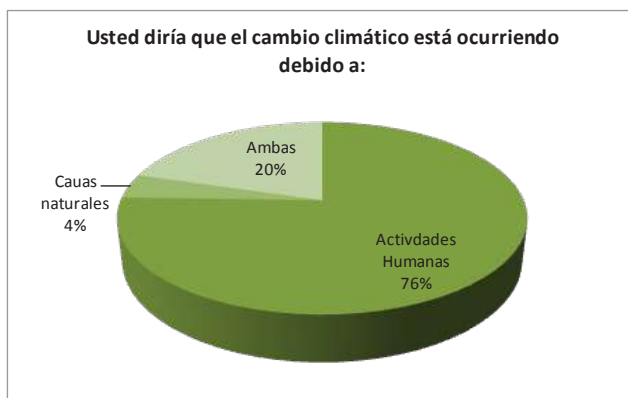
Resultados



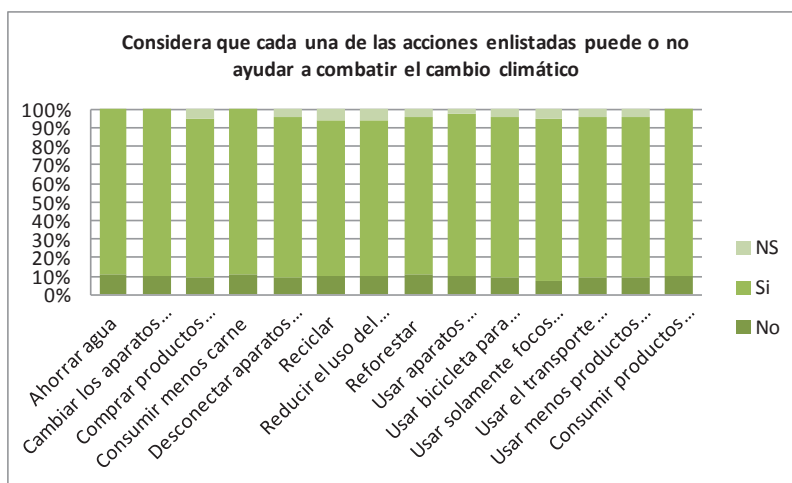
La mayoría de los encuestados consideró que en la entidad, es decir en el estado de Morelos, la degradación ambiental de algunos elementos seleccionados “Ha empeorado mucho”, siendo los residuos sólidos lo que perciben como lo más grave. No obstante, hay quienes consideran, una minoría, que se “Ha mejorado poco” en la preservación de dichos elementos seleccionados.

Cuando la misma pregunta se plantea respecto a la ciudad o localidad en la que vive hay un cambio significativo, pues cerca del 50% considera que los elementos ya citados “Han empeorado algo”, así la percepción de que “Han empeorado mucho” que fue la más recurrente a escala estatal, a nivel local pasa a un segundo término llegando alrededor del 40%. Es interesante que la escala más cercana no tenga una percepción tan pesimista como a nivel estatal, considerando que a este nivel de análisis las referencias no son tan directas ni claras.

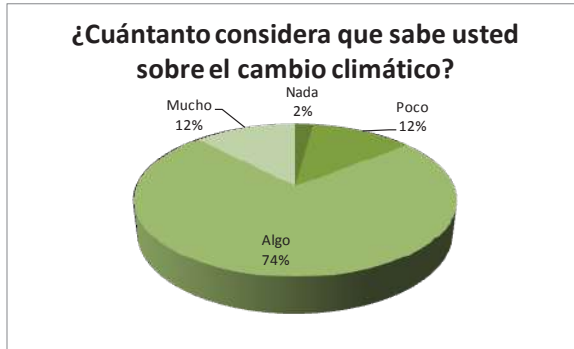
Empero 3 de cada 4 encuestados consideraron que el cambio climático tiene un origen antropogénico, propio de la visión de la ecología profunda u otras visiones ambientalistas que señalan la importancia de las actividades humanas como origen del actual CCM. En tanto 1 de cada 5 encuestados consideró que el CCM tiene su origen tanto en causas naturales como sociales. Finalmente sólo el 4% consideró que el origen de CCM es por causa naturales.



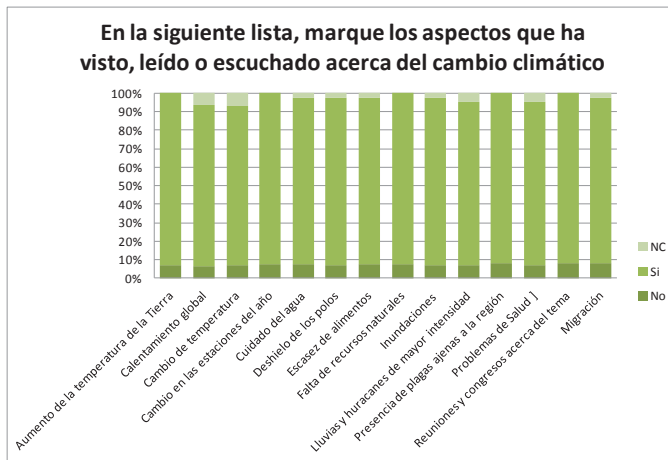
Así mismo más del 90% de los encuestados han leído, visto o escuchado del CCM a través de los diversos medios, siendo el más recurrente tema del aumento de la temperatura media del planeta, pero también temas como “El cambio de temperatura”, la “Presencia de plagas ajenas a la región” así como la “Falta de recursos naturales” además de reuniones y congresos relacionados con el CCM. Esto nos indica que los estudiantes de la UAEM son especialmente sensibles a los temas ambientales, y pese a que se informan en los medios masivos pueden encontrar la información que buscan.



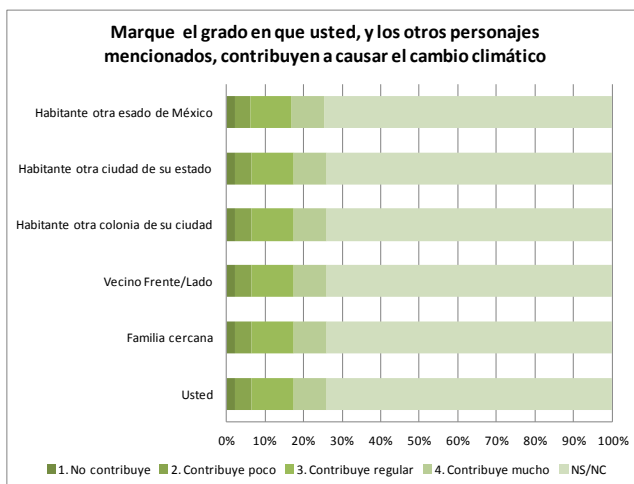
También es interesante que 3 de cada 4 estudiantes que contestaron la encuesta consideren saber “Algo” reconociéndose como no especialistas en el tema del CCM, pero al mismo tiempo capaces de diferenciar el tema así como informarse a través de medios no especializados. Sólo 1 de cada 10 dijo saber “mucho” sobre el CCM, en tanto que un marginal 2% dijo no saber nada sobre el tema.



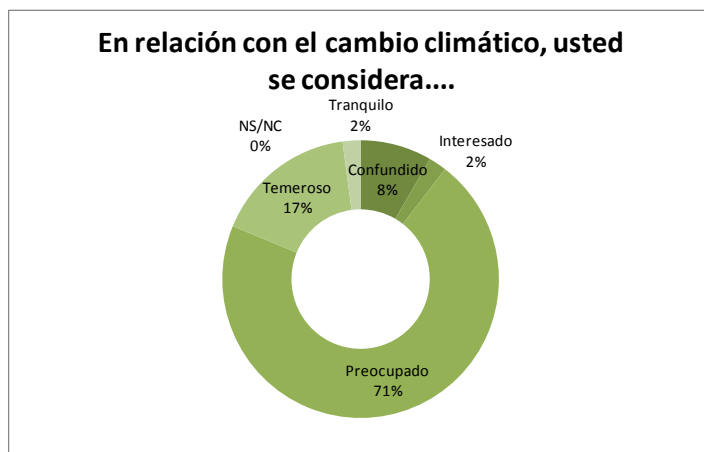
Con relación a acciones que pueden emprender a fin de *ayudar a combatir el CC* sobresalen algunas como “ahorrar agua”, “cambiar aparatos eléctricos con menor consumo de energía”, “consumir menos carne”, “consumir productos locales”; principalmente. Es de destacar las elecciones “consumir menos carne” así como “consumir productos locales” porque ambas variables indican el juicio crítico de los estudiantes, así como su capacidad de discernir cómo la producción de carne, principalmente de vacuno, así como el transporte de alimentos, tienen relevancia en la emisiones de gases de efecto invernadero, metano y CO², principalmente.



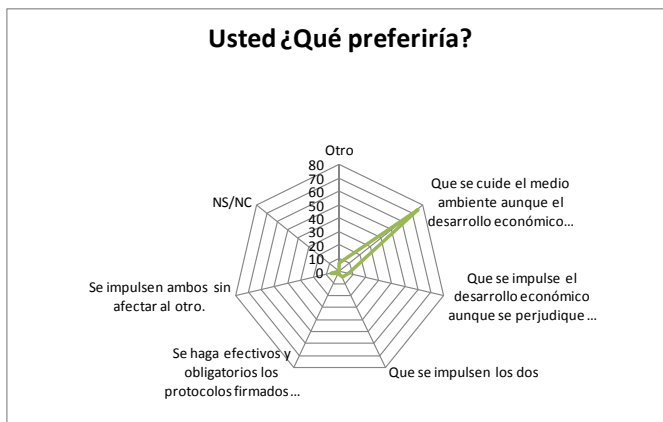
En cuanto a la percepción de la contribución personal de los estudiantes que contestaron la encuesta, sus vecinos, habitantes de su colonia, Estado o país se observó que la mayoría dijo no saber cuánto contribuyen los *personajes mencionados*, la respuesta con mayor frecuencia fue “No sé” o “No Contesto” seguido de “Contribuye poco”; la pregunta aunque compleja devela que los estudiantes no se asumen ellos ni a sus conciudadanos, incluso a sus paisanos, como los directamente responsables del CCM, lo cual concuerda con la visión de la ecología profunda y de la economía ecológica de la responsabilidad del modo de producción en su conjunto, siendo las diferentes industrias las responsables de las mayores emisiones de CO² o equivalente (Löwy: 2011).



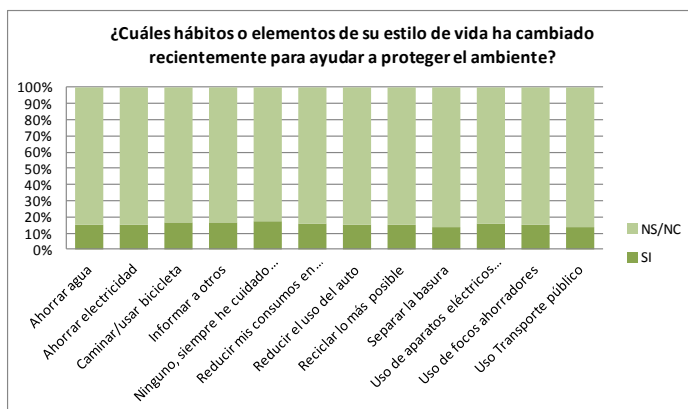
No obstante, aunque no se sienten los directamente responsables del CCM los estudiantes que respondieron la encuesta dijeron sentirse “Preocupados” por el CCM, así 7 de cada 10 manifestaron esta *preocupación*, quienes dijeron sentirse “Temerosos” fueron prácticamente 2 de cada 10. Respuestas marginales fueron “Confundido” con el 8% así como “Tranquilo” con el 2%, igualmente “Interesado” con un 2%.



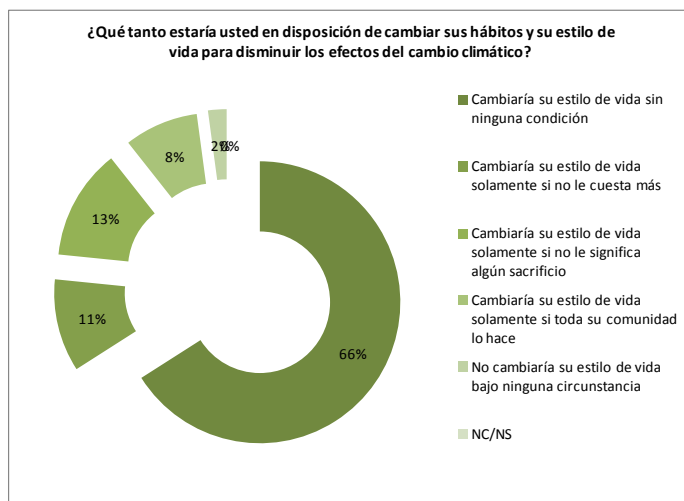
Siguiendo con el análisis de las variables seleccionadas, se encontró que 8 de cada 10 estudiantes prefieren que “...se cuide el medio-ambiente aunque el desarrollo económico vaya más lento”. Nuevamente nos encontramos ante premisas propias de la ecología profunda así como de la economía ecológica, que entienden que el desarrollo económico exacerbado del neoliberalismo (Löwy: 2001), que impulsa un incesante consumo y la expansión del comercio en aras de mayores ganancias, son las razones principales de la crisis ambiental del planeta, de las cuales el CCM es una de sus manifestaciones más claras.



Sin embargo, la participación activa de los estudiantes que respondieron el instrumento es débil, pues ninguna de las variables seleccionadas alcanzó el 20%, cada una de las variables seleccionadas en promedio alcanzó el 15% de respuestas afirmativas a la pregunta “¿Cuáles hábitos o elementos de su estilo de vida ha cambiado recientemente para ayudar a proteger el ambiente?”.



La preocupación por el cambio climático no necesariamente se transforma en acciones personales tendientes a minimizar el CCM, o a preservar las condiciones ambientales en general. Incluso la variable con una frecuencia cercana al 17% fue aquella que dijeron que no realizarían ningún cambio, toda vez que “...siempre han cuidado del ambiente”.



En contraposición, a la suposición “¿Qué tanto estaría usted en disposición de cambiar sus hábitos...” el 66% dijo estar dispuesto a modificar sus hábitos a favor de disminuir los efectos del CCM, lo que significaría que en realidad los estudiantes están en la disposición de cambiar su estilo de vida a favor del cuidado y la preservación ambiental, ya que solamente el 2% señaló que “No cambiaría su estilo de vida bajo ninguna circunstancia”. Esta clara diferencia entre quienes están dispuestos y quienes no lo están a cambiar su forma de vida en aras de disminuir los efectos del CCM habla de una conciencia ambiental entre los estudiantes consultados.

Discusión

Resulta revelador que lo que el PIFI conceptualiza como *educación ambiental para la sustentabilidad*, que se imparte en programas acreditados ante los CIIES en nivel 1, que además cuentan con recursos de la SEP en la implementación de estos Programas de Estudio bajo el enfoque de *competencias*, no logre un cambio en la actitud de los estudiantes de la UAEM en materia de sus estilos de vida, pues pese a que identifican lo que es el CCM y que estarían dispuestos

a modificar su estilo de vida a fin de *disminuir* los efectos del CC, en la práctica no realicen estos cambios.

Lo anterior nos permite suponer, con cierto margen de certeza, que la educación ambiental que reciben los estudiantes es lo que Paulo Freire (2005) llamó una *educación bancaria*, en la cual los estudiantes participan refiriéndose a contextos alejados de su vida y práctica cotidiana, es decir la educación ambiental que se imparte en la UAEM parece ser un formalismo a fin de cumplir con los criterios del PIFI sin que los estudiantes modifiquen sus *hábitos*. Es posible que haga falta una educación que les permita emprender estrategias de acción y que les permita convertirse en agentes sociales capaces de *asimilar* (Freire: 2005) el CCM.

En general manifiestan una clara *conciencia ecológica* que les permite discernir el riesgo que conlleva el CCM, así como el origen de las emisiones de gases de efecto invernadero, desde el transporte, la industria de la transformación, la agricultura de escala y la generación de cárnicos para consumo humano. Incluso se observa que los estudiantes entienden que un crecimiento económico acelerado que se basa en el sobreconsumo y la acumulación de capital es el *origen estructural* (Löwy: 2011) de la crisis ambiental.

Lo que queda como un gran ausente es su capacidad de asimilar estos conceptos en su realidad y generar prácticas autogestivas en lo local que les permita *disminuir* los efectos del CC, además de una práctica capaz de modificar sus hábitos de consumo y su estilo de vida en general. Al revisar los objetivos de enseñanza de los programas de estudio se observa que hay confusiones conceptuales entre sustentabilidad y sostenibilidad, preservación y conservación ambiental, entre bienestar humano y desarrollo económico; entre otros, por lo que los estudiantes tienden a formarse asumiendo como sinónimos conceptos que en algunos casos resultan contradictorios.

Los estudiantes que participaron en este estudio nacieron en la década de los 90. Desde que iniciaron su educación formal escolarizada han recibido de múltiples formas *educación ambiental* o *educación ecológica* o simplemente *ecología*, pues como se dijo desde el principio de este documento, el pensamiento ambiental internacional desde 1977 señaló la importancia de la educación ambiental a fin de que la humanidad tuviese mayores elementos al enfrentar la crisis ambiental. El estudio exploratorio que aquí se presenta encontró elementos que auguran posibilidades de cambio real en el comportamiento de las personas, toda vez que la mayoría de los estudiantes concuerdan con posturas ambientales radicales como la ecología profunda o la economía ecológica, pero hace falta una *pedagogía de la liberación* (Freire: 2005) en materia de educación ambiental a fin de que los estudiantes se transformen en agentes de cambio social.

Referencias bibliográficas

COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO (1992). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, D.F.

LEFF, Enrique. (2002) *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Ed. Siglo XXI, México, D.F.

LEFF, Enrique. (2004) *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Ed. Siglo XXI, México, D.F.

LÖWY, Michael. (2011) *Ecosocialismo. Alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Ed. Herramienta, Buenos Aires, Argentina.

MARTÍNEZ ALIER, Joan y ROCA JUSMEL, Jordi (2000) *Economía ecológica y política ambiental*. PNUMA/FCE. México, D.F.

MÉNDEZ, Enrique y GARDUÑO, Roberto (2013). *México, paraíso fiscal para compañías mineras canadienses, revela análisis*. Periódico La Jornada, 17 de octubre de 2013. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/10/17/politica/007n1pol>

PÍAGET, Jean (1991) *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor, Barcelona, España.

PNUMA (2000) *Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono. Secretaría del Convenio de Viena para la Protección de la Capa de Ozono y el Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono*. Nairobi, Kenia.

URBINA SORIA, Javier y FLORES CANO, Olga Beatriz (2014) *Percepción y Acción frente al Cambio Climático*. Proyecto PAPIIT IN307009-3 presentado en el 4º. Congreso Nacional de Investigación en Cambio Climático. Facultad de Psicología, UNAM, México, D.F., 21 octubre 2014.

Centro de Información de Naciones Unidas. (2016) *Funciones del PNUMA*. Recuperado de:

<http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/programas/pnuma.htm>

Organización de las Naciones Unidas. *Evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático*. (2001) *Cambio Climático 2001: Informe de síntesis*. Recuperado de: <https://www.ipcc.ch/pdf/climate-changes-2001/synthesis-spm/synthesis-spm-es.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2016) *Cumbre para la Tierra. Programa 21*. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21>

PNUMA. *Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono* (1996). Recuperado de:

<https://www.google.de/search?q=michael+lowy+pdf&trackid=sp-006#q=protocolo+de+montreal+pdf>

SEP. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (2012). Recuperado de: http://pifi.sep.gob.mx/pifi/reglas/2012/ro_pifi_2012.pdf

La interdisciplinariedad de los estudios de medio ambiente en México a la luz de la Sociología de la Liberación

M. en C. José Gilberto Reséndiz Romero⁴²

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la necesidad acuciante que tiene la integración de los estudios en México del medio ambiente como son: aire, agua, tierra, energía, residuos sólidos, biodiversidad, desarrollo sustentable, educación ambiental y ordenamiento territorial en el marco de una sociedad globalizada en lo económico y neoliberal en lo político, que ha tenido sus saldos negativos en los recursos naturales, esto hace que se replantee la Sociología de la Liberación de los pueblos de América Latina y de sus recursos naturales. La Sociología de la Liberación se pregunta ¿es posible una sociología que libere y concientice a sus pueblos? y se responde que no sólo es posible, deseable y factible, hoy se agregaría que es urgente si es tomado en cuenta el medio ambiente. El presente trabajo tiene como fuentes oficiales al

⁴² Profesor investigador en el Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional, adscrito a la academia de la Maestría en Docencia Científica y Tecnológica. Es Maestro en Ciencias en Medio Ambiente y Desarrollo Integrado por el IPN y licenciado en Sociología por la FCPyS de la UNAM. Este trabajo es producto del proyecto de investigación SIP20140525.

INEGI, CONAPO, SEMARNAT, INE IMTA, CNA y CONABIO, además agrega diversas fuentes independientes en trabajos de la UNAM, IPN, UAM, UACH, entre otros. A los hallazgos que llegó la investigación es que el trabajo individualista es premiado porque es individualista, competitivo y solitario, si se premia la formación de recursos humanos, pero no la generación de conocimiento que se devuelva a la comunidad estudiada.

Palabras clave: *Interdisciplinariedad, conocimiento profundo, globalización, neoliberalismo, sociología de la liberación, América Latina, Zona Metropolitana de la Ciudad de México.*

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la construcción de la interdisciplinariedad en la materia de Medio Ambiente en México a la luz de la Sociología de la Liberación, la cual sostiene que mediante el pensamiento crítico se debe de ver la realidad de manera reflexiva y que impacte la liberación de los pueblos de nuestra América Latina. A través de una autorreflexión se puede llegar a la raíz del fenómeno a investigar y establecer la relación causa-efecto, lo cual será confirmado en el presente trabajo al estudiar en forma interdisciplinaria la problemática ambiental. Los datos analizados en el presente trabajo son oficiales: de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), de la Comisión Nacional del Agua (CNA), del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), Instituto Nacional de Ecología y cambio climático, Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA) y del Consejo Nacional de Población (CONAPO), así como de organismos internacionales, las tesis doctorales y artículos que tratan el problema de la interdisciplinariedad y el Medio Ambiente como son recursos naturales: agua, bosques, mares, suelos, como la contaminación atmosférica, hídrica y por Residuos Sólidos Municipales, la biodiversidad y el cambio climático. Aquí se plantea un problema del conocimiento integral y de diferentes aspectos de la ciencia, el cual tiene variadas aristas y nos interesan aquellas donde se relacionan con la Sociología de la Liberación en el incremento de conocimiento gracias a la utilización de la óptica interdisciplinaria.

Antecedentes

Frente al gran reto de la gestión integral de los recursos hídricos en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), será necesario enfrentarla con organización desde la óptica interdisciplinaria del medio ambiente, la sociología y el desarrollo para armonizarlas y construir el conocimiento de lo

urbano en el ámbito de la interdisciplinariedad.

El hábitat de la ciudad de México es una creación sociohistórica en donde los individuos cumplen una función protagónica en la construcción, quehacer y reconstrucción de esta ciudad, porque ella es producto de un proceso histórico y al igual que muchas ciudades de América Latina, la llegada del capital fue después de edificadas las ciudades; a diferencia de los países centrales, donde primero llega el capital, que planea, planifica, controla y desarrolla la ciudad, aquí se vivió un proceso inverso que provocó el caos urbano, por lo que urge una planeación urbana para convertir los retos en oportunidades y hacer que participe la ciudadanía frente a la contaminación de los mantos acuíferos.

Esta situación no ha cambiado con el proceso económico de globalización y en lo político con el neoliberalismo.

Al igual que la ciudad es una creación sociohistórica, la interdisciplinariedad también lo es, los efectos, productos y subproductos son los que nos interesan con respecto a los Recursos Hídricos.

La problemática del agua en la ZMCM se divide tanto en su escasez en las épocas de estiaje como en las inundaciones en épocas de lluvias, y para resolverlas es necesario tener una organización social que le haga frente a estos retos.

Igualmente, para abastecer las necesidades hídricas de la ZMCM es necesario una gran obra hidráulica y para sacar el agua del valle de México se requiere otra obra hidrosanitaria. Ambas obras, por un lado cuestan muy caro y por otro requieren una organización social y elementos técnicos para operarlas.

Al mismo tiempo pasa algo semejante con la contaminación provocada por los Residuos Sólidos Municipales.

Justificación

La actualidad del presente trabajo es que lo enfoca a una perspectiva de futuro de la Ciudad de México, la que se tiene que pensar como una megaurbe con grandes recursos sí, pero también con enormes retos y expectativas. Siendo los Recursos Hídricos una clave importantísima para su desarrollo, pero también para su viabilidad.

La relevancia académica del presente estudio estriba en que se inscribe en el debate sobre los recursos naturales y particularmente del agua, no es un estudio más del agua sino parte de su complejidad económica, social y política que tiene elementos particulares para la viabilidad de futuro de la ZMCM.

Planteamiento del problema

El problema de los recursos hídricos en la ZMCM, de los residuos sólidos municipales, del ordenamiento territorial, los podemos ver desde diferentes ópticas y orientaciones, pero en el presente trabajo se trata de conjuntar lo siguiente: La óptica técnica que nos indica que es necesario hacer llegar y llegar más agua a la ciudad de México de acuerdo a la demanda de la población, pero por otro lado y al mismo tiempo es necesario hacer una obra hidráulica de enormes dimensiones para sacar el agua residual del valle de la ZMCM.

La construcción de la infraestructura de los Recursos Hídricos implica un conocimiento, pero al complejizarse las necesidades de los Recursos Hídricos exigen que se plantee la interdisciplinariedad como condición necesaria para el desarrollo, sustentabilidad y viabilidad de la ciudad.

Diseño de investigación

Objetivo general

Determinar la construcción del conocimiento a partir de la interdisciplinariedad en medio ambiente en México. Proponer un modelo de uso, aprovechamiento y distribución de los recursos y prevención de la contaminación en el marco de la globalización y el neoliberalismo para demostrar que el conocimiento profundo pasa por el pensamiento crítico de la Sociología de la Liberación.

Objetivos particulares

- Analizar en forma prospectiva los problemas de medio ambiente a partir de la interdisciplinariedad.
- Análisis costo beneficio del manejo de los recursos como se está llevando a cabo el día de hoy y cómo cambiarlo con una perspectiva de conocimiento interdisciplinario.
- Diagnóstico del estado actual de la administración de los Recursos Naturales y cómo pasar a la gestión integral de ellos a partir de un cambio en el paradigma del conocimiento.
- Analizar a partir de la Sociología de la Liberación los efectos en el medio ambiente de la globalización y del neoliberalismo.

Preguntas de investigación

¿Hasta cuándo aguanta este sistema de explotación de los recursos na-

turales, cuándo ya no va a ser viable, qué pasará?

¿Qué nos sale más caro: el actual estado de cosas del manejo de los recursos naturales o su replanteamiento y reencauzamiento de manera integral?

¿Quiénes son los beneficiarios directos e indirectos del actual estado caótico de la administración de los recursos naturales?

¿Cuáles son los actores fundamentales en el cambio de la cultura ambiental y cómo se llega a ello?

Marco teórico o de referencia Interdisciplinario

Es el conjunto de saberes de diferentes áreas reunidos para analizar un mismo objeto de estudio desde diferentes ópticas del conocimiento, donde estas diferentes áreas se comunican en forma horizontal llegando a una explicación más amplia del fenómeno a estudiar. En 1973 se realizó en Cocoyoc, México, una reunión internacional sobre Medio Ambiente, y se acuñó por primera vez el término de ecodesarrollo, es decir se combinaba tanto la ecología, que es una rama de la biología, con el desarrollo, que era un tema de la economía y de la sociología.

La interdisciplina es el concurso de varias disciplinas para explicar un fenómeno social, ambiental, urbano, educativo, pedagógico y docente; de lo que se trata aquí es de cómo el concurso de diferentes ramas disciplinares han aportado para el conocimiento, su desarrollo y estado actual de los Recursos Hídricos en la ZMCM.

En el caso de la Pedagogía hay unidades disciplinares y líneas de investigación, por ello me ubico en la Sociología de la Liberación para explicar la construcción del conocimiento en el caso de la ZMCM con respecto al Medio Ambiente en general y los Recursos Hídricos en particular, pero partiendo de que en el futuro el conocimiento interdisciplinario va ser esencial para la viabilidad de la ciudad.

Se trata de que a los conocimientos aislados, parciales, segmentados y aparentemente inconexos, podamos darles una dimensión que por la gravedad del problema deben de estar asociados en forma explícita o implícita en su construcción, deben de integrarse estos conocimientos sobre los recursos hídricos de forma totalmente concreta, no debe de haber una división, sólo para términos analíticos, ya que en la realidad se encuentran mezclados.

El producto del desarrollo interdisciplinar ha traído como consecuencia el desarrollo científico tecnológico en nuevas y diferentes ramas del conocimiento.

Es necesario aquí ubicarnos en la gran disyuntiva del conocimiento

para el siglo XXI: o renacimiento del conocimiento a través de la interdisciplinariedad, o nueva Edad Media a través de la especialización por la especialización, esto es, el hombre docto para el Renacimiento era el hombre que sabía lo mismo de filosofía que de química o de astronomía, hoy el hombre docto es el especialista de una disciplina, pero de una rama, y una sub-rama del conocimiento.

Ubicación geográfica del caso de estudio en la República mexicana.

Periodo de estudio. De 1994 a 2018 periodo en el que sufre más deterioro ambiental.

Metodología del estudio con variables cualitativas y/o cuantitativas a utilizar.

Se desarrollará un estudio de caso donde se contengan los elementos claves para resolver el problema de investigación, que estos sean factibles y se elaboren políticas públicas es otro asunto.

Técnicas de recolección de datos

Se harán entrevistas a especialistas que brinden datos, análisis y elementos para el estudio.

Se hará una pirámide de Kensler para ver la viabilidad de la ordenación jurídica en cuanto a Medio Ambiente.

Referencias bibliográficas

Abraham, G. (2006). Nuevas Tendencias del Mercado Mundial Agroalimentario y el Proceso de Negociación Comercial (conferencia), en XXVI Seminario de Economía Agrícola del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM en: La Política de desarrollo integral que necesita el campo mexicano en la Sala Mtro. Ricardo Torres Gaytán, Torre 2 de Humanidades de Ciudad Universitaria, México. D.F.

Aguirre, G. (1982). El proceso de Aculturación. Ed. Casa Chata México. D. F. primera edición. p. 58.

Aguirre, O. (2008). Sistema de administración ambiental y toma de decisiones. Universidad Autónoma de San Luís Potosí.

Bagú, S. (1980). Naturaleza y Teoría de la Periodización en Revista Estudios Políticos No. 20-21 FCPyS UNAM. pp. 23-45.

Barreda, A. (2006) La defensa del agua. en Revista Insignia. Montevi-

deo. p. 7-15

Barrios, V. Tecnología apropiada: los pequeños productores y la seguridad alimentaria [en línea] en Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud (2005: México) en la 14 reunión de ministros de Agricultura y Salud <<http://www.paho.org/Spanish/AD/DPC/VP/rimsa14-10-s.pdf>> [Consulta: 25 julio 2006 19:56]

Casimir, J. (1970) De la Sociología regional a la acción política: un ejemplo latinoamericano. Ed. UNAM IIS, primera edición. México, pp. 11-54

Castells, Manuel. “La crisis, la planeación y la calidad de la vida: el manejo de las nuevas relaciones históricas entre espacio y sociedad” en Revista Mexicana de Sociedad. No. 4. México, IIS/UNAM, octubre-diciembre. 1984. 35-65 pp.

Castells, Manuel (1976). La Cuestión Urbana. México: S. XXI.

Castells, Manuel (1973). Problemas de investigación en Sociología Urbana. Madrid: S. XXI.

Castoriadis, C. (1990). El Mundo Fragmentado. Buenos Aires: Altamira.

Díaz, F; Díaz, F y Filardo, K. (2005). Conocimiento Local y Tecnología Apropiada: Lecciones del Alto Mezquital Mexicano. Alteridades de la UAM Iztapalapa. México (15) 29 9-21.

Dirección General de Ordenamiento Ecológico e Impacto Ambiental (2002) Evaluación de impacto ambiental del Desarrollo Urbano del Valle de México. SEDUE. Cuenca del Río Tula zona de descarga de aguas residuales de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Ed. Biblioteca Virtual de Desarrollo Sostenible y Salud Ambiental de la Organización Panamericana de la Salud. México, pp. 35-57.

Dreux, P. (1981) Introducción a la ecología. Ed. Alianza Madrid, primera edición (a) 32 (b) 33.

Erquizio, O. (2006) Ciclos económicos en México. Ed. Universidad de Sonora, primera edición, p. 124

Espinosa, A.; Gómez, N.; Sierra, M.; Betanzos, E.; Caballero, F.; Coutiño, B.; Palafox, A.; Rodríguez, F.; García, A. y Cano, O. (2003) Tecnología y reproducción de semillas de híbridos y variedades sobresalientes de Maíz de calidad Proteínica (QPM) en México. en *Agronomía Mesoamericana* 14, pp. 223-228.

Estadística del agua en México. (2005) Comisión Nacional del Agua. México primera edición, pp. 32-47.

Evaluación de Cumplimiento e Impacto de la NOM001SEMARNAT1996 (2008) para 1997-2007, SEMARNAT. México, p. 4.

Fals, O. (1985) Conocimiento y poder popular: lecciones con campesi-

nos de Nicaragua, México y Colombia. México D.F.: Ed. Siglo XXI, primera edición pp. 164-166.

Gallino, L. (1995) Diccionario de Sociología. Ed. Siglo Veintiuno, primera edición. México, (a) 1-4; (b) 8-13.

Gamboa, A. (1990) Inconstitucionalidad de las atribuciones que tiene encomendada la Comisión Nacional del Agua como Órgano Administrativo Desconcentrado de la Secretaría de Recursos Hidráulicos. Tesis profesional de Derecho UNAM Facultad de Derecho. México, p. 68.

García, E. (1988) Modificaciones al sistema de clasificación climática de Köppen, para adaptarlo a las condiciones de la República mexicana. UNAM. México.

Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. Ed. McGraw-Hill, México, segunda edición, (a) 396; (b) 303 (c) 455-456.

Herrera, G. (2000) Caracterización geográfica de la sequía en México. Tesis de Doctor por la UNAM de la Facultad de Filosofía y Letras en Geografía. México, p. 3-4.

Kelsen, H. (1998) International Peace through International Law. *The European Journal of international Law*. Oxford University, Londres, 9, pp.306-324.

Ley de Aguas Nacionales. DOF de 12 de enero de 1992 (a-c) 12.

LGEEPA (1988) Ley General de Equilibrio Ecológico para Protección al Ambiente DOF de 28 de enero.

Meadows D. (1972) *Los Límites del Crecimiento*. Malaga, primera edición, FCE.

Mestries, F. (1992) Selvas, Milpas y Ganado: ¿Por qué se Extingue la Selva de los Tuxtlas, Ver.? *Ecología y Desarrollo*, México, 47, pp. 1-10.

Mills, C, Wright *Imaginación sociológica*. México. FCE, 1987.

Ocampo, J. (2005) Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina en CEPAL. *Estudios y Perspectivas*, México, 26, pp. 1-28.

Olmedo, R. (1982) Conflicto de las interpretaciones. Conferencia presentada en el auditorio de la Facultad de Medicina Salvador Allende de la UNAM.

Ortega, L. y Suárez, G. (2005) Lineamientos de la política en materia de residuos sólidos municipales. Empresas comunitarias para el manejo. Universidad la Salle Cuernavaca Morelos en Asociación Mexicana para el Control de los Residuos Sólidos y Peligrosos A. C.

Osorio, M. Diversas intervenciones en la ceremonia de Presentación del Programa Nacional Hídrico 2007-2012 [en línea] en Presidencia de la Re-

pública <<http://www.presidencia.gob.mx/prensa/?contenido=34430#b7>> [Consulta: 4 agosto 2008 12:43].

Pablo, S. Habermas y la teoría crítica de la sociedad. [en línea] en Cinta de Moebio septiembre No.1 (1997: Santiago) en Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile en Red de Revista Científica de América Latina y el Caribe <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10100104>> [Consulta: 11 noviembre 2007 8:18] pp. 1-24.

Peña, C. Presas de Hidalgo, las letrinas más grandes del mundo (Segunda y última parte): Deploran ambientalistas contaminación que generan cementos Tolteca y Cruz Azul [en línea] en Agencia Proceso (2005: México) en Proceso en línea <<http://www.proceso.com/noticia.html?sec=1&nta=30143&nsec=Nacional>> [Consulta: 4 agosto 2008 12:09]

Pérez Espino, José. “Una Radiografía de la Prensa en la Ciudad de México” [en línea] (2005: México) en Almargen <http://www.almargen.com.mx/medios/prensa/una_radiografia.htm> [Consulta: 23 ago. 2005 10:30]

Riesman, David. Muchedumbre solitaria. Chicago, 1965, ed. Paidós.

RIOC. Red Internacional de Organismos de Cuenca. Creación y Fortalecimiento de los Organismos de Cuenca. [en línea] en Anexo 2 en el Foro Mundial del Agua (2000: La Haya) en Red Internacional de Organismos de Cuenca Gestión Integrada de los Recursos Hídricos <http://www.riob.org/ag2000/gwp6vere_an2.htm/> [Consulta: 19 julio 2006 11:49].

Salyano, E. (1989) La administración de la crisis en el Estado Mexicano. México Ed. Instituto Nacional de Administración Pública Serie II. Administración Pública Mexicana, primera edición, pp. 163, 181.

SARH (1981) Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos. Clasificación de Río Moctezuma: cuenca del Río Pánuco hasta la estación hidrométrica las Adjuntas. México Ed. Dirección General de Protección y ordenación ecológica. (a) p. 46.

SCT. Secretaría de Comunicaciones y Transportes. [en línea] en Carreteras (2005: México) en Subsecretaría de infraestructura, Información de Autopistas <<http://dgcc.sct.gob.mx/index.php?id=696>> [Consulta: 20 diciembre 2005 21:35].

SEDUE (1988) Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología. Glosario de términos. México D.F.: Ed. SEDUE México, primera edición, pp.1-15.

Toledo, V.; Carabias, J.; Mapes C. y Toledo, C. (1981) Crítica a la ecología política. Nexos, México, 47, pp. 17-23.

UAB. Universidad Autónoma de Barcelona. (2008) Nuevos invernaderos permiten optimizar la producción en cultivos. Barcelona.

Universitat Osnabrück. Osnabrück Environmental Management Model for universities [en línea] en Environmental Management (2000: Ma-

drid) <<http://www.usf.uos.de.proyect/sue/UM-Modell/umgesamt.en.html>>
[Consulta: 25 enero 2006 20:47].

Zapata, F. (2005) *Tiempos Neoliberales en México*. Ed. Colegio de México. Centro de estudios sociológicos, primera edición.

A fraternidade e a atuação do magistrado na promoção de um meio ambiente sustentável: uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos

Diego de Alcântara Alves

Resumen

Em tempos de preocupação acerca da violação incessante ao meio ambiente e aos recursos naturais esgotáveis, uma discussão que vem ganhando força ante a sua magnitude é, justamente, o poder do magistrado de se valer de suas decisões para promover uma sociedade mais concentrada na sustentabilidade ecológica e, assim, obter em temporadas vindouras um meio ambiente ecologicamente equilibrado. Por conseguinte, o presente trabalho tem por objetivo analisar o papel da fraternidade na promoção de um meio ambiente sustentável a partir da análise de decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). Dessa maneira, é percebido que o caráter fraterno implementado numa decisão judicial – e isso será demonstrado na prática – tem o condão de proporcionar um considerável avanço no que diz respeito a criação e solidificação de uma sociedade adepta ao ideal de sustentabilidade e proteção ao meio ambiente equilibrado. Ora, o meio ambiente salutar não deixa de fazer parte do rol meramente exemplificativo de direitos humanos e é, propriamente, nesse ponto que se verifica o anseio fraterno de buscar uma mudança por meio da atuação de órgãos jurisdicionais de abrangência internacional.

Palavras-Chaves: *Sustentabilidade; Meio ambiente; Fraternidade; Corte Interamericana de Direitos Humanos*

1. Introdução

Com os inúmeros problemas envolvendo assuntos de cunho ambiental no mundo contemporâneo, salutar se faz a análise que o poder jurisdicional tem para uma promoção de um meio ambiente cada vez mais sustentável e de uma sociedade preocupada com esse difuso direito.

Sendo assim, inevitável, portanto, não imaginar o invólucro fraterno nessa atuação jurisdicional materializada com as decisões judiciais.

Ora, ao falar de fraternidade, um dos primeiros pensamentos é, principalmente, em relação àqueles tão famosos ideais defendidos na revolução francesa e a sua aplicação no mundo contemporâneo ante aos anseios de uma complexa sociedade e de um Estado que deve ter por escopo a garantia da progressividade e do respeito permanente ao meio ambiente – e este inserido no rol meramente exemplificativo dos direitos humanos – como valores intrínsecos em sua estrutura e funcionamento.

Ora, é visível, nesse contexto acima explicitado, que aquela balança de Iustitia é preenchida de um lado pelos interesses do Estado e, de um outro lado, pelos anseios dos seres humanos que devem ter seus direitos resguardados e protegidos. Dessa maneira, quando o devido equilíbrio não é alcançado nesse cenário, a interferência e a proteção são feitas externamente através de mecanismos internacionais que devem promover sem delongas a proteção difusa desse importante direito inerente à condição humana: um meio ambiente ecologicamente equilibrado e sustentável como forma de garantir a própria existência do ser humano.

Portanto, o presente trabalho terá a intenção de observar a interferência de entidades internacionais na proteção dos direitos humanos e os seus objetivos na busca pela disseminação do ideal fraterno nessa incessante busca pela sustentabilidade ambiental como forma de proteção. De forma mais específica, será efetuada uma análise das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) com o nobre objetivo de verificar os efeitos sociológicos que tais julgamentos desencadeiam no comportamento humano e, conseqüentemente, na natureza como um todo. Ou seja, a fraternidade como fruto de uma decisão da CIDH e os efeitos na promoção de um meio ambiente sustentável e protegido.

2. Desenvolvimento

2.1. Será um princípio esquecido?

A fraternidade é um tema que aos poucos vem ganhando o espaço devido nas rodas de discussão mundo afora sobre o futuro das relações humanas.

Tal debate dá-se justamente em um momento da história mundial marcado por contextos totalmente opostos: o crescente e o incontrolável desrespeito ao ideal humano e a preocupação com a boa convivência regida pela tolerância e respeito como forma de criar uma rede de solidariedade mútua entre as diversas nações.

Esse último aspecto fortalece ainda mais a consolidação dos direitos tidos como de terceira geração, que são aqueles que “consagram os princípios da solidariedade e da fraternidade. São atribuídos genericamente a todas as formações sociais, protegendo interesses de titularidade coletiva e difusa.”⁴³ Esses direitos fundamentais de terceira dimensão estão ligados a fraternidade, a solidariedade, e surgiram para tentar atenuar as diferenças entre as nações desenvolvidas e as subdesenvolvidas, por meio da colaboração dos países ricos com os países pobres.⁴⁴ Mas o que, portanto, seria esse ideal fraternal?

Nesse ponto, vale a pena a exposição das sábias palavras da professora Ana Maria de Barros:

Muitas pessoas são levadas a desistir da temática da Fraternidade pela ausência deste debate político nas academias tradicionais de Ciência Política. Ao contrário desta postura, vemos este debate crescer nos circuitos alternativos às universidades. Reunindo organizações não governamentais, movimentos sociais e grupos religiosos. Seria a Fraternidade então apenas um discurso retórico utilizado pela esquerda ou pela direita apenas para manipular as massas ignorantes e depois abandona-las a sua própria sorte?⁴⁵

Ora, embora tenha havido uma movimentação maior nos últimos anos acerca desse tema, é visível ainda a dificuldade e a escassez de informações e discussões sobre o assunto. É, indiscutivelmente, o pilar mais desconhecido do que foi a Revolução Francesa.

⁴³ Divindade romana que representa a Justiça. Conforme Grimall (1997, p. 262), não é o equivalente da Têmis grega, mas sim de Diké e também de Astreia. Apresenta-se com os olhos vendados, segurando a balança com as duas mãos, os pratos alinhados e o fiel bem no meio, às vezes sentada. Ela ficava de pé e declarava o direito (jus, significando o que a deusa diz) quando o fiel estava completamente vertical, direito (rectum), ou seja, perfeitamente reto, de cima para baixo (de+rectum). Os olhos vendados mostram que sua concepção do direito era mais um saber agir, um equilíbrio entre a abstração e o concreto. (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 32-33).

PAULO, e ALEXANDRINO, 2012, p. 103.

⁴⁴ NOVELINO, 2008, p. 229, citado por LOPES.

⁴⁵ BARROS. Fraternidade, Política e Direitos humanos, 2008.

2.2. A Corte Interamericana de Direitos Humanos

É um dos órgãos que compõe o Sistema Interamericano de Direito Humanos (SIDH). Sua grande peculiaridade é, justamente, seu caráter jurisdicional, uma vez que nenhum outro órgão da SIDH possui tal característica.

De tal maneira, a CIDH intervém sempre que instada quando se fala de algum desrespeito ao prescrito no Pacto de San José da Costa Rica. Contudo, somente em relação aos Estados que são signatários da Convenção Americana de Direitos Humanos e que reconhecem a jurisdição da Corte.

Vale salientar que a Corte Interamericana de Direitos Humanos não serve como instância recursal em relação à jurisdição dos próprios Estados, pois “compete-lhe apenas zelar pela correta aplicação das garantias fundamentais da pessoa humana.”⁴⁶

2.3 A CIDH e a promoção de um meio ambiente sustentável com a fraternidade

É sabido que o papel que um juiz exerce na sociedade é muito importante. Essa Magnificência materializa-se mais nitidamente na atuação da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

O pensamento em uma sociedade mais justa e, principalmente, mais harmônica é um dos principais objetivos da atuação da Corte. Contudo, muitas vezes, esse querer encontra freio nos interesses do Estado. E nesse pêndulo de opiniões e conveniência, a CIDH busca introduzir uma fraterna atuação para com os diversos problemas ambientais que, eventualmente, cominam com o desrespeito aos direitos humanos.

A preocupação com um meio ambiente de qualidade – como integrante do rol exemplificativo dos direitos humanos – não surgiu unicamente com a Convenção Americana de Direitos Humanos. A Declaração de Estocolmo, de 1972, que trazia a temática ambiental para a pauta já assim aduzia, *in verbis*:

2. A proteção e o melhoramento do meio ambiente humano é uma questão fundamental que afeta o bem-estar dos povos e o desenvolvimento econômico do mundo inteiro, um desejo urgente dos povos de todo o mundo e um dever de todos os governos.⁴⁷

⁴⁶ MOTTA, Thalita Lopes. Um panorama jurisprudencial da proteção do direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado no Sistema Interamericanos de Direitos Humanos, 2009.

⁴⁷ Conferência das Nações Unidas. Declaração de Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972.

Ainda, pertinente destacar, também, o Protocolo de San Salvador:

Artigo 11. Direito a um meio ambiente sadio

1. Toda Pessoa tem direito a viver em meio ambiente sadio e a contar com os serviços públicos básicos.
2. Os Estados Partes promoverão a proteção, preservação e melhoria do meio ambiente.

O meio ambiente devidamente equilibrado é tido como direito humano. A relação entre tal direito e o próprio Estado é objeto de intensas discussões mundo afora, uma vez que, como outra mencionado, os interesses estatais, sejam eles econômicos ou políticos, muitas vezes estão em zona de conflito com os interesses ambientais e é, basicamente, nesse ponto que faz jus a análise do presente trabalho acerca da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em casos com essa similitude. E é nesse ponto que entra todo aquele ideal de fraternidade.

Ora, o meio ambiente devidamente equilibrado e sustentável configura um direito humano e deve ser respeitado. Importante frisar o pensamento do jurista Antônio Augusto Cançado Trindade:

O direito a um meio ambiente sadio salvaguarda a própria vida humana sob dois aspectos, a saber, a existência física e saúde dos seres humanos, e a dignidade desta existência, a qualidade de vida que faz com que valha a pena viver. O direito ao meio ambiente, desse modo, compreende e amplia o direito à saúde e o direito a um padrão de vida adequado ou suficiente (...) ⁴⁸

Assim sendo, dada aquelas circunstâncias envolvendo o Estado e a proteção ambiental, imprescindível a exposição das palavras do professor Marcos A. Orellana. Senão, vejamos:

Además del reconocimiento de los vínculos entre derechos humanos y ambiente en instrumentos de derecho internacional, los mecanismos regionales de protección de los derechos humanos han profundizado estos vínculos. Este desarrollo se ha manifestado en dos vertientes. Por una vía se ha identificado el contenido ambiental de ciertos derechos protegidos, como el derecho a la vida, la integridad personal, la vida privada y el acceso a la información. Por otra vía se han precisado las limitaciones permisibles al ejercicio de derecho

⁴⁸ CANÇADO TRINDADE, A.A. *Direitos Humanos e Meio-Ambiente: Paralelo dos sistemas de proteção internacional*. 1.ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1993, p. 76.

por razones ambientales, incluyendo un análisis de necesidad, proporcionalidad e interés público.⁴⁹

Quando esse conflito de interesses existe e é levado à CIDH, o presente órgão veste-se de guardião dos direitos humanos e, fraternalmente, busca primar pelo devido respeito ao meio ambiente e existência humana.

A Corte Interamericana de Direito Humanos tem papel fundamental e, ao mesmo tempo, bem complicado na análise desses episódios de desrespeito aos direitos humanos. Contudo, exerce uma atuação sólida no reconhecimento e disseminação da fraternidade América afora.

A promoção de investigações acerca de violações aos direitos humanos e, conseqüentemente, em sede de analogia, ao meio ambiente é dever do Estado. No caso *Velásquez-Rodríguez vs. Honduras*, a Corte entendeu que o estado parte tem a obrigação legal de usar os meios de que disponha para realizar uma investigação rigorosa das violações cometidas no âmbito de sua jurisdição, de identificar os responsáveis, de aplicar as punições cabíveis e de assegurar a adequada reparação à vítima.⁵⁰

Ainda sobre este ponto, vale a transcrição do seguinte entendimento:

Todo ato ilegal que viola direitos humanos e que, em princípio, não é diretamente imputável ao Estado (por exemplo, porque é o ato de uma pessoa individualmente, ou porque a pessoa responsável não foi identificada), pode levar à responsabilização internacional do Estado, não pelo ato em si, mas atribuída à falta do devido empenho em evitar a violação ou de reagir a esta como exige a Convenção.⁵¹

O caso *Kawas Fernández vs. Honduras*⁵² trouxe à tona esse dever do Estado em investigar violações aos direitos humanos. Blanca Jeannette Kawas Fernández era uma militante ambiental e foi assassinada. Após tal fato, o governo hondurenho demonstrou desinteresse para a investigação do citado homicídio de uma mulher que tanto lutou pela causa ambiental. O Estado, portanto, tem o dever de respeitar os direitos.⁵³

O caso *Saramaka vs. Suriname*⁵⁴ demonstra bem essa preocupação em

⁴⁹ ORELLANA, Marcos A. *Derechos Humanos y Medio Ambiente: Desafios para El Sistema Interamericano de Derechos Humanos*, American University Brief. Washington D.C., 2007, p. 293.

⁵⁰ *Velásquez-Rodríguez vs. Honduras*, sentença de 29 de julho de 1988, CIDH, par. 174.

⁵¹ *Velásquez-Rodríguez vs. Honduras*, sentença de 29 de julho de 1988, CIDH, par. 172.

⁵² *Claude Reyes e outros vs Chile*. Sentença de 19 de setembro de 2006, CIDH.

⁵³ *Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni vs. Nicaragua*, sentença de 31 de agosto de 2001, CIDH, par. 154.

⁵⁴ *Caso de Pueblo Saramaka vs Suriname*. Sentença de 28 de novembro de 2007, CIDH.

estabelecer regras que protejam integralmente o meio ambiente enquanto constituinte do rol dos direitos humanos. Aqui, o povo Saramaka pleiteou junto à Corte pois a inundação provocada “pela represa de Afobaka, atingiu frontalmente a sua cultura, seus costumes, suas crenças”⁵⁵ e, conseqüentemente, o meio ambiente que foi completamente devastado.

Como conseqüência dessa decisão, Suriname deve viabilizar estudos de impactos ambientais e prover mecanismos necessários para diminuir eventual problema relacionado a esses projetos. Vê, assim, uma conseqüência claramente fraterna, pois com o passar dos anos o meio ambiente daquela localidade estará protegido – pelo menos no que se trata da atuação jurisdicional da Corte –, garantindo meio necessários para a existência de um povo.

O caso *Claude Reyes e outros vs. Chile* ganhou bastante destaque à época e deu-se, justamente, pelo fato de um órgão estatal chileno não informar, após feito o pedido, aspectos sobre projeto de exploração florestal que causaria um grande impacto ao meio ambiente. Posteriormente, Chile foi condenado pela CIDH por não dispor desses dados ao Diretor Executivo de uma Organização Não-Governamental

Especializada em análise de obras relacionadas ao uso de recursos naturais.

No caso *Comunidade de San Mateo de Huanchor v. Peru*⁵⁶, a CIDH outorgou medidas cautelares ao Peru pela contaminação ambiental devido ao acúmulo de resíduos tóxicos em um campo de detritos produzido pela empresa mineradora Lizandro Proaño S.A.

Vê-se, claramente, que a atuação da Corte Interamericana de Direitos Humanos reveste-se de fraternidade quando se preocupa em, talvez de forma ainda tímida, proteger o meio ambiente e provocar a sustentabilidade ambiental, tendo em vista que o meio ambiente é fator primordial para o pleno desenvolvimento humano e sua existência.

3. Conclusao

A defesa da disseminação do ideal fraternal nos relacionamentos humanos e, também, institucionais é uma bandeira que, mesmo implicitamente, é defendida pela CIDH, ainda mais quando se trata de algo tão importante: o meio ambiente devidamente equilibrado. Porém, uma análise das decisões deste

⁵⁵ Caso de Pueblo Saramaka vs Suriname. Sentença de 28 de novembro de 2007, CIDH.

⁵⁶ REBELO, Maria de Nazaré de Oliveira. O Povo Saramaka versus Suriname: Uma análise sob o olhar de Clifford Geertz.

⁵⁷ *Comunidade de San Mateo de Huanchor v. Peru*, petição de 15 de outubro de 2004, CIDH.

Órgão e de suas posteriores consequências denota, com certeza, a tentativa de solidificar essa preocupação, que, com certeza, deve ser intensificada com o passar dos anos.

Embora a proteção ao meio ambiente em sede de Corte Interamericana de Direitos Humanos não seja ampla e ainda vislumbre certa sujeição a outros direitos humanos, é bem verdade que a atuação da Corte materializa a fraternidade tão necessária a essa temática.

Portanto, o grande desafio disso tudo será o fortalecimento ainda mais efetivo do Sistema Interamericano de Direitos Humanos, para que o ideal fraternal não seja alcançado somente de maneira “forçada”. Deve-se viver não somente uma teoria axiológica, mas uma prática de valores, uma vez que a própria existência humana depende unicamente de um meio ambiente sustentável e protegido.

Referencias

BARROS, Ana Maria de, Fraternidade, Política e Direitos humanos, 2008.

CANÇADO TRINDADE, A.A. Direitos Humanos e Meio-Ambiente: Paralelo dos sistemas de proteção internacional. 1.ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1993

CASO CLAUDE REYES E OUTROS VS CHILE, sentença de 19 de setembro de 2006, CIDH.

CASO COMUNIDAD MAYAGNA (SUMO) AWAS TINGNI VS. NICARAGUA, sentença de 31 de agosto de 2001, CIDH.

CASO DE PUEBLO SARAMAKA VS SURINAME, sentença de 28 de novembro de 2007, CIDH

CASO VELÁSQUEZ-RODRÍGUEZ VS. HONDURAS, sentença de 29 de julho de 1988, CIDH.

CASO COMUNIDADE DE SAN MATEO DE HUANCHOR VS. PERU, petição de 15 de outubro de 2004, CIDH.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Estocolmo de 5 a 16 de junho de 1972.

GRIMAL, Pierre. Justiça. Dicionário da mitologia grega e romana. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

LOPES, Lorena Duarte Santos, Colisão de direitos fundamentais: visão do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11242.

MOTTA, Thalita Lopes. Um panorama jurisprudencial da proteção do direito humano ao meio ambiente ecologicamente equilibrado no Sistema

Interamericanos de Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <http://www.domhelder.edu.br/revista/index.php/veredas/article/view/15>

ORELLANA, Marcos A. Derechos Humanos y Medio Ambiente: Desafios para El Sistema Interamericano de Derechos Humanos, American University Brief. Washington D.C., 2007

PAULO, Vicente, e ALEXANDRINO, Marcelo, Direito Constitucional Descomplicado, 2012, 9ª ed.

REBELO, Maria de Nazaré de Oliveira. O Povo Saramaka versus Suriname: Uma análise sob o olhar de Clifford Geertz. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/605/569>

Parques Alegres Los Cabos: modelo de organización para el desarrollo local

Alfonso Uribe Uribe Soriano

Parques Alegres Los Cabos. Baja California Sur. México

Resumen

Para la Oficina de Programas de Información Internacional (IIP), dependiente del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América, los bosques ayudan a regular el agua por medio de la transpiración. Luego de absorber agua por sus raíces –un árbol puede absorber miles de litros de agua durante su vida– los árboles transportan el agua por sus troncos hacia sus ramas y hojas. El agua que el árbol no utiliza se expulsa al aire. Cuando el aire se satura con la humedad de los árboles, ésta se condensa para formar las nubes. Este proceso no es más que el ciclo del agua. El bienestar que da a las personas el contar con un espacio de esparcimiento y relajación es mayúsculo, espacios públicos como los parques permiten atender una doble necesidad social, de imperante atención en los tiempos modernos.

Basado en esas aseveraciones resulta importante reconocer la labor de Parques Alegres, institución que tiene como fin promover el desarrollo social a través de la habilitación y organización de espacios como son los parques, por medio de actividades que fomenten el deporte, cultura y valores, haciendo de estos espacios un lugar propicio para la sana convivencia familiar y vecinal.

Parques Alegres ha desarrollado una metodología integral que permite acceder a las comunidades, permear en ellas y perdurar en el tiempo. Tres actores son imprescindibles para el desarrollo de sus acciones: el primero es el

asesor de comités, el segundo es el comité comunitario y finalmente, la sociedad civil organizada, todos ellos con la firme idea de crear aportes al desarrollo social, sin papeles protagónicos.

De la necesidad de Espacios Públicos

El desarrollo de la urbanidad exige la reincorporación del espacio público al acontecer diario de los ciudadanos, como espacio de expresión, de encuentro y esparcimiento. El espacio público interesa porque allí se manifiesta la crisis de la vida en la ciudad. Es uno de los ámbitos en que convergen y se expresan posturas y contradicciones sociales, culturales y políticas de una sociedad y una época determinada. La preocupación por la seguridad del transitar y el estar en la calle, por la calidad del intercambio en paseos y parques, por la sociabilidad en barrios y plazas –en definitiva, el espacio público de la ciudad–, está hoy más vigente que nunca (Segovia y Jordán, 2005).

El acrecentamiento de la mancha urbana y las condiciones ambientales imperantes se enfrentan por establecerse en un espacio más amplio en las ciudades con consecuencias y justificaciones insospechadas. Entre la ciudad y los espacios públicos existe una relación muy estrecha: la primera se vigoriza en la medida en que los segundos presentan condiciones de calidad y seguridad para el uso y disfrute de todos los grupos poblacionales. En sentido contrario, si los espacios se encuentran en situación de abandono físico y social, y generan sensaciones de inseguridad, la ciudad se encuentra en entredicho. Así, se argumenta que la condición para que una ciudad tenga legitimidad es que sus habitantes se sientan bien y seguros en los espacios públicos (Bruneau, 1998).

Las calles, plazas, parques y otros espacios urbanos son una parte fundamental para la celebración colectiva de la vida en las ciudades, constituyen un ámbito común al que no se suele prestar la atención que debiera. En el espacio público se produce la socialización colectiva y, por tanto, constituye la esencia de la ciudad. En esos lugares de todos nos encontramos con los otros, aquellos que comparten la historia que se está formando, nuestra contemporaneidad.

En el pasado, las plazas eran lugares donde se efectuaba uno de los mayores esfuerzos sociales para dotar a las ciudades con espacios representativos, para los que se procuraba la mayor calidad estética y formal.

El espacio público es una necesidad colectiva que expresa lo urbano, y que está sujeta a múltiples presiones desde las que se pretende constantemente restringirlo, privatizarlo o reservarlo para unos pocos en detrimento de la mayoría (García, 2008).

El interés por los espacios públicos de esta índole ha disminuido y se ha centralizado debido a que no todos tienen un fácil acceso a éstos. Los motivos

pueden ser variados, la delincuencia, el descuido o el desinterés por parte de los ciudadanos y de las autoridades, dificultades de movilidad así como económicas.

Sin embargo, no todas las personas tienen un fácil acceso a los espacios públicos, y tampoco hay los suficientes en las ciudades, por este motivo es en estos espacios determinados donde se centralizan las distintas actividades que diversos grupos o individuos desean realizar (música, baile, pintura, acrobacias, skateboarding, artesanías, talleres, etc.), apropiándose, de cierta manera, del espacio para poder realizarlas (Fonseca, 2015).

Parques Alegres

Parques Alegres es una institución de asistencia privada asentada en Culiacán Sinaloa en el año 2009 que se ha planteado impulsar el rescate de parques urbanos a través de la participación ciudadana, para contribuir de manera integral en una nueva cultura urbana que permita la construcción de tejido social y calidad de vida en la comunidad. Así como a generar una cultura ciudadana participativa que tenga como sustento el conocimiento y un método de trabajo establecido, que permita la construcción de acuerdos en la comunidad y la creación de políticas públicas para el eficiente aprovechamiento de estos espacios.

Parques Alegres se ha planteado ser el modelo líder para la intervención social en parques a través de comités, impulsando el desarrollo comunitario y la paz social y brindando asesoría en el desarrollo integral de comités para la activación eficiente de parques en el ámbito urbano, humano, legal y ambiental, no sólo en Culiacán, sino desde el año 2015 también en el municipio de Los Cabos en Baja California Sur.

De la importancia de los Espacios Públicos en Los Cabos

Pensar en Los Cabos nos remite a un paraíso, un paraíso de contrastes donde el azul de las aguas se mezcla con el suelo árido de las montañas y el desierto, un paraíso ubicado en el extremo sur de la península de Baja California, un paraíso donde San José del Cabo, Cabo San Lucas, La Ribera, Santiago y Miraflores convergen creando este inigualable lugar.

Dadas las circunstancias geográficas y naturales Baja California Sur y Los Cabos tienen un importante déficit de agua, afirma Celia Román en un texto, ya que Baja California Sur es el estado más árido de México. El promedio de precipitación anual es de 200mm, pero la evaporación es 10 veces mayor a la precipitación. Tajante, dice que no hay agua y eso no va a cambiar,

pero puede empeorar (Román, 2016).

Es innegable la relación entre el agua y los árboles, es innegable que un territorio como Los Cabos requiere de una mayor cantidad de espacios que contribuyan a aminorar las consecuencias de la falta de precipitación. Los parques, además de ser espacios de esparcimiento representan la posibilidad de ser los guardianes de los árboles y con ello contribuir a aminorar esta lacerante situación.

Para la Oficina de Programas de Información Internacional (IIP) dependiente del Departamento de Estado de los Estados Unidos de América, los bosques ayudan a regular el agua por medio de la transpiración. Luego de absorber agua por sus raíces –un árbol puede absorber miles de litros de agua durante su vida– los árboles transportan el agua por sus troncos hacia sus ramas y hojas. El agua que el árbol no utiliza se expulsa al aire. Cuando el aire se satura con la humedad de los árboles, ésta se condensa para formar las nubes. Este proceso no es más que el ciclo del agua.

El bienestar que da a las personas el contar con un espacio de esparcimiento y relajación es mayúsculo. Parques Alegres es una institución que tiene como fin promover el desarrollo social a través de la habilitación y organización de espacios como son los parques, por medio de actividades que fomenten el deporte, cultura y valores, haciendo de estos espacios un lugar propicio para la sana convivencia familiar y vecinal.

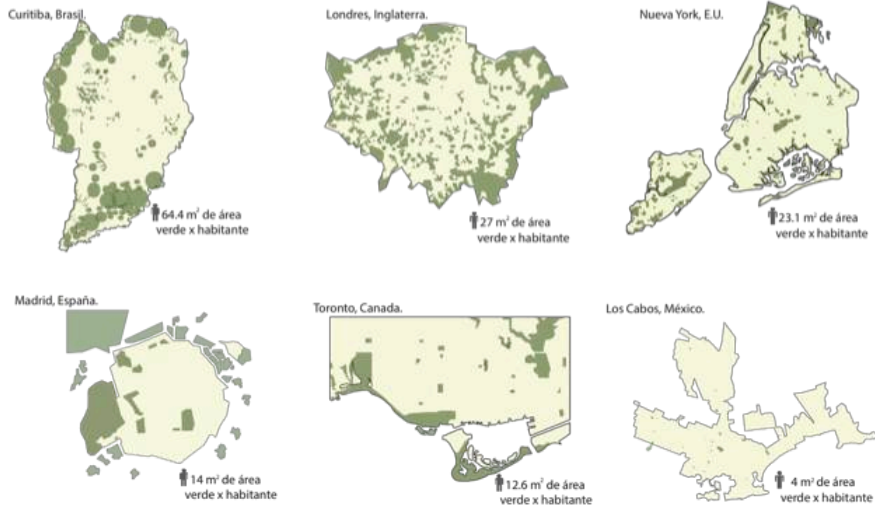
El Instituto Municipal de Planeación de Los Cabos en su Plan de Desarrollo Urbano 2040 realizó un diagnóstico de áreas verdes contrastando la cantidad existente de estos espacios en el municipio de Los Cabos con otras ciudades del mundo, lo que denotó un considerable déficit en comparación con el ideal de la Organización Mundial de la Salud que es de 9m² por habitante.

El trabajo de Parques Alegres en Los Cabos se respalda en el éxito obtenido en Culiacán Sinaloa, donde se han intervenido más de 1 000 parques de la mano de la iniciativa privada y los lazos estrechos con el gobierno municipal en la dotación de los servicios públicos

Parques Alegres Los Cabos tiene como principal aliado a la Asociación de Hoteles de Los Cabos y en conjunto buscan que los hoteleros y otros empresarios del municipio se unan a la misión de la organización y puedan otorgar a los ciudadanos de este municipio más y mejores espacios públicos para su disfrute (Uribe, 20161).

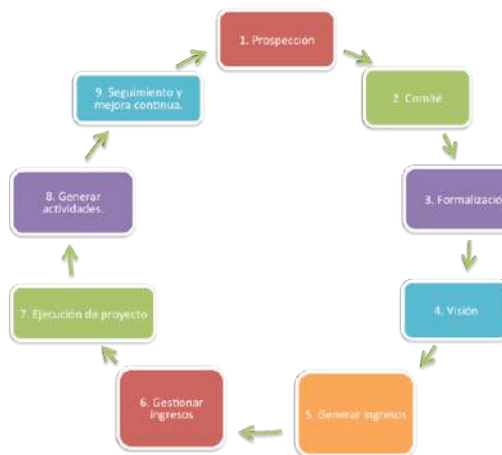
Parques Alegres: Modelo de organización comunitaria y social

No importa el ámbito desde el que se quiera ahondar sobre la organización, el



concepto guarda en sí requerimientos básicos para su consecución, tales como método, estructura, planificación, actividades, programas, recursos. Parques Alegres ha desarrollado desde el año 2009 un modelo de organización comunitaria y de manera implícita también social en la que dichos requerimientos juegan un papel importante en el alcance de los objetivos planteados.

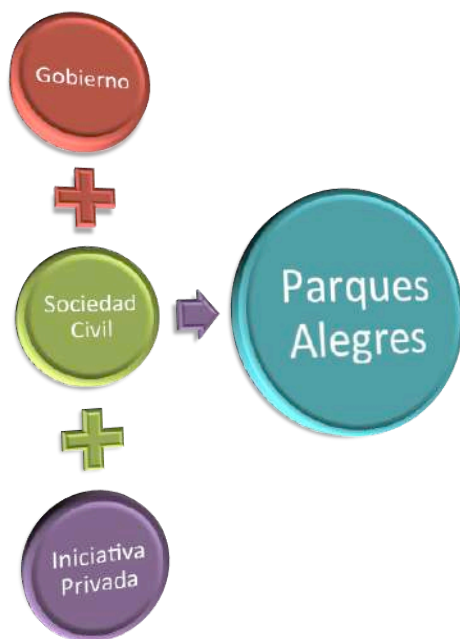
Parques Alegres ha desarrollado una metodología integral que permite acceder a las comunidades, permear en ellas y perdurar en el tiempo. Tres actores son imprescindibles para el desarrollo de sus acciones: el primero es el asesor de comités, el segundo es el comité comunitario y, finalmente, la sociedad civil organizada.



Tras una visita de prospección, se organiza y formaliza la estructura sobre la cual descansará la organización de Parques Alegres en la comunidad, es decir, el comité comunitario, que será el encargado junto con los demás vecinos de establecer una visión y planificación de actividades y recursos que permitirán mantener con vida ese parque, así como también serán los encargados de dar seguimiento permanente con el personal de Parques Alegres a las acciones emprendidas por el comité.

Derivado de la visión planteada por el comité se han de definir el origen y gestión de los ingresos que serán el motor para alcanzar los objetivos que le interesan a la comunidad. Una vez alcanzados los objetivos inicialmente planteados, se da seguimiento a las acciones y demás planes establecidos para mantener con vida al parque, con la firme idea de la mejora continua del espacio.

Parques Alegres Los Cabos ha incentivado la participación del sector privado, estableciendo importantes alianzas con la Asociación de Hoteles de Los Cabos y sus socios, y la Asociación de Ejecutivos de Recursos Humanos de Los Cabos y sus miembros, pero también reconoce que la colaboración con otras organizaciones sociales permitirá tener un mayor impacto en la sociedad cabeña con un objetivo común: el desarrollo social, cuestión que se ha materializado con organizaciones como Social Environmental Economical Development Foundation, A.C (SEED), El Capitán Unido, Gente Joven por un cambio, Semilla-Huertos, Yo reciclo, entre otras.





La conjunción de esfuerzos con estas organizaciones y con muchas de las unidades de la administración pública municipal han permitido que los trabajos de Parques Alegres en el municipio de Los Cabos se hayan desarrollado de una manera más amigable con la firme idea de crear aportes al desarrollo social, sin papeles protagónicos (Uribe, 20162).

Referencias bibliográficas

Bruneau, Serge (1998). “La Seguridad Ciudadana en la Ciudad de Montreal, “Tandem Montreal”: un Programa para la Prevención de la Criminalidad”. Disertación presentada en la reunión de expertos “La prevención de la violencia como objeto de investigación y de programas de acción”. Ministerio de Justicia de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Fonseca, Jessica (2015). La importancia y la apropiación de los espacios públicos en las ciudades Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, “Cultura digital y las nuevas formas del erotismo”. Año 4, núm. 7, septiembre 2014-febrero 2015.

García, Federico (2008). La necesidad del espacio público. Consultado en Octubre 2016 en: <http://www.garciabarba.com/islasterritorio/la-necesidad-del-espacio-publico/>

Rives, Karin (2011). Un mundo sediento necesita de los árboles. Departamento de Estado de los Estados Unidos. Consultado en Octubre 2016 en: <http://iipdigital.usembassy.gov/st/spanish/article/2011/05/201105261533>

38x0.1652142.html#axzz4MtY9UPLD

Roman, Celia (2016). Baja California Sur: Sed. Recuperado de: <http://www.centramunicipal.mx/baja-california-sur-sed/>

Segovia, Olga (2005). Experiencias emblemáticas para la superación de la pobreza y precariedad urbana: espacio público. CEPAL. Santiago de Chile.

¹Uribe, Alfonso (2016). Los Cabos: Parques Alegres y la importancia de los espacios públicos. Recuperado de: <http://www.centramunicipal.mx/los-cabos-parques-alegres-y-la-importancia-de-los-espacios-publicos/>

²Uribe, Alfonso (2016). Parques Alegres: Modelo de organización comunitaria y social. Recuperado de: <http://www.centramunicipal.mx/parques-alegres-modelo-de-organizacion-comunitaria-y-social/>

El conocimiento en el posgrado como apoyo a las empresas para un desarrollo sustentable

Maestrando Jaime Alejandro Guevara Valdez (autor)

Doctoranda Verónica Cruz Morales (coautor)

M. en C. Leticia Refugio Chavarría López (coautor)

Instituto Politécnico Nacional

Escuela Superior de Comercio y Administración

Unidad Santo Tomás

Resumen

En la actualidad, las sociedades están volteando hacia una tendencia ecológica y humanista y esto se observa a nivel global; en este sentido la sustentabilidad puede ser el eje que gobierne esas directrices, esas tendencias ecológicas y humanistas pueden ser tratadas desde las empresas, ya que mejorando sus procesos internos así como sus técnicas de producción pueden aportar en soluciones ecológicas para la región y zonas en las que operan, así como mejorar el bienestar y bien vivir de las personas.

La forma de producción, por el tipo de procesos que se llevan a cabo para la generación de bienes y servicios y en algunos casos debido a la cultura y tradición, resulta altamente contaminante y desfavorable, por lo que se necesita apostar a nuevas prácticas productivas donde éstas estén enfocadas a lo sustentable.

En este sentido, se propone que en los posgrados se impartan materias enfocadas a la sustentabilidad. Para esto, se fundamentó el trabajo por la teoría del capital humano y la gestión del conocimiento, encontrando que las características que el mercado laboral requiere se basan en temas sustentables, y aunque las empresas desconocen sobre los procesos y técnicas que abordan los distintos temas en sustentabilidad, así se permitiría un desarrollo más amable con el medio ambiente.

Palabras clave: *gestión del conocimiento, el posgrado, teoría del capital humano, empresas y sustentabilidad.*

Introducción

En la actualidad, las sociedades están volteando hacia una tendencia ecológica y humanista y esto se observa a nivel global; en este sentido la sustentabilidad puede ser el eje que gobierne esas directrices, esas tendencias ecológicas y humanistas pueden ser tratadas desde las empresas, ya que mejorando sus procesos internos así como sus técnicas de producción, pueden aportar en soluciones ecológicas para la región y zonas en las que operan, así como mejorar el bienestar y bien vivir de las personas, tanto para las que colaboran directamente con ellas como para aquellas que tratan con las empresas de forma indirecta y aquellas que conviven de cerca sin tener interacción con las empresas.

En México se encuentra que la forma de producción, en su mayoría, por el tipo de procesos que se llevan a cabo para la generación de bienes y servicios y en algunos casos debido a la cultura y tradición, es altamente contaminante y desfavorable para el suelo, el agua y el aire. Por lo tanto, resulta preocupante seguir trabajando bajo esta misma lógica, lo que se necesita es apostar a nuevas prácticas productivas donde éstas estén enfocadas a lo sustentable. Y entender que la sustentabilidad empresarial es la mejor opción dadas las actuales necesidades.

En este sentido, se propone que en los posgrados se impartan materias enfocadas a la sustentabilidad para que los egresados obtengan conocimientos concretos de estos temas. Según nuestro estudio, es halagador observar que en varias instituciones en México, estos temas de sustentabilidad, ecología y cuidado del ambiente han sido adaptados a los programas académicos. Así, se busca formar profesionales que entiendan y apliquen los conocimientos de los aspectos estratégicos de la sustentabilidad en los negocios y propongan soluciones factibles en las empresas en las que se inserten para laborar, así como su contribución continua con la sociedad. La contribución de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA ST), del IPN es la propuesta de la Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad.

Para esto, se fundamentó el trabajo en la teoría del capital humano y la gestión del conocimiento, después de revisar el contexto mundial entre las empresas y la sustentabilidad, dentro de los compromisos de las IES, que enfatizan en formar personal que cuente con las características que el mercado laboral necesita, dado que actualmente en México se necesita más capital humano fortalecido en cuanto a la sustentabilidad. Ello le permitirá a nuestro

país un desarrollo más amable con el medio ambiente.

Este proyecto busca generar las condiciones necesarias para atacar el actual problema de la contaminación ambiental y mitigar los efectos del cambio climático, mediante el fomento de profesionales que cuenten con las herramientas necesarias para poder responder a las necesidades actuales en las que se encuentran inmersas las relaciones de producción en nuestro país.

Por lo tanto, se busca incursionar en estas problemáticas a través de la Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad, la cual busca formar profesionales que entiendan y apliquen los conocimientos de los aspectos estratégicos de la sustentabilidad en los negocios y propongan soluciones factibles en las empresas en las que se inserten en el mercado laboral, además de realizar una contribución permanente con la sociedad. Pero sobre todo mediante la gestión del conocimiento en el posgrado que ayude a las empresas a ser sustentables.

Este ensayo se divide en cinco apartados. En la primera parte se describe el actual contexto mundial desde el punto de vista de la sustentabilidad y las empresas, para después entrar en la Teoría del Capital Humano como sustento para este trabajo, seguido de la forma en que se obtienen los datos que nos indiquen el nivel en el que se perciben las empresas en términos del enfoque sustentable, para proseguir con el análisis de los datos obtenidos. Se finaliza con conclusiones derivadas del trabajo y algunas recomendaciones.

Justificación

Todos los recursos para satisfacer las necesidades humanas son limitados, desafortunadamente no alcanzan para poder colmar todas las necesidades de los individuos, por lo tanto, resulta indispensable elegirlos de manera consciente, pensando cuánto cuesta permitir que los individuos tengan una vida prolongada, o cuánto cuesta brindar los recursos necesarios para contar con un mínimo de calidad de vida (Pengue, 2009, pág. 153). Las instituciones de educación superior en México juegan un papel determinante en los sistemas de desarrollo humano, ya que son las generadoras de conocimientos y habilidades académicas y profesionales para enfrentar los retos que imponen el país y el mundo. Dentro de lo que ha reflejado el Estado como preocupación a través del sistema educativo nacional, se refiere a la formación de profesionistas con un perfil que cubra las expectativas de un mundo empresarial cada día más exigente y global. Los posgrados han sufrido una serie de transformaciones debido a su expansión, diversificación, y por las demandas que la sociedad de hoy les presenta, y que los ha obligado a hacer una revisión profunda de sus programas con la finalidad de mejorar su calidad y responder a la formación

de capital humano de alto nivel.

Existen varios programas de posgrado que están dirigidos a soportar los planes y estrategias de sustentabilidad en las empresas. Estos van desde maestrías en negocios sustentables, administración y responsabilidad social, medio ambiente y sustentabilidad, liderazgo, administración de la sustentabilidad y en temas tecnológicos, entre muchos otros. Todos con el objetivo de apoyar a soportar modelos económicos de producción de bienes y servicios con un enfoque sustentable.

1. Marco Contextual

Los recursos naturales han sido por mucho tiempo fuente de beneficios tanto para las empresas como para las personas que trabajan en ellas. Al extraerse, usarse, explotarse, transformarse y comercializarse, los recursos naturales que ofrece la tierra generan ingresos y beneficios directos a las empresas y las personas se benefician y obtienen ingresos por laborar en ellas; el crecimiento poblacional provoca una mayor demanda de productos y servicios, esto ha derivado en un aumento en desechos, contaminación de agua, aire y suelos, cambio climático, deterioro del medio ambiente y ecosistemas. Por otro lado el planeta no tiene la capacidad de recuperarse y de autogenerarse al mismo ritmo en el que los recursos son extraídos. A este escenario se le agrega el hecho de que la finalidad de una empresa es hacer dinero (Estrella y González, 2014), de lo contrario no tiene sentido crear una empresa o invertir en alguna ya en operación. Afortunadamente, la humanidad ha tomado conciencia de los problemas que ha generado y está en la intención de trabajar en pro del medio ambiente y de la Tierra, lo cual alcanzó mayor relevancia a partir de la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, llevada a cabo en Brasil en 1992, donde se expresa la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, que aclara el concepto de Desarrollo Sustentable:

Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tiene derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza (Principio 1). Para alcanzar el desarrollo sostenible, la protección del medio ambiente debe ser parte del proceso de desarrollo y no puede ser considerado por separado (Principio 4) (CNUMAD).

Esto da pie a la disyuntiva entre el crecimiento económico y el entorno ambiental. De aquí se plantea la necesidad de generar los medios necesarios para restablecer el equilibrio entre el hombre y su medio, y establecer una sana relación entre progreso económico, naturaleza y equidad social, lo que se deno-

mina Desarrollo Sustentable (Rivera, s/f). En otras palabras... *Un desarrollo que responda a las necesidades del presente, al ritmo de la renovación de los recursos (naturales), y que no comprometa al de las generaciones futuras.*

Es así como se sentaron los principios rectores tendientes a encaminar el accionar empresarial mundial en el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, que se puso en marcha en julio del 2000, y examina las cuestiones críticas relacionadas con la globalización. Entre los principales pactos atinentes al medio ambiente se destacan (Lloret y Garros, 2007): las empresas deberán mantener un enfoque preventivo que favorezca al medio ambiente; las empresas deben fomentar las iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental; y las empresas deben favorecer el desarrollo y la difusión de las tecnologías respetuosas con el medio ambiente.

En este contexto surge la necesidad en las empresas de gestionar el desarrollo sustentable e incorporar prácticas sustentables, donde deben mantener una relación de cuidado con el medio ambiente, manteniendo ganancias para seguir en el mercado y ser competitivas. Existe un estudio realizado por la Fundación Nacional de Educación Ambiental (NEEF, 2009) que determina que los profesionales de negocios con “prácticas verdes” agregarán valor a sus operaciones, y por lo tanto reconocen la necesidad de una educación ambiental y sustentable para sus empleados, como se señaló en el informe: “En respuesta a los desafíos ambientales, el conocimiento del medio ambiente es fundamental para el éxito de una empresa que no puede ser aislado dentro de una organización, sino debe ser generalizada”.

La educación tradicional en negocios causa problemas, ya que deriva en la perspectiva de la codicia –conseguir más y hacer más ganancias– por lo general a través del crecimiento. Sin embargo, con la tendencia actual y el movimiento agresivo hacia la sustentabilidad, se observa una tendencia en las empresas para aplicar elementos de sustentabilidad, y ésta va en crecimiento (Stubbs y Cocklin, 2008). Al darse estas tendencias, las escuelas de negocios deben darse cuenta de que los administradores necesitan habilidades en sustentabilidad y en responsabilidad social empresarial (RSE), y la demanda de este tipo de profesionales va en aumento, así como departamentos en las empresas que tratan aspectos como RSE y Desarrollo Sustentable o Verde; por lo tanto, la educación actual necesita ser reorientada para proporcionar conocimientos y habilidades en estos temas (Cusik, 2008), y se hace evidente que las universidades, en especial las escuelas de negocios, tengan planes de estudio orientados a estas tendencias, que aborden temas de sustentabilidad (Amran, *et al.*, 2009). En este momento, la sustentabilidad es tratada por muchos como un “add-on”, como cualquier otro elemento. La sustentabilidad tiene que ser un objetivo principal en los esfuerzos en la educación y aquí se presenta una

gran oportunidad para que la educación superior ayude a cambiar las normas sociales hacia una sustentabilidad más saludable ambiental, social y económica (Rowe, 2007).

En México, el posgrado⁵⁷ ha tenido su historia desde 1910 con el surgimiento de la Escuela de Altos Estudios hasta la fecha, y muy pocos programas en la actualidad cuentan con enseñanza específica y orientada a la capacitación en temas de desarrollo sustentable (Arredondo, Pérez, & Morán, 2006).

Con la información antes presentada se puede observar que sin lugar a dudas México ha trabajado en cuanto a desarrollar un área de posgrado cada día más eficiente y comprometida con la tarea final que es crear profesionistas cada vez con mayores habilidades y capacidades. Por su parte, también el Instituto Politécnico Nacional ha ido contribuyendo de la misma forma a crear maestros y doctores vinculados a las exigencias de este tiempo. En particular se hace mención de la Escuela Superior de Comercio y Administración de la Unidad Santo Tomás, que hoy por hoy, ha implementado una maestría innovadora, la Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad, que lo que busca es formar nuevos maestros con una visión amplia de lo que es trabajar en las empresas desde una óptica sustentable. Como se mencionó anteriormente, la importancia de la introducción de la sustentabilidad dentro de las empresas es porque dadas las actuales condiciones de crisis ecológica en la que se encuentra el mundo debido a los altos niveles de contaminación, es necesario iniciar el cambio en la manera de producir bienes y servicios a través de la sustentabilidad. Participar dentro del desarrollo en México, potencializando cambios en la forma de producción y de consumo.

La creación de programas y en específico la creación del programa de la Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad de la ESCAST, se pueden sustentar en la teoría del capital humano y la gestión del conocimiento, debido a que dentro del desarrollo económico, un elemento dinamizador es el nivel de educación, ya que mucho tienen que ver las relaciones entre los agentes económicos, los trabajadores y empresas, por lo tanto para poder generar empresas sustentables con nuevos procesos productivos, es necesario trabajar en la parte de la educación, lo que nos genera la siguiente

⁵⁷ Por estudios de posgrado se puede entender todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos; en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionistas, y los programas estructurales como diplomados o especialización (Arredondo, Pérez & Morán, 2006, pág. 2).

interrogante ¿cómo?, pues a través de la gestión del conocimiento en el posgrado, trabajando por generar capital humano de calidad.

Teoría del Capital Humano y su relación con la gestión del conocimiento

La Teoría del Capital Humano toma como fundamento los principios de la teoría económica neoclásica y de la sociología funcionalista basados en la maximización de las utilidades y de los beneficios, así como los mecanismos equilibradores del mercado. El mercado laboral es considerado como una entidad homogénea, compuesta por empleados y empleadores que se enfrentan unos a otros para vender o comprar lo que cada uno necesita: el trabajador vende su fuerza de trabajo y el empleador la compra. El sueldo que se asigna a cada trabajador depende de su productividad, relacionada directamente con su nivel educativo (Fernández J., pág. 32, 2013). La teoría del capital humano desde sus orígenes hasta nuestros días sigue siendo la visión conceptual influyente en el marco de la globalización, porque concibe a la educación como una inversión que generará utilidad en el futuro y que favorece de diversas formas al crecimiento económico: calificación laboral, producción técnica, investigación, movilización física y optimización de movilidad funcional.

La Teoría del Capital Humano tiene una estrecha relación con la economía de la educación, porque ambas tienen como principal objetivo investigar lo referente a: costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo, entre otros factores. Desde esta perspectiva, la educación se concibe como una inversión, como una forma de capital que se integra a la producción en la cual se incrementa la productividad individual e influye en el crecimiento económico de la sociedad (Fernández J. pág. 33, 2013). En 1964 Gary Becker (según Villalobos Monroy & Pedroza Flores, 2009), define la Teoría del Capital Humano “como el conjunto de las capacidades que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos”. La Teoría del Capital Humano distingue dos formas posibles de formación:

1. La formación general, adquirida en el sistema educativo, formativo. Su transferibilidad y su compra al trabajador explica el que esté financiada por este último, ya que puede hacerla valer sobre el conjunto del mercado de trabajo.
2. La formación específica adquirida en el seno de una unidad de producción o de servicio, permite desarrollar al trabajador su productividad dentro de la empresa, pero nada, o bien poco, fuera de ésta. En este

caso, la financiación se asegura al mismo tiempo por la empresa y por el trabajador.

En este sentido, el éxito o fracaso de las organizaciones es consecuencia del compromiso, habilidades, conocimiento y aporte de sus empleados. Pero para hablar de compromiso la empresa tiene que brindar a las personas espacios de participación, lugares donde puedan aportar su creatividad, su energía y su “buen hacer”, ya que éstas son el recurso estratégico en la empresa.

La gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias en los planes de estudio

La gestión del conocimiento data de la década de 1950, pero no es sino hasta mediados del decenio de 1980 que cobró auge en el entorno empresarial. En esa década se desarrollaron los sistemas de gestión del conocimiento basados en la inteligencia artificial y los sistemas expertos. Así surgieron los conceptos adquisición de conocimiento, ingeniería del conocimiento y sistemas basados en el conocimiento. En los Estados Unidos de América surgieron teóricos de la gestión de empresas, quienes contribuyeron en la evolución de la gestión del conocimiento, entre ellos están Peter Senge, Peter F. Drucker y Paul Strassmann; los dos últimos subrayaron la importancia creciente de la información y el conocimiento explícito como recursos organizativos; Senge puso énfasis en la dimensión cultural de la gestión del conocimiento.

El conocimiento es una mezcla de experiencias, valores e información que sirve como marco para la evaluación, incorporación y distribución de los mismos dentro de una organización, es un recurso esencial para que los países tengan una ventaja competitiva en el mundo globalizado. En este mismo sentido, las instituciones de educación superior se configuran como un elemento estructural del desarrollo del conocimiento, puesto que son las encargadas de la formación de capital humano avanzado, contribuyendo de manera significativa a la investigación, el desarrollo y la innovación.

El paradigma de las competencias plantea una visión integral de la educación, lo cual permite integrar la educación de la inteligencia, la voluntad y la efectividad y lo que implica una educación personalizada para formar al ser humano en su totalidad, llevar a cabo un profundo cambio educativo que responda a los actuales retos de la humanidad, la globalización, el avance acelerado de las TIC's que ha generado nuevos tipos de relaciones sociales y de la sociedad, por ser la llamada sociedad de la información donde se ha abierto un mercado laboral más competitivo que nos ha llevado de la lógica del contenido a la lógica de la acción. La contaminación que se ha incrementado en los

últimos tiempos nos obliga a establecer vínculos entre la escuela y la sociedad para poder enfrentar juntos y resolver estos problemas que han generado el crecimiento de la población y de la industria.

La Teoría del Capital Humano toma como fundamento los principios de la teoría económica neoclásica y de la sociología funcionalista basada en la maximización de las utilidades y los beneficios, así como los equilibrios del mercado (Fernández, 2013, pág. 32). La educación es concebida como una inversión, porque en el futuro ésta se integrará como parte activa al capital humano, que incrementará la productividad, y esto tendrá a su vez un efecto en el desarrollo económico. Por lo tanto, la inversión en capital humano se lleva a cabo en los años de juventud, ya que, a mayor edad, menor será la cantidad de periodos en los que se reciban los beneficios y mayor será el costo de oportunidad del individuo (Fernández, 2013, pág. 33).

Existen variables que maximizan o minimizan el nivel potenciabilizador de mejorar la educación, como los siguientes (Fernández, 2013, págs. 33-34): institución de estudio; condiciones de salud; ocupación y educación de los padres; posición socioeconómica y tiempo dedicado para aprender.

Todo esto es importante y hace una diferencia entre las distintas ofertas educativas y la calidad del aprendizaje, dando mayor o menor calidad a los estudios. Por lo tanto, tenemos claro que el fortalecimiento en la educación resulta un elemento crucial dentro de la formación del capital humano. Pero la mejora de la educación no sólo es una cuestión de las instituciones y el gobierno, existen organismos internacionales que incentivan y marcan el camino que se debe seguir, sobre todo en los países latinoamericanos (Villalobos Monroy & Pedroza Flores, 2009, págs. 287-288), como pueden ser el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE, la UNESCO.

El capital humano influye sobre el progreso económico, y a pesar de que la importancia de invertir en capital humano es aceptada por todos, no se sabe exactamente cómo hacerlo, es por ello que su tratamiento sigue siendo al margen del modelo económico (Villalobos Monroy & Pedroza Flores, 2009, pág. 301). Porque aunque es importante tanto la educación superior como de posgrado para lograr especializarse cada vez más en un área determinada, para formar capital humano de alta calidad la inversión no se limita sólo a la educación. Ya que en el mercado laboral lo que se oferta no son calificaciones laborales, sino potencial de formación (Fernández, 2013, pág. 38), es decir, que el potencial de formación no sólo se da a través de la educación académica universitaria, sino también mediante la especialización de la experiencia en trabajos previos, como de la especialización de cursos de formación específica, dependiendo del área de trabajo. Cuando las personas participan dentro del mercado laboral, se puede decir que se adhieren a una fila, pero el lugar que

ocupan en esa fila no depende de si llegaron temprano o tarde, el lugar más próximo al inicio de la fila depende de los atributos o habilidades con las que se cuenta en relación al puesto solicitado y los que carezcan de ellas se encontrarán al final de la fila (Fernández, 2013, pág. 38).

Se pueden relacionar los incrementos en el capital humano con el crecimiento de la productividad (no con la innovación). La acumulación de capital humano genera efectos externos positivos, dado que se tiene en cuenta el hecho de que los individuos son más productivos cuando están inmersos en un ambiente dotado de alto capital humano. Por ello se busca trabajar para el fortalecimiento del posgrado, para poder formar egresados que cuenten con las habilidades necesarias que requieren las empresas sustentables.

Por otro lado, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) tiene registradas 2 000 empresas sustentables que cuentan con un certificado de industria limpia, algunos ejemplos de esa empresa se pueden observar en la página en Internet de Pro-México, y en este sentido los programas educativos con enfoque sustentable ya presentan oportunidades para los egresados.

2. Obtención de datos

Para darle validez a este proyecto de investigación, el Instituto Politécnico Nacional a través de la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Santo Tomás, en su compromiso con la sociedad en materia de generación de capital humano de alto nivel con competencias directivas, sentido ético, social y perspectiva integral, realizó un estudio con el propósito de identificar las necesidades del sector productivo. Fue entonces que nos vimos en la necesidad de entrevistarnos con el sector privado para saber de qué forma conciben las empresas el tema de la sustentabilidad y de qué manera la vinculación puede ser un apoyo mutuo, para que tanto la iniciativa privada obtenga beneficios en proyectos en temas de sustentabilidad, como para que la escuela obtenga a su vez retroalimentación de lo que la iniciativa privada está requiriendo en conocimientos de sustentabilidad, por parte del recurso humano que se integrará a sus filas y poder así desarrollar y adaptar los planes de estudio. Para lograr este objetivo se planteó un cuestionario de 18 preguntas, que fueron aplicadas a 37 empresas de diferentes sectores productivos y de servicios.

El instrumento que se utilizó fue creado en una plataforma en Internet, de nombre SurveyMonkey.com, la cual permite generar un cuestionario en línea que se envía con un *link*, y al ser resuelto el cuestionario se genera una base de datos, la cual, al completarse los cuestionarios, se descarga en formato Excel para su análisis.

3. Análisis de datos

Debido a que el proyecto fue realizado por el IPN, los datos arrojan lo siguiente: de acuerdo con la opinión del 76% de los empresarios el prestigio del IPN es relevante en el momento de contratación; el 65% de los encuestados manifiesta tener dentro de su plantilla laboral egresados del Instituto; lo anterior se puede fundamentar en la opinión que tienen respecto a la formación, la cual consideran satisfactoria, el 16% considera que es excelente y 57% la califica como muy buena. En lo que respecta a su desempeño en el trabajo, 22% de los empresarios opina que es excelente y el 24% piensa que es muy bueno.

Posteriormente se le preguntó a los encuestados acerca de la importancia que tiene al momento de contratación que el aspirante cuente con grado de maestría y experiencia laboral; en relación a los grados académicos el 48% manifiesta que este aspecto tiene una importancia media, en contraste con la relevancia que tiene la experiencia laboral, a la cual el 42% de los encuestados le asigna un alto nivel de importancia; cabe señalar que aunque los empresarios asignan al nivel de escolaridad su grado de importancia, el 56% manifiesta que tienen un alto nivel de confianza al momento de contratar egresados de los programas de maestría del IPN.

En la siguiente sección del estudio de pertinencia para la Maestría en Administración de Empresas para la Sustentabilidad se preguntó a los encuestados respecto a la integración de programas de protección ambiental dentro de la planeación estratégica de su empresa, así como el nivel de conocimiento y aplicación de las normas oficiales mexicanas relevantes para el sector, los gravámenes ambientales y los beneficios fiscales se relacionan con la sustentabilidad y sus tres pilares. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

La mayoría de los encuestados manifiesta que la sustentabilidad no se incluye en la planeación estratégica y en la integración de los programas operativos, y este hallazgo es congruente con el estudio realizado por la agencia de consultoría KPMG.

Uno de los aspectos que se relacionan con los grupos de interés de las organizaciones y la sustentabilidad es el cumplimiento de normatividad, por ello se preguntó a los encuestados el nivel de conocimiento y aplicación de los criterios regulatorios dentro de la empresa. Los principales resultados se muestran a continuación:

- La mayoría de las empresas tiene conocimiento y aplicación media de las normatividades.
- En lo que respecta a los gravámenes ambientales se observó que la mayor parte (39%) de los encuestados considera que dentro de la em-

presa en que colaboran se tiene un grado de conocimiento y de aplicación medio, y el 31% percibe que es muy bajo.

- Los hallazgos muestran que existe un área de oportunidad para que los especialistas egresados del programa puedan realizar una aportación en el área legal, para facilitar que se dé cumplimiento a las disposiciones oficiales.
- Otro de los aspectos relevantes son los beneficios fiscales que las organizaciones pueden recibir al realizar modificaciones en sus procesos que permitan reducir las emisiones contaminantes; al respecto se consultó a los encuestados si desde su punto de vista cuál es el nivel de conocimiento y aplicación de los beneficios fiscales. Los resultados muestran que el 54% considera que son poco conocidos y aplicados estos beneficios y solamente el 22% los conoce y los aprovecha.

Dentro de la encuesta realizada se incluyeron dos preguntas abiertas, la primera pregunta se planteó con el objeto de conocer los programas en beneficio de la sociedad que se implementan dentro de las empresas encuestadas. Cabe señalar que solamente se tuvo respuesta del 52% de las empresas encuestadas, de las cuales el 12% contestaron que no implementan programas de beneficio a la sociedad, el 44% restante tiene implementados programas muy básicos, como programas para terminar preparatoria, programas de donativos de equipo o becas, apoyos a la familia, apoyos de servicios sociales a estudiantes, y en una se encuentra un programa de apoyo a comunidades, donde lo casan con la sustentabilidad.

La segunda pregunta planteada tuvo como objeto identificar las certificaciones con que cuentan las empresas encuestadas para el desarrollo integral de sus empleados. La pregunta anterior sólo fue contestada por el 56%, del cual 24% no cuenta con certificaciones, el 4% aplica políticas e iniciativas de desarrollo institucionales y el 28% cuenta con alguna o varias de las siguientes certificaciones: ISO/9001-2008 y Six Sigma, ISO-14000, ISO/TS16949 Calidad en la industria automotriz, Contra incendio: Internacional NFPA y Nacional NOM-002-010, Empresa Socialmente Responsable, *Great Place to Work*, Certificación de competencias laborales a través de CONOCER y SEP.

Como se puede observar, algunas de las certificaciones persiguen la calidad en los procesos, otras están relacionadas con seguridad en el trabajo, y solamente tres de las certificaciones mencionadas persiguen el bienestar de los empleados o de la sociedad. Al revisar las respuestas de los encuestados parece que existe cierto nivel de confusión respecto a las certificaciones cuyos beneficios están centrados principalmente en el trabajador.

De manera general los hallazgos son coincidentes con los que detectó la

firma consultora KPMG en su estudio “Desarrollo Sostenible en México 3.0”, ya que ambos muestran que, aunque existe interés de parte de las empresas hacia los temas de sustentabilidad y responsabilidad social, aún es necesario realizar esfuerzos que permitan incluir estos enfoques dentro de los procesos y la vida cotidiana de las empresas. Lo anterior pone en evidencia la necesidad de formar profesionales capaces de integrarse en las organizaciones como directivos a cargo de proyectos de sustentabilidad, financieramente viables, que permitan a las empresas contar con las competencias necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en el mercado global, dar cumplimiento a los gravámenes ambientales y aprovechar los beneficios fiscales en materia ambiental, diseñar y promover productos y servicios que destaquen la responsabilidad social y ambiental de la empresa.

4. Informe de investigación y conclusiones

México es un gran escenario, muy complejo y con multitud de factores que están incidiendo en el resultado de un país, con problemas evidentes en prácticamente todos los sectores.

- Los principales problemas de México no son de economía, política o sociedad, son problemas de educación. El World Economic Forum señala “Hay fuertes evidencias de que el crecimiento económico de México no está limitado por el acceso al crédito, ni por la disponibilidad macroeconómica, ni por la inestabilidad política, ni por los impuestos demasiado altos o variables, ni por rigideces en el mercado laboral, ni por falta de coordinación en el descubrimiento de nuevas actividades productivas –decía el informe final–. La mayor limitación al crecimiento de México es la baja calidad en su oferta educativa”.

- La empresa (no el empresario) tiene un rol ante la sociedad, ante el entorno en el cual opera. La decisión de hacer estos negocios rentables, de forma ética y basados en la legalidad, es realmente estratégico.

- De manera general los hallazgos muestran que, aunque existe interés de parte de las empresas hacia los temas de sustentabilidad y responsabilidad social, aún es necesario realizar esfuerzos que permitan incluir estos enfoques dentro de los procesos y la vida cotidiana de las empresas.

- Otra evidencia encontrada fue la necesidad de formar profesionales capaces de integrarse en las organizaciones como directivos a cargo de proyec-

tos de sustentabilidad, financieramente viables, que permitan a las empresas contar con las competencias necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en el mercado global, dar cumplimiento a los gravámenes ambientales y aprovechar los beneficios fiscales en materia ambiental, diseñar y promover productos y servicios que destaquen la responsabilidad social y ambiental de la empresa.

Recomendaciones

- Incluir en los posgrados, temas de sustentabilidad.
- Se debe realizar en otro estudio o proyecto un análisis de los resultados en las empresas donde los alumnos realizaron estancias, prácticas o ya se estén desarrollando profesionalmente, así como los resultados obtenidos en materia de sustentabilidad para retroalimentación.

Referencias bibliográficas

Albuquerque, F. (12 de Febrero de 2015). Teoría y práctica del desarrollo local. Obtenido de Coquimbo, Chile.: <http://municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/Alburquerque.pdf>

Aragón, J. (1998). Empresa y medio ambiente: gestión estratégica de las oportunidades medioambientales. Granada: Comares.

Armas, C. Y., Oreja, R. J., & García, R. F. (2005). Impacto de las mejoras medioambientales en los resultados de la empresa hotelera.

Arredondo, G. V., Pérez, R. G., & Morán, O. P. (2006). Políticas del Posgrado en México. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

Barba, Á. A., & Solís, P. P. (2000). La empresa sustentable en una sociedad de riesgo. Iztapalapa 48, 163-182.

Boiser, S. (12 de Febrero de 2015). Desarrollo (Local): ¿de qué estamos hablando? Obtenido de <http://tecrenat.fcien.edu.uy/Economia/clases/boisier.pdf>

Cañibano Sánchez, C. (12 de Mayo de 2015). El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento. Obtenido de Universidad Rey Juan Carlos: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-E3A27109EA67/79785/14carolinacaibano.pdf>

Congreso de la Unión. (2003). Ley general para la prevención y gestión integral de los residuos (LGPGIR). México: Secretaría General.

Congreso de la Unión. (2012). Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos . México: Congreso de la Unión .

D. Tello, M. (2008). *Desarrollo Económico Local, Descentralización y Clusters: Teoría, Evidencia y Aplicaciones*. Perú: CENTRUM Católica .

de la Oliva, M., & Malonda, I. (2012). *MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS en GESTIÓN DE RESIDUOS en Institutos de Secundaria y Formación Profesional*. Europa: Fondo Social Europeo.

Fernández, J. A. (2013). *Formación y práctica docente*. Puebla, Pue., México: Ediciones Díaz de Santos.

GDF, G. d. (2003-2014). *LEY DE RESIDUOS SÓLIDOS DEL DISTRITO*. Distrito Federal: Gaceta Oficial del Distrito Federal.

Gobierno, M. d. (16 de Junio de 2015). Pro México. Obtenido de <http://www.promexico.gob.mx/desarrollo-sustentable/las-empresas-sustentables-en-mexico-y-el-mundo-compartiran-sus-experiencias-en-green-solutions.html>

Gudynas, E. (1992). Los múltiples verde del ambientalismo latinoamericano. *Nueva Sociedad*, 104-115.

Henriquez, I., & Sadorsky, P. (1999). The Relationship Between Environmental Commitment and Managerial Perceptions of Stakeholder Importance. *Academy of Management Journal*, 87-99.

Martínez Alier, J., & Roca, J. J. (2001). *Economía ecológica y política ambiental*. México: Fondo de Cultura económica.

Nacional, E. I. (7 de Julio de 2015). Coordinación Politécnica para la Sustentabilidad. Obtenido de <http://www.sustentabilidad.ipn.mx/Paginas/inicio.aspx>

Pengue, W. (2009). *Fundamentos de Economía ecológica*. Buenos Aires: Kaicron.

Prando, R. R. (1996). *Manual de Gestión de la Calidad Ambiental*. Guatemala: Piedra Santa.

Regato, R. J. (2007). *Ciclo para la gestión integral de los residuos sólidos urbanos*. México: IPN.

Rivera, Rodrigo (s/f). *Norma ISO 14000: Instrumento de Gestión Ambiental para el siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos4/iso14000/iso14000.shtml>

Rodríguez, A. J. (s.f.). *La destrucción de valores de uso y los valores de uso destructivos en el capitalismo contemporáneo*.

Rodríguez, J. C. (2014). *La destrucción de valores de uso y los valores de uso. paraninfouniversitario*, 20-29.

SEMARNAT. (2005). *Manual de manejo adecuado de residuos sólidos. Escuela limpia en el D.F. México*: D.R. © Secretar'a de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

SEMARNAT, S. d. (9 de Mayo de 2015). SEMARNAT. Obteni-

Capítulo VII

Reformas educativas,
ciudadanía
y pensamiento emancipatorio

De ciudadanía social a una ciudadanía neoliberal: consecuencias de concebir la formación cívica en el marco de una educación por competencias

Diego de Alba Montes

Resumen

Siendo congruentes con lo planteado en el Art. 3ro. constitucional, uno de los principales objetivos de la educación pública en México es la formación de ciudadanos y ciudadanas que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, con visión de género, intercultural e incluyente. Una educación que retome, ya no sólo un proyecto educativo o una política cultural, sino que se adentre a los debates y aporte argumentos para un viable, sostenido y sustentable proyecto de nación.

La ponencia propuesta parte de un análisis del plan de estudios de educación básica y del programa de formación cívica y ética en México, y del modelo de ciudadano que se planea formar.

Se logra concluir que planear la educación cívica y ética desde un modelo basado en competencias trae como consecuencia la formación de una ciudadanía “neoliberal”, individualista, enfocada a resultados y ajena del contexto social mexicano y de su esfera pública. Es momento de cuestionar qué tipo de ciudadanía se forma y qué tipo de ciudadanía necesitamos para construir una sociedad netamente democrática.

Palabras clave: *ciudadanía, ciudadano neoliberal, educación, modelo educativo, competencias*

Introducción

Uno de los objetivos de la educación planteados en el artículo tercero constitucional y que trasciende a cualquier plan de estudios es la formación de ciudadanos y ciudadanas que participen activamente en la construcción de una vida democrática y que reflexionen, debatan y contribuyan para la consolidación de un viable, sostenido y sustentable proyecto de nación. En este sentido es importante reflexionar en torno al concepto de ciudadanía que se pretende formar en distintas dimensiones.

La presente investigación parte de un análisis que se está realizando en el Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América acerca del concepto y sentido que se le da a la ciudadanía desde el currículo oficial en la educación básica en México. Tiene como objetivo principal hacer una reflexión en torno al concepto y sentido de la ciudadanía planteado en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (PEEB). La premisa de partida es que con la implantación de un modelo basado en competencias se contribuye a la formación de un perfil de ciudadanía que reacciona y se relaciona favorablemente con un Estado de corte neoliberal.

La ponencia se estructura en tres partes, en la primera se construye y reflexiona sobre el concepto de ciudadanía desde su relación con el Estado, cuando éste pasa de ser un Estado de bienestar garante de derechos sociales a un Estado reducido garante de derechos de “consumo”. Desde esta óptica se parte para decir que la ciudadanía ha pasado por un proceso de transición, de una ciudadanía de corte social a otra de corte neoliberal.

En el segundo apartado se hace una descripción del PEEB y de su centralidad en las competencias para la vida y para la convivencia. De las cuales emana el programa de formación cívica y ética y se enmarca el perfil del ciudadano que se pretende educar.

Por último, se hace una reflexión en torno a las consecuencias de pensar la formación de ciudadanía en el marco de una educación basada en competencias. Se concluye que el actual modelo educativo no pretende la formación de una ciudadanía crítica con la intención de construir una sociedad democrática que trascienda los marcos impuestos desde el neoliberalismo, lo que permite reflexionar en torno al sentido de la ciudadanía y emitir algunos apuntes de lo que implica vivir en democracia.

De la ciudadanía social a la ciudadanía neoliberal

Para Marshall (1950), la ciudadanía es vista como un estatus de igualdad de derechos y obligaciones otorgado a quienes son miembros de una comunidad

en específico. El autor hace una aproximación histórica al estudio de la ciudadanía a partir del desarrollo y la conquista de tres tipos de derechos:

1. *Derechos civiles*, que garantizan la libertad y responsabilidad individual con todo lo que ello implica. Se concretizan en distintas libertades propias de los individuos particulares: libertad de expresión, de pensamiento, creencia religiosa, de asociación, así como de los derechos de propiedad, de justicia (o juicio) y de generar contratos válidos.
2. *Derechos políticos*, aquellos relacionados con la participación política y los procesos de toma de decisiones. Se concretizan en la universalización del derecho al voto y la capacidad de ejercer cargos públicos.
3. *Derechos sociales*, se relacionan con el desarrollo pleno de las personas. Incluyen los derechos a un estado de bienestar económico básico, derecho a una herencia social y a una vida “civilizada”.

Los derechos ciudadanos, especialmente los derechos sociales, son garantizados por un Estado de bienestar y sus instituciones jurídicas y gubernamentales.

Los esfuerzos del autor se centran por conciliar la idea de ciudadanía con un sistema capitalista. Los derechos sociales representan una amenaza para el sistema, pues apuestan por la colectividad y un gran gasto y participación por parte del Estado. La expansión de los derechos sociales, enmarcados y garantizados por un Estado de bienestar, tiene como última consecuencia la reducción de los impactos y excesos de la economía de mercado, aminorando las brechas entre las clases sociales (Biesta, 2011). En este sentido, la ciudadanía adquiere una dimensión eminentemente social que implica no sólo un comportamiento ético individual, sino la búsqueda constante de la desaparición de la desigualdad y marginación producida por la división funcional de clases sociales.

Hay varias críticas que se le pueden hacer a esta idea de ciudadanía social. Primero, Marshall no contempló que el Estado podía ponerse al servicio de los intereses de la clase económicamente dominante y tampoco concibió que el mercado como factor estructural no fuera a proveer de los recursos necesarios para la participación y formación de ciudadanos. De hecho, los derechos sociales abogan por una relación paternal y clientelar con el Estado, que a su vez mantiene una relación de dependencia con la economía capitalista (Biesta, 2011). La ciudadanía social no es participativa, más allá de su dimensión política, y verdaderamente crítica, al contrario, en este contexto se tiende a un ciudadano pasivo, dependiente y paradójicamente obediente.

Más allá de sus propias contradicciones teóricas, el modelo de ciudadanía social, junto con el Estado de bienestar que le respaldaba, llegó a su fin

debido a una serie de procesos políticos, económicos y sociales ligados a los procesos de globalización de mercancías e información. El Estado nacional va perdiendo autonomía frente al libre mercado y la relación del mismo con la ciudadanía cambia profundamente.

Desde mediados de los años setenta hasta principios del siglo XXI la tendencia neoliberal va cobrando fuerza y se consolida (en algunos contextos, especialmente en Latinoamérica, literalmente toma el poder por la fuerza), empezando un proceso de liberación del mercado, centrándose en el mercado internacional y la consecuente reducción de la autonomía del Estado-Nación. Desde esta ideología, el orden preestablecido, caracterizado por ser paternalista, clientelar y sumamente autoritario, fomentaba la dependencia y minaba las libertades y responsabilidades personales.

Desde el neoliberalismo la ciudadanía se define por una libre elección de los individuos para actuar ética y responsablemente (Faulks, 1998, en Biesta, 2011). Esta idea fomentó que desde un nivel discursivo y político se buscaran reducir los derechos sociales y centrarse en la expansión de los derechos civiles de corte tradicionalmente liberal, centrados en las libertades individuales con una orientación cada vez mayor a la libertad de acción y de consumo.

Uno de los aspectos centrales de los gobiernos neoliberales fue la redefinición misma de la relación entre el Estado y los ciudadanos, por lo que como consecuencia la definición misma de ciudadanía sufrió severas transformaciones. En esta visión hay un traslado y una redefinición de los derechos sociales a los “derechos de mercado”. Estos comprenden las libertades individuales de elección, propiedad privada, protección de la propiedad, consumo, y sobre todo el derecho a ser desigual. Para hacer valer estos derechos se requiere un nuevo tipo de ciudadanía, una compuesta de individuos que sean activos, dinámicos, autosuficientes y responsables de su propio devenir, en lugar de depender de la intervención y apoyos gubernamentales, y al mismo tiempo poseer un sentido de virtud cívica, de orgullo nacional y local.

Esta forma de ciudadanía activa supone la creación de una subjetividad individual conciente de su entorno y una acción moral con tendencia voluntarista, dirigida por una genuina preocupación por los asuntos de la comunidad, que va a terminar por mitigar los efectos negativos generados por el ambiente de continua competencia del mercado y las múltiples incapacidades e incompetencias gubernamentales. Sin embargo, pese a que se reconoce la necesidad de valores compartidos, de responsabilidades y obligaciones recíprocas y de una acción guiada por la virtud cívica, la ciudadanía activa se preocupa más por la consolidación de un individuo como tomador de decisiones autónomo y un consumidor que participa libre y activamente en la sociedad de mercado, en lugar de fomentar valores comunitarios (Faulks, 1998, en Biesta, 2011).

El ciudadano centrado en la individualidad también tiene como consecuencia un cambio de visión y diagnóstico acerca de los problemas sociales y del espacio público. Los mismos son reducidos a la falta de individuos activos y comprometidos, y a la apertura de mayores espacios de participación en la vida económica y de la comunidad, sobre todo a través de la intermediación de las tecnologías de la información. Aquí subyace una idea de reducir a la sociedad a la mera suma de sus partes individuales, y pensar el espacio público y sus problemas como el espacio y los problemas de la masa (o la simple mayoría). La ciudadanía neoliberal no implica un abandono de los derechos, simplemente los individualiza.

Del plan de estudios y de las competencias para la convivencia

Dentro de los objetivos del PEEB emitido por la coordinación de desarrollo curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se plantea el contribuir a “...la formación de ciudadanos democráticos, críticos y creativos, mismos que necesita la sociedad mexicana en el siglo XXI en una dimensión nacional y global y que considera al ser humano y al ser universal” (p. 25). En la dimensión nacional se apuesta por la formación de identidad personal y nacional, lo que significa formar personas que sean capaces de valorar su entorno y vivir plenamente (SEP, 2011a). La dimensión global se centra en “...el desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y de aprender a lo largo de su vida” (SEP, 2011a, p. 25). Desde la generalidad de esta afirmación podemos ya empezar a delinear los aspectos que guían la educación para la ciudadanía. Se encuentra el marco general de la democracia y una dimensión reflexiva y creativa orientadas a comprender y solucionar los problemas y retos del nuevo milenio. La ciudadanía también aparece como un rasgo de identidad nacional, que a su vez es referida a la capacidad de discernimiento de la persona. El “ser universal” al que se alude no es más que una forma maximizada de nombrar a un individuo capaz de trascender en su actuar las fronteras nacionales e insertarse efectivamente en una sociedad globalizada.

En este documento se plantea una educación basada en competencias como eje didáctico y pedagógico primario, de ellas emanan los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, que forman el andamiaje general de toda la estrategia educativa y por consiguiente de la formación ciudadana. Las competencias se definen como una serie de capacidades para responder asertivamente a diferentes situaciones. Tienen un nivel práctico (habilidades) que es atravesado por un nivel reflexivo (conocimientos) y ético (valorar la acción de

manera correcta e inclinarse siempre a hacer el bien). El estándar curricular es el marco general de referencia para determinar el logro académico en un periodo escolar determinado. Las competencias sintetizan los aprendizajes esperados y son equiparables a estándares internacionales. Los aprendizajes esperados son los indicadores más concretos del logro académico. Indican lo que se puede esperar que sepa o no el alumno en un periodo determinado de su formación. Todo lo anterior contribuye a generar una serie de evidencias que permitan a los docentes evaluar a los estudiantes. Las evaluaciones formativas son un eje central en el proceso de aprendizaje, en este sentido la educación es definida como una serie de logros y resultados de aprendizaje (SEP, 2011a).

Pensar la educación como resultado, especialmente la formación cívica, invita a reducirla a los procesos para evaluarla. En el caso de la asignatura que tratamos en específico, pensar en estándares de calificación cuantificables e individuales no sólo es complicado, rayando en lo imposible, sino infructífero. Además de que se evita, por principio, la transformación de la escuela en un espacio de negociación. Entender la ciudadanía, entre otras cosas, como resultado, implica entender a los alumnos como incapaces de participar de y en la vida democrática. En el fondo de todo esto valdría la pena cuestionarnos si una educación centrada en las competencias es suficiente, incluso necesaria, para una formación ciudadana con el objetivo de vivir en democracia. Tendría lógica, en este sentido, aplicar una evaluación al conjunto de la comunidad escolar, observando y transformando prácticas y actitudes colectivas para ir construyendo una sociedad política más justa.

El plan de estudios dicta cinco conjuntos de competencias para la vida: 1) competencias para el aprendizaje permanente, 2) para el manejo de la información, 3) para el manejo de situaciones, 4) para la convivencia y 5) para la vida en sociedad. Las tres primeras se centran en habilidades básicas de comunicación, cálculo, obtención y procesamiento de información, administración de recursos, toma de decisiones, asumir riesgos, consecuencias y desarrollo de proyectos (SEP, 2011a). Las restantes son más relevantes para el estudio, ya que tienen una relación mucho más directa con la formación cívica y ética.

En las competencias para la convivencia se plantean una serie de habilidades que van enfocadas a la construcción de relaciones significativas entre las personas.

“Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011a, p. 38).

En las competencias para la vida en sociedad se plantean los marcos de comportamiento que rigen las relaciones sociales y dotan de sentido de pertenencia e identidad, por lo que:

“Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo” (SEP, 2011a, p. 38).

En estos dos conjuntos de competencias se enmarca el comportamiento ético que se espera de toda persona en relación con su medio, sobre todo, en su papel de ciudadanos. En estos momentos basta resaltar, aunque se parte del individuo y su capacidad de colaborar y organizarse con los otros, que está presente un sentido de inclusión y de justicia, la intención de construir democracia y la importancia que tiene el marco de los derechos humanos para lograrlo.

Se encuentra una gran concordancia entre estos dos grupos de competencias para la vida y las ocho competencias que se pretende formar en la asignatura de Formación Cívica y Ética, que de momento sólo enumeramos:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y valoración de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y al sentido de justicia.
8. Comprensión y apego a la democracia.

Desde las competencias se pretende “que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática” (SEP, 2011a, p. 54). Dichas competencias conceptualizan los rasgos esenciales de la ciudadanía y su pleno desarrollo es concebido como:

“...un proceso sistemático y continuado desde la formación personal, centrada en el autoconocimiento, el cuidado de sí y la autorregulación, hasta la formación social y política en la que se enfatiza la participación ciudadana, el sentido de justicia, los derechos humanos y los valores de la democracia como modelo

regulatorio de la convivencia...” (SEP, 2011b, p. 368).

Se parte de un conocimiento y desarrollo personal íntegro, a una conciencia de la vida en comunidad y llegando a la participación activa, como ciudadanos, para construir una forma de vida pacífica en el marco de la democracia. Lo anterior empieza a vislumbrarse en el perfil de egreso que es particularmente relevante para esta investigación, pues en él se “define el tipo de ciudadano que se espera formar”. También sirve como referente para los contenidos curriculares y como indicador en los procesos de evaluación. Al igual que las competencias para la vida, se expresa en términos individuales y se concentra en gran medida en capacidades de comunicación, de análisis, procesamiento de información, inclusión, desarrollo personal, desarrollo de proyectos, toma de decisiones y participación política (pp. 39-40).

Consecuencias de pensar la ciudadanía como competencia

Biesta (2011) plantea tres grandes problemáticas de la educación cívica en el marco de una construcción de ciudadanía neoliberal:

1. El primero es el enfoque en el individuo de la educación. Basada en la suposición de que son los individuos los que carecen de los conocimientos, habilidades, saberes, valores, el compromiso y la disposición para ser buenos ciudadanos y es por ello que se necesita ser educado. Esto además de individualizar los problemas sociales, siguiendo la línea de pensamiento donde las personas son culpadas de su propia marginación y disfunción social, individualiza la ciudadanía en sí misma, ya que ésta sólo es producto de incorporación de valores y competencias cívicas por parte de los individuos.
2. El segundo problema es asumir que la ciudadanía es un resultado de una trayectoria educativa. Esto genera una interpretación muy instrumental de la actuación cívica, es decir, que como producto de una estrategia didáctica a largo plazo es sujeta a evaluarse y el debate se centra en los medios de su correcta enseñanza, en lugar de discutir en torno al concepto de ciudadanía en sí.

Otro de los problemas de entender la ciudadanía como un mero resultado es pensar en los estudiantes como si no fueran ya ciudadanos y tratarlos como tal (por supuesto que hay que tener en cuenta su propio estado de desarrollo biológico y psíquico), como si el espacio escolar no pudiera transformarse en un espacio democrático. Implica también enfocarnos en la idea de ciudadanía

como estatus, que se adquiere y se mantiene en virtud de la disposición individual, de un marco legal y de un proceso informativo en lugar de entenderla como una práctica constante en la vida cotidiana en las distintas fases de nuestro desarrollo. En este sentido la ciudadanía no es una identidad, mucho menos un mero estatus, es un acto de identificación constante con la otredad, específicamente con la vida y espacio públicos.

3. El tercer problema es algo también ya muy mencionado a lo largo del trabajo, el modelo de ciudadanía que se pretende enseñar no es de hecho el que se está aprendiendo. Por supuesto que esto tiene que ver con las prácticas antidemocráticas de la escuela y del aula. La educación, para este autor, es fundamentalmente un proceso de comunicación en el cual los estudiantes dotan de sentido significativo a lo que se les pretende enseñar. No se puede enseñar democracia sin involucrar a los estudiantes en prácticas democráticas y sobre todo no se puede educar para la democracia en un contexto de enseñanza marcado por el autoritarismo. La enseñanza, de esta forma entendida, trasciende los muros de la escuela y de la educación formal, las relaciones de aprendizaje no se reducen a la relación entre enseñantes y estudiantes, se dan entre los pares, en la familia, en medios de comunicación, a través de la propaganda y de la incorporación de roles como consumidores. Se puede aprehender de distintas fuentes y éstas pueden manejar mensajes contradictorios, en los cuales la escuela es concebida sólo como una parte de ella y cada vez se la piensa con mayores deficiencias y limitaciones, simbólicas y materiales, para cumplir su cometido.

Tomar en cuenta estos problemas significa entender que la educación cívica para una vida en democracia es un reto enorme que requiere la participación de distintos sectores de la sociedad. Sin embargo, el papel que tiene el Estado en este proceso es central y prioritario. Es necesario un nuevo enfoque de la forma en que se enseña la educación cívica, centrado en la comunidad y en generar vida pública. Entender que no es un resultado producto de instrumentos de enseñanza y evaluación, es producto de una vivencia de aprendizaje significativo. En este sentido, ni siquiera debería ser visto como una materia en donde exista un modelo prediseñado de ciudadanía, la educación para la democracia en la escuela es más bien un modelo de gestión y de convivencia escolar, no uno de enseñanza. Hay que reconocer que el aprendizaje no es exclusivo del espacio escolar y no hay que dejar que este hecho nos engañe, sigue siendo una responsabilidad primaria del Estado, en ese sentido un modelo educativo centrado exclusivamente en la escuela y en los estudiantes es

incapaz de generar ciudadanos para que se vivan (o exijan/construyan) democracia. Se debe de pensar un modelo educativo que rompa con los muros escolares y se expanda a otros medios y espacios (el Estado ha demostrado la fuerza suficiente para la dirección mediática y contar con vastos recursos propagandísticos).

Ligado con lo anterior es prioritario generar en los estudiantes la conciencia de la vida pública. El actor que es sujeto y ciudadano, en ese orden de papeles, en su práctica y realización no busca resolver sus problemas particulares, ni los de su entorno inmediato, sino que busca identificar y resolver los problemas públicos, para ello es importante que sea reconocido y que el marco institucional genere los medios de participación y reflexión. Una ciudadanía crítica no reniega ni es enemiga de la institucionalidad ni del orden social, al contrario, pugna por ello y lucha por un espacio en la esfera pública.

Y por último cuestiona y pone a debate constantemente el sentido de la ciudadanía, no solamente sus métodos de enseñanza. Westheimer y Hahne (2004) crearon una tipificación basada tanto en la revisión histórica y teórica del concepto de ciudadanía, como en la discusión y debate desde la perspectiva de varios actores educativos en torno a las formas y programas de educación cívica. Esta propuesta es particularmente útil pues se centra en el análisis de planes de estudio y de su estructura curricular, así como de las prácticas dentro del espacio escolar. La pregunta que guía a estos autores es ¿qué tipo de ciudadanía se necesita para construir y sustentar una sociedad democrática? Para dar respuesta a tan ambicioso cuestionamiento los autores proponen tres visiones en torno a la ciudadanía: la ciudadanía orientada a la responsabilidad personal, la ciudadanía orientada a la participación y la ciudadanía orientada a la justicia.

En la perspectiva de estos autores, Westheimer y Hahne, cada una de estas visiones no sólo reflejan formas teóricamente distintas de ciudadanía, también incluyen un conjunto de objetivos y planes curriculares relacionados con su enseñanza. Cada una no es acumulativa, es decir que un plan de estudios podría plantear una visión ciudadana orientada a la justicia sin que eso implique tomar una visión participativa. Lo anterior tampoco implica que sean excluyentes, es decir, que también es posible que un plan de estudios contenga elementos de las tres visiones simultáneamente. Esta clasificación tampoco pretende ser exhaustiva ni definitiva, es importante reconocer que existen varias formas de catalogar la ciudadanía que toman en cuenta factores que estos autores omiten. La relevancia de esta perspectiva es que ellos hacen conciencia de que cualquier definición de ciudadanía no sólo tiene implícitas una serie de políticas determinadas, también hay implícito un currículo que pretende su incorporación en la sociedad.

La ciudadanía con una orientación centrada en la responsabilidad personal busca formar individuos íntegros que actúen responsablemente, que obedezcan las leyes, paguen los impuestos, cumplan con sus obligaciones y se comporten de manera respetuosa con sus semejantes. Los programas educativos que adoptan esta visión pretenden motivar a sus estudiantes a involucrarse, desde un sentido voluntarista y asistencial, en los problemas de la comunidad. Sus objetivos están centrados en la construcción de carácter y responsabilidad personal, poniendo un especial énfasis en los valores de la honestidad, integridad, disciplina y trabajo duro. La ciudadanía es una característica individual que depende del carácter, conciencia, integridad y disposición personal.

La ciudadanía orientada a la participación busca formar personas proactivas que se organicen y sean capaces de participar y solucionar problemas a nivel local, estatal y nacional en el marco del sistema preestablecido y respetando las propias estructuras de la comunidad. Los programas están centrados en generar conciencia del entorno, de los procesos de gobierno y de la organización colectiva para participar y proponer soluciones a necesidades específicas. Los objetivos están centrados en generar conocimientos en torno a la organización y gestión de recursos, generar liderazgo y fomentar la creación de amplias redes sociales para la cooperación.

Continuando con los autores referidos, la ciudadanía orientada a la justicia social pretende generar espacios y oportunidades para el análisis y comprensión de los problemas sociales y su relación con distintas fuerzas económicas y políticas. Tal reflexión se orienta a señalar de manera explícita los factores y causas profundas de la desigualdad e injusticia social y tratar de vislumbrar los cambios sistémicos necesarios para su solución. Desde esta visión también se propone la organización y participación colectiva, pero ésta se enfoca en una actividad de crítica que tiene como objetivo mentado un cambio social profundo, puede llegar a alejarse incluso de la satisfacción de necesidades individuales o comunitarias para centrar sus esfuerzos en una reorganización sistémica que atienda el origen de las mismas. Los programas que adoptan esta perspectiva se centran en la formación de pensamiento crítico a través de un análisis informado de la realidad social, siempre en constante debate y discusión, tomando en cuenta las diferencias de opinión y de postura ideológica.

La respuesta a la pregunta de origen: ¿qué tipo de ciudadano se necesita para sustentar y construir una sociedad democrática?, en realidad no termina de ser atendida por completo, porque para dar una respuesta contundente tendríamos que preguntarnos qué tipo de democracia pretendemos construir, o incluso nos podemos arriesgar a añadir qué tipo de sociedad queremos. Si pensamos que los problemas sociales radican en la corrupción y la falta de

honestidad de los miembros de nuestra sociedad, si pensamos que la solución es actuar íntegramente en todas las dimensiones de nuestra vida y que pequeñas pero contundentes acciones particulares pueden generar un cambio, una ciudadanía responsable es lo ideal. Si por el contrario, pensamos que el problema está en que la gente no participa, no se involucra, no se informa y no se interesa, si pensamos que la solución no está en el gobierno, sino en nosotros mismos, como comunidad, y que a través de nuestra acción colectiva somos nosotros los que solucionamos nuestras necesidades, entonces una ciudadanía participativa es nuestra mejor apuesta. Si por el contrario creemos que la cuestión de fondo es más compleja, que los problemas de nuestra sociedad son multifactoriales y que encuentran sus cimientos en una profunda desigualdad, un marcado autoritarismo y una serie de prácticas y normas que forman parte del orden social, y que lo único que hacen es perpetuar y reproducir condiciones de injusticia que están insertadas en lo profundo de nuestra estructura, entonces necesitamos una ciudadanía orientada a la justicia.

No sobra decir que nosotros nos suscribimos a esta última visión. Los mismos Westheimer y Hahne (2004) señalan que la ciudadanía responsable es muy limitada, si bien la honestidad, integridad y buena conducta son disposiciones positivas y deseables en una comunidad, no implican necesariamente una vida democrática. Una educación centrada en la participación fomenta una excelente capacidad para la organización y un muy buen manejo de la información para el conocimiento del entorno; sin embargo, los autores refieren que la centralidad en la acción y la participación de este tipo de formación genera un creciente desinterés por asuntos políticos (en la dimensión macro-social), un desdén por la crítica social profunda y una práctica acrítica dentro de marcos autoritarios e injustos, por lo que la ciudadanía está condenada de manera directa o indirecta, a reproducirlos y perpetuarlos. Ambas perspectivas caen en una gran contradicción, pues se puede llegar a creer que para ser ciudadano no se requiere ni de la política, ni de un gobierno democrático.

Una ciudadanía orientada a la justicia, pone su peso en la crítica social profunda con miras a eliminar la injusticia social. Por supuesto que tiende a ser la más “pasiva” de las tres y corre el riesgo de caer en la radicalidad y el dogmatismo. Por eso es importantísimo que la formación ciudadana se centre en la formación de espacios de debate y no de individuos con una serie de ideas preconcebidas. La formación de ciudadanía con orientación a la justicia implica dudar y discutir constantemente y, sobre todo, no pretende la destrucción del orden social preestablecido, ni un desdén por la acción (individual o colectiva) o a las instituciones, al contrario, se busca participar de ellas en pro de conquista de espacios en la esfera pública para transformarlas y construir un orden social más justo.

Conclusiones

Con base en las características expuestas sobre el perfil de ciudadanía que se pretende inculcar con la materia de Formación Cívica Ética, ésta puede ser calificada como neoliberal en tres dimensiones distintas: a) individualista, en el sentido de que se piensa a la ciudadanía como característica personal y como resultado del aprendizaje de capacidades y competencias; b) un sentido de ciudadanía que se ubica entre la responsabilidad personal y la participación activa; c) la disociación entre el quehacer ciudadano y el espacio público.

Un modelo de educación basado en competencias tiende a pensar a la ciudadanía como una etiqueta centrada en las relaciones interindividuales y no en la relación entre los sujetos y el Estado. La ciudadanía entonces es pensada desde un marco legal que la define como estatus y es ejercida en la medida en que las personas adquieran una serie de habilidades y competencias orientadas a la convivencia en común, lo que termina por despojar a la ciudadanía de un contenido ético universal, reduciéndose a un comportamiento moral centrado en la virtud personal y en el cumplimiento de obligaciones legales para el reclamo de los derechos.

Lo anterior también nos lleva a pensar a la ciudadanía como producto y resultado de un proceso formativo, sujeto a estándares y evaluaciones centradas en los individuos y sus capacidades, alejando la reflexión del contexto y reduciendo la democracia a un proceso de toma de decisiones, en lugar de verla como una manera de relación entre los seres humanos.

Retomando la reflexión del sentido de la ciudadanía podemos concluir que un modelo educativo basado en competencias se ubica y transita entre una formación cívica con sentido de responsabilidad hacia una con sentido de participación. Desde el plan de estudios se plantea explícitamente esa transición entre el desarrollo personal hasta el desarrollo de la comunidad, entendiendo lo anterior en un sentido de la generación de un proyecto de vida que desemboque en el bienestar colectivo. Todo ello atravesado por una cultura del emprendedurismo, donde se busca la participación desde las vías legales e institucionales, identificando, atendiendo y solucionando los problemas de la localidad.

Lo anterior evita una crítica más profunda de problemáticas sociales de carácter estructural. Hay que enfatizar, una ciudadanía con sentido de participación nos lleva a la organización colectiva para la solución de problemas locales, lo que podría leerse como una forma de transformar los problemas públicos en problemas privados, despolitizando a la sociedad civil, de ahí que hablemos de una disociación con el espacio público.

Una ciudadanía con sentido de justicia lleva no sólo a la organización,

sino a la movilización y sobre todo la politización de la sociedad para atender y solucionar problemas públicos desde la institucionalidad hacia una transformación democrática.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. J., 2011. *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers.

Horrach Miralles, J. A., 2009. Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, Issue 6, pp. 1-22.

Marshall, T., 1950. *Citizenship and social class and other essays*. Londres: Cambridge University.

Ortiz Gómez, M. G. O. G., 2014. El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. *Sociológica*, Issue 83, pp. 165-200.

Reyes García, L., 2013. La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 9(2), pp. 113-149.

Secretaría de Educación Pública, 2011. *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, 2011. *Programa de Estudio 2011 y Guía para el maestro*. México: SEP.

Westheimer, J. & Kahne, J., 2004. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), pp. 237-269.

Reformas educacionales de ayer y hoy en México

Verónica Cruz Morales (autor)

Jaime Alejandro Guevara Valdez (coautor)

Dra. María Trinidad Mercado Cerecedo (coautor)

Instituto Politécnico Nacional

Escuela Superior de Comercio y Administración

Unidad Santo Tomás

Resumen

El estudio trata sobre las reformas educativas en América Latina que han tenido la intención de aplicar las políticas públicas en cada país, tomando en cuenta los indicadores y estándares que marca la OCDE para el mejoramiento de la calidad educativa para todos, apuntando y reforzando las conexiones entre educación, empleo, competitividad y productividad de las naciones.

Después de conceptualizar las reformas educativas, se analizan cómo han impactado las decisiones de los líderes que las promulgaron en diferentes regiones de América Latina y en específico, cómo ha implementado México las reformas y el porqué de los pocos avances en el rendimiento académico de los estudiantes; por otro lado, los desafíos que es urgente subsanar para lograr la piedra angular de la calidad educativa.

La investigación sobre los impactos de las reforma educativa en México, revela el malestar generalizado de la sociedad y en particular de los gremios docentes, por la falta de inversión en la formación, actualización y profesionalización docente, así como de infraestructura en los diversos contextos del país. Luego entonces las políticas educativas están descontextualizadas de la pobreza y la falta de equidad que vive nuestra sociedad mexicana.

Palabras clave: *Educación, Reforma Educativa, Competitividad, calidad educativa, equidad educativa, profesionalización docente, Evaluación educativa, emancipación.*

Introducción

Las propuestas modernas de las reformas educativas, son nuevas ortodoxias de políticas educativas que pretenden controlar los conocimientos para los pueblos, con estrategias de evaluación tanto de enseñanzas como de aprendizajes; para ello se requiere de la profesionalización docente y la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad de las economías nacionales, orientando los esfuerzos hacia el logro de la calidad y equidad educativa para mejorar el nivel de vida de las sociedades (UNESCO, 1997).

Por lo anterior es urgente y necesaria la formación, la profesionalización y actualización de los líderes escolares en base a las propuestas de trabajo de la reforma actual, a los cuales jurídicamente el sistema educativo por medio de la gestión directiva les otorga autonomía y poder para la toma de decisiones, siempre y cuando vaya encaminado y justificado en la Ruta de Mejora establecido por el Consejo Técnico Escolar de cada plantel educativo, emanado de las políticas educativas establecidas por el Estado.

Las reformas educativas van encaminadas hacia la internacionalización de la economía mexicana, también el paso hacia la competitividad y la participación de los ciudadanos para apostarle a la educación, así como a la inversión en el capital humano por parte de los gobiernos. Con la propuesta de la reforma educativa actual, se espera que realmente se aterricen los aprendizajes esperados de la educación básica, logrando así la eficiencia terminal que teóricamente está muy elevada para la deficiente calidad y equidad educativa con la que cuenta el sistema educativo nacional.

Por lo anterior es urgente que la sociedad mexicana exija y sea partícipe por un cambio cualitativo y cuantitativo en la educación que brinda el Estado, modificando las estructuras de la enseñanza actual; fundamentando las bases teóricas y metodológicas de la pedagogía para transformar la educación básica, media y superior; buscando así la satisfacción de los parámetros exigibles para la participación y competencia en otros niveles de educación o bien para insertarse en la vida laboral y se vaya erradicando el analfabetismo de los pueblos tanto urbanos como rurales, ya que estos últimos son los menos favorecidos por los programas que implementa el Estado.

Marco teórico

En el discurso sobre educación, según la UNESCO (1997), se considera a la educación como herramienta y estrategia esencial para ayudar a los pueblos a prepararse contra los embates de la globalización y a enfrentar las posibles repercusiones; luego entonces la sociedad del conocimiento debe aportar y

contribuir a mejorar la realidad de las sociedades de América Latina.

Uno de los mayores males es la pobreza de los pueblos de América Latina, donde la educación no es de calidad y mucho menos equitativa, luego entonces los gobiernos han demostrado su ineficiencia en la gestión de los recursos tanto naturales como económicos, paralizados en la administración de la pobreza. Lo cual impide abrir caminos hacia la emancipación por la nula educación que reciben las sociedades en cuestión.

En los países en vías de desarrollo pertenecientes a la región de América Latina es urgente e impostergable adoptar los nuevos enfoques educativos, ya que en el siglo pasado las políticas públicas le apostaron más a la extensión de la cobertura de la educación básica, sin detenerse a evaluar la calidad de los contenidos educacionales, mucho menos la mejora de la calidad de vida, la equidad económica y social. Encontramos que la mayoría de los millones de personas que habitan en América Latina, viven en el analfabetismo, haciendo que la pobreza sea más que notoria.

Sin embargo, actualmente en varios países, se está adoptando una pedagogía crítica, insertando la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos empoderados capaces de transformar, por sus propios medios, sus circunstancias. Recibe el nombre de “teoría crítica” dado que ven la salida hacia la emancipación a través de la toma de conciencia crítica que problematiza las relaciones sociales, en especial aquellas que se sitúan en las prácticas del ejercicio del poder y de la racionalidad instrumental (Magendzo, 2002).

Así pues, el reto de los gobiernos latinoamericanos es afrontar las desigualdades sociales y promover la educación de calidad para todos, si quieren que disminuya el síncope social que actualmente está viviendo la sociedad con los males como la delincuencia organizada, la inseguridad, el desempleo, la corrupción, el narcotráfico, la trata de blancas y la falta de valores éticos necesarios para la sana convivencia de las comunidades.

Por lo anterior el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1999) indica que el mayor obstáculo para el crecimiento futuro de América Latina, tiene que ver con el abandono de la educación, lo que limita el progreso y la productividad. Luego entonces actualmente la educación se está convirtiendo en una verdadera prioridad presupuestal de los gobiernos, porque se entiende como catalizadora del desarrollo (Melchor Huamán).

Las reformas educativas de los años 80 se dieron en un marco de diversos conflictos internos de los países latinoamericanos, basando sus políticas en el proteccionismo, préstamos extranjeros, déficit en el manejo y rendición de cuentas. En lo que respecta a las reformas educativas se pretendía cubrir y masificar la educación básica, procurando estudios por áreas de conocimientos.

Luego entonces que las reformas actuales buscan la globalización de los conocimientos para la competitividad internacional, equilibrios macroeconómicos, innovación tecnológica, apertura hacia las ciencias, por ello se requiere de mayor inversión en la administración pública educativa para profesionalizar, actualizar y formar a los docentes con los nuevos enfoques sobre competencias que se requieren (Puryear, 1996).

Asimismo, dicha inversión se verá reflejada en la competitividad de los estudiantes, que requieren seguir con sus estudios o bien para integrarse al mundo laboral, donde la meta es preparar a los discentes para producir dentro de una economía global, moderna e internacionalmente competitiva, mientras que los diagnósticos generales de la educación actual, donde el declive de la calidad, eficiencia y calidez es muy notorio, debido a la ausencia de conocimientos utilitarios, significativos y reales en la educación básica.

La contradicción de las posibles inversiones para el aumento de la escolaridad, se refleja en los deficientes resultados de los aprendizajes obtenidos en las pruebas de evaluación tanto nacionales como internacionales; a su vez surge la contradicción de una política de reducción del gasto público incluidos los de la educación, donde se pretende hacer más con menos.

Sin embargo, la cobertura de la educación básica está por arriba del 90%, mientras que la educación superior por arriba del 36% en donde se enfatiza la investigación y la movilidad internacional, para aportar a la cultura cambios positivos que eleven la calidad de vida de los ciudadanos (INEGI, Educación, 2010).

En educación básica no se ha invertido lo suficiente, prueba de ello es la mala calidad de los aprendizajes de los estudiantes de clase media y baja, los docentes sin actualización, la falta de infraestructura física, los mínimos salarios, la mala administración de las finanzas públicas, etcétera. En este sentido se resalta que el milagro de obtener una educación de calidad con menores costos no se dio, no se da y no se dará en América Latina; a menos que todos los protagonistas de la educación seamos partícipes y corresponsables de dar un plus para lograr las metas de la calidad, la equidad y la emancipación informada (Casares A. , 2000).

Para las actuales reformas se han enfatizado programas de calidad, donde la meta es elevar el rendimiento escolar, la productividad de los docentes y la ruta de mejora de las instituciones educativas. Luego entonces si los países de América Latina quieren entrar al mundo competitivo, tendrán que adaptar sus estrategias y reformas educacionales con nuevos estándares para medir la calidad de la educación, así como evaluar el rendimiento y la productividad de la enseñanza y los aprendizajes; es decir, adaptar modelos de evaluación tanto de docentes como de alumnos, fomentando una cultura de cambios de

paradigmas, de idiosincrasias y de dependencias (Casares D. , 2011).

En América Latina existen por lo menos cinco indicadores que sugieren baja calidad de la educación como la baja inversión por cada estudiante, las altas tasas de repetición, la educación básica trunca en más del 50%, que la inicia, pero no la termina. Además, los resultados en las pruebas nacionales e internacionales y el rendimiento en ciencia y tecnología son bajos. Por todo esto, el análisis de las deficiencias, los nuevos enfoques competitivos pretenden llevar a los actores de la educación a alcanzar los nuevos estándares e indicadores de calidad educativa.

Otras de las dificultades que se analiza en los países de América Latina es que los estudiantes pobres reciben educación de mala calidad por la poca inversión, mientras que estudiantes de clase media y alta concluyen incluso estudios universitarios, de ahí que se pronuncie una educación desigual y fragmentada. Los estudiantes provenientes de familias pobres tienden a aprender menos y se incrementa este déficit si se combina con etnias y razas (Rockwell, 2007).

Luego entonces de nada sirve que los gobiernos se preocupen por la expansión o la cobertura de la educación básica, pero sin recursos y desprovistos de los materiales más elementales, de acceso al conocimiento donde no se les provee de las competencias para la vida, para el mercado moderno, y los líderes políticos desconocen estas necesidades debido a que se educan en otros niveles para administrar la pobreza.

Asimismo, resulta interesante analizar las propuestas de las nuevas reformas educativas de los distintos países, en donde la mayoría de la sociedad no tiene el poder de influir en la demanda social para una reforma educativa pedagógica que emane de la cultura y en base a un diagnóstico del contexto del país en cuestión. Pero la política educativa responde a los intereses de una pequeña élite que mantiene el poder y que determina el encasillamiento de la educación que va encaminado a la mano de obra barata.

Actualmente, algunas de las causas de las deficiencias en las reformas educativas es el bajo gasto gubernamental, aunque se invierta cerca del 4.5% del PIB, en comparación con los países desarrollados, pero debemos tomar en cuenta que la población es mucho mayor en los países subdesarrollados, por lo que se requiere de mayor inversión, procurando que la administración de los recursos no siga siendo ineficiente y que haya una honesta rendición de cuentas.

Por otro lado, la desvalorización de la docencia en América Latina se ha incrementado, los docentes han contribuido a estos apelativos porque se escudan en los malos salarios y por eso no se actualizan o se profesionalizan, debido a que muchos no cuentan con los estudios terminales que los certifique.

Es decir, la evaluación es importante por sí misma, por lo que no puede ser separada del contexto social, siendo un recurso útil para los formadores en el desarrollo de saberes y más en los momentos actuales en donde la competitividad se certifica mediante perfiles evaluables.

Sin embargo, las recientes investigaciones indican que los docentes tienen bajos desempeños en las evaluaciones, en programas de adiestramientos, en concursos para promoción e incentivos. De igual forma, la participación de gremios, sindicatos y grupos políticos no empoderan una reforma pedagógica curricular, debido a que no quieren perder el poder y su zona de confort; así que se teme asumir los desafíos políticos en pro de la educación, de ahí que los progresos de los pueblos latinoamericanos han sido mínimos (OCDE, 2015). El gran reto para los gobiernos es afrontar los desafíos como:

- Hacer de la educación una prioridad política.
- Mayor inversión de fondos públicos en la educación básica.
- Fortalecer la profesión docente con altos estándares de calidad.
- Descentralizar los sistemas educativos y dar mayor autonomía a los actores de la educación.
- Centrar los objetivos en la productividad y competitividad, más que en la matrícula, buscando logros importantes y lograr que los estudiantes concluyan con aprendizajes significativos (Puryear, 1996).

Una educación de calidad tiene una correlación directa con el desarrollo social y económico de las comunidades. La educación es una pieza clave para mejorar la calidad de vida de los individuos, en particular para salir de la pobreza y reducir la mortalidad infantil y materna, mediante los programas educativos se deben de fomentar el cuidado a la salud, procesos democráticos, respeto a la multiculturalidad, etcétera (Casares D. , 2011).

La función docente que hoy conocemos, sobre todo a nivel básico, se ha convertido en una actividad fundamental para el Estado, responsable del funcionamiento del sistema educativo, y para un número considerable de sujetos, cerca de 25 millones que en el planeta están dedicados a la docencia. Ellos imparten en el mundo educación para todos y 5,1 millones se desempeñan en América Latina, cuentan con un contrato laboral y obtienen una identidad profesional, esto es, en términos genéricos, son profesores (Díaz Barriga & Inclán, 2001).

La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de un quehacer, como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejer-

cer la profesión. Ciertamente, estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente en México, pero están en proceso de certificación.

Por otro lado, la burocratización del trabajo docente y las políticas de Estado, no han permitido a esta profesión emanciparse, ya que en último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada, siempre y cuando maneje los planes y programas establecidos por el Estado.

Lo más grave es que el docente ha internalizado su función sin vocación o con desmotivación y sólo cumple como un empleado y no como un profesional debe cumplir con tiempo y horario, entregar la planeación de clase que muchas veces es incongruente con lo que se enseña en la realidad, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario.

Asimismo, los docentes en América Latina están en proceso de cambios paradigmáticos entre un empleo asalariado de una posición de obrero a un nivel profesional; de acuerdo a la sociología del trabajo que tipifica las actividades de las profesiones y pone sobre la mesa de debate si la docencia cumple con las características de otras profesiones o no. Sobre todo, porque lleva setenta años de rezago (Díaz Barriga & Inclán, 2001).

Por lo anterior, en la Cumbre del Milenio de la Naciones Unidas que se llevó a cabo en el año 2000, se establecieron las siguientes metas para el 2015:

- Erradicar la pobreza y fomentar el trabajo con espíritu familiar.
- Lograr la educación básica universal.
- Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer.
- Reducir la mortalidad infantil.
- Mejorar la salud sexual y reproductiva.
- Combatir el SIDA, la malaria y el dengue.
- Garantizar la sustentabilidad ambiental.
- Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

Al respecto (Casares D. , 2011) se hace un balance y se encuentra que no se han logrado las metas, ya que la problemática de los pobres no sólo es en ingresos, sino que están privados de educación, salud y otras necesidades básicas de bienestar humano. Por ello los gobiernos e instituciones interesadas verdaderamente en la educación, que es la piedra angular de los cambios transformacionales de las diferentes culturas de no sólo América Latina sino de todo el mundo, la innovación en las políticas públicas basadas en la ética y la responsabilidad social, atenderán con estrategias competitivas las problemáticas añejas buscando las soluciones oportunas.

Marco contextual

Las reformas educativas implementadas en países como México están ligadas a cambios económicos y políticos, según Martinic (2001) existen tipos de reformas como las que van “desde arriba abajo”, “de abajo hacia arriba” y de “cambio global”, a decir de México estamos vivenciando una reforma que viene de “arriba abajo”, que pareciera una copia de políticas públicas de otros países, ya que es evidente la nula comprensión del contexto mexicano.

Por lo anterior el Ejecutivo Federal de México implementó una Reforma Laboral y educativa, de tipo “arriba abajo”, ya que una Reforma es

“cuando se cambia el diseño curricular y los planes de estudios, cuando se pretende modernizar al sistema en su conjunto, imprimiéndole una dinámica más ágil y efectiva al funcionamiento institucional, al descentralizar la burocracia, cuando se pretende elevar la calidad de la enseñanza, en aras de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y disminuir el fracaso escolar. Así también cuando se pretende ajustar y adecuar la formación educativa a las demandas del mercado laboral; cuando se quiere introducir cambios en los estilos pedagógicos de los docentes; cuando se busca transformar las culturas institucionales de las escuelas, cuando se busca la mejora de la organización y gestión institucional, etc” (Zaccagini, 2002).

Asimismo, se menciona la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica, que desemboca en el plan de estudios (Treviño & Cruz, 2014), que tiene como objetivo: centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje y lograr la eficiencia terminal con la adquisición de las competencias básicas en el marco de la calidad educativa.

Para ello, según las investigaciones sobre el logro de la calidad en las escuelas se reconoce que tienen la capacidad para mejorar, pero dependen en modos significativos de directivos que contribuyan activamente a que sus planteles aprendan a desarrollarse, haciendo frente colectivamente a los retos y dificultades que el contexto evidencia, e ir trabajando la Ruta de Mejora institucional.

Así que para lograr lo anterior, los docentes y directivos se han visto en la necesidad de costear su actualización, profesionalización e incluso la preparación para el examen de oposición que marca la LGPD, porque se carece del apoyo de la Secretaría de Educación Pública o bien no es suficiente lo que ésta ofrece por la gran cantidad de docentes existentes en el sistema.

A pesar de todos los esfuerzos encaminados a la mejora, teóricamente aún se carece de un liderazgo transformador capaz de gestionar ante las

diversas instancias las necesidades que la comunidad educativa presenta; de manera que la cultura no favorece el cambio que tanto se anhela para bien de toda la comunidad escolar. Porque existe mucha división entre el gremio profesional de la educación y no hay apoyo mutuo entre docentes y directivos.

La gestión y el liderazgo, dos competencias profesionales, están en proceso de construcción en las escuelas secundarias mexicanas, debido a que se carece de compromiso y acuerdos para cimentar consensos en torno al Proyecto de Ruta de Mejora Institucional, el cual no se concluye en virtud de la carencia de participación de los docentes, entre los cuales existen diferencias irreconciliables.

En el 2006 se llevó a cabo la generalización de la Reforma Educativa en Secundaria (RES) con el propósito de la ampliación de la cobertura, la reducción de los niveles de deserción y reprobación, la articulación de la secundaria con los otros niveles de educación básica, la transformación del ambiente propiciado por toda la comunidad educativa y liderado por el directivo, quien dirige y coordina las actividades para la implementación de la RES. No obstante, lo que se observa es que, a pesar de la contingencia, reforma tras reforma en realidad no se aborda el problema de raíz, que consta con determinantes como la pobreza, la desigualdad y la inequidad que impera en nuestro país, por lo cual la secundaria seguirá siendo un gran reto (Sandoval, 2006).

Por otra parte, el documento “Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas”, plantea que los directores de secundaria tienen como función participar en la planeación, seguimiento y evaluación del trabajo institucional durante el proceso de instauración de los objetivos de la reforma (SEP, Reforma Integral para la Educación Básica. Acciones para la implementación curricular 2007-2012, 2007).

Por tanto, aunque se esperaría que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ofreciera diversos programas de apoyo (cursos, talleres, diplomados) con el fin de formar y actualizar a los directores de secundaria, ya sea en funciones o previamente a tomar el cargo, tales ofertas son casi nulas de acuerdo a las investigaciones de Guzmán, Navarro y Guerrero (2008).

En este tenor, el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2007-2012) explicita los criterios de mejora que deben aplicarse a los distintos ámbitos que inciden en la calidad de la educación en México:

- 1) Capacitación de los profesores.
- 2) Actualización de programas de estudio y sus contenidos.
- 3) Incorporación de enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.

En este sentido, la evaluación cumple una función primordial al convertirse en un instrumento que contribuye en el análisis de la calidad, así como de la relevancia y pertinencia de la operación de las políticas públicas en materia educativa, destacando seis objetivos como elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas, impulsar el desarrollo y la utilización de las TICs, formación de valores, incremento de la competitividad en el mercado laboral y fomentar una gestión escolar con rendición de cuentas.

El programa de evaluación contribuye también al logro de las metas de cobertura educativa, calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia en una Visión hasta el 2030.

Así, bajo un clima de inquietud y desconocimiento del verdadero impacto de la Reforma Educativa de la Educación Básica, su implementación y legalización es más que evidente. El problema es que como señala Edwards (2013), aun cuando se considera que la calidad educativa sea la piedra angular de la iniciativa una educación para todos, no puede dejar de tomarse en cuenta que una educación de calidad es resultado de los *inputs* tanto como de los *outputs*. Esto es, no pueden hacerse reformas considerando únicamente los *outputs* o resultados de las acciones docentes como las únicas determinantes de dichos logros. Nuestra historia educativa (*inputs*) tiene por décadas falta de inversión, bajas expectativas y baja responsabilidad de las propias autoridades educativas que impactan en un sistema educativo destinado al fracaso.

Metodología

Se llevará a cabo un análisis de las concepciones de los directivos escolares sobre la implementación de la Reforma Educativa en México, mediante un estudio etnográfico en un Estado del norte, del centro y del sur del país, para recabar datos sobre cómo conceptualizan los indicadores y estándares que propone la Reforma Educativa; y cómo permean la información al profesorado en los centros educativos que tienen a bien liderar las aristas de las competencias; a decir de Frade (2008), la competencia es la necesidad intrínseca del ser humano de interactuar con el entorno y manejarlo por la acción. Por ello los docentes competentes no sólo muestran conocimientos, sino habilidades de pensamiento y destrezas que se plasman en actitudes que provienen de sus creencias, valores y concepciones de su entorno.

Luego entonces se requiere de la formación en competencias docentes que permita evaluar un comportamiento cognitivo, conductual y emocional; para la atención eficaz de los alumnos, bajo el liderazgo de los directivos, quienes serán los primeros en demostrar sus competencias.

Por último, se piensa comparar las medias de los porcentajes obtenidos por el grupo de directivos encuestados como resultado de la aplicación del cuestionario y analizar las estadísticas descriptivas en el software SPSS.

Los resultados esperados son a favor verdaderamente de la aplicación de un modelo que permita insertar los indicadores y estándares de la Reforma Educativa que beneficien al protagonista principal que es el estudiante.

Conclusiones

En los países de América Latina se implementan Reformas Educativas con diferentes enfoques, ya sea de “abajo hacia arriba” como el caso de El Salvador, Colombia, Nicaragua, en donde se retoman las ideas de grupos de interés en bienestar del progreso nacional de sus países.

Para el caso de “arriba hacia abajo” México, Brasil y Argentina, donde el Estado implementa las políticas educativas.

Mientras que las reformas educativas globalizadas, como por ejemplo en Chile y Perú, donde se han encargado los ministerios de educación, para tomar en cuenta a todos los actores de la educación.

La SEP está en proceso de descentralización, dándole autonomía a los Estados y estos a su vez gestionarán la mejora de la educación con recursos públicos y privados.

Este trabajo de investigación aún no puede definir algo concreto sobre la Reforma Educativa en México, debido a que el desarrollo de los indicadores y estándares propuestos por la OCDE están en proceso.

Sin duda alguna, se requiere de una reforma educativa donde se propongan cambios pedagógicos, porque sólo un cambio de fondo en la educación básica beneficiaría realmente a los sectores sociales menos favorecidos y más necesitados en todos los ámbitos, no darles únicamente una educación fragmentada que afecta su desarrollo en el siguiente nivel, ya que la educación es un proceso acumulativo.

Recomendaciones

Se recomienda que este trabajo de investigación sea retomado para futuros proyectos de investigación.

Se le dará seguimiento a la metodología propuesta para conocer los resultados, haciendo análisis para futuras propuestas o modelos de intervención en la capacitación de directivos y profesorado sobre la Reforma Educativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J., Chaparro, E., Ruíz, J., & Martínez, M. (2014). *COMPETITIVIDAD EN ORGANIZACIONES EDUCATIVAS*. México: UAEM.
- BID. (1999). *América Latina frente a la desigualdad. Informe del progreso económico y social en América Latina 1998/1999*. Washington.
- Casares, A. (2000). *Líderes y educadores: El maestro creador de una nueva sociedad*. México: Fopndo de Cultura Económica.
- Casares, D. (2011). *Líderes y educadores. El maestro creador de una nueva sociedad*. México: Limusa.
- Díaz Barriga, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Edwards, D. (2013). Replantando el debate sobre una educación de calidad. En: *Paradigma XXI*. México: SNTE.
- Frade, R. (2008). *Desarrollo de competencias en educación desde preescolar hasta bachillerato*. México: SEP.
- Guzmán, C. (2005). *Reformas Educativas en América. Latina. Un análisis crítico*. *Iberoamericana de Educación*, 36(8).
- Guzmán, M., Navarro, M., & Guerrero, F. (2008). . (2008). La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Revista Investigación Educativa*, 8, 14-24.
- INEGI. (2010). *Educación*. Obtenido de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): www.inegi.org.mx
- Magendzo, A. (2002). *PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS*.
- Martínica, S. (2001). *CONFLICTOS POLÍTICOS E INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA*. *Iberoamericana*, 27.
- Melchor Huamán, M. (s.f.). *REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA EN TIEMPOS DE CRISIS*. Sao Paulo.
- OCDE. (2015). *La OCDE presenta el Reporte Estudiantes, Computadoras y Aprendizaje: Haciendo la Conexión*. Recuperado el 2016, de OCDE. *Mejores políticas para una vida mejor*: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/estudiantes-computadoras-y-aprendizaje-haciendo-la-conexion.htm>
- Puryear, J. (1996). *LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe(7).

Rockwell, E. (2007). Signs of the Past in School Cultures. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

Sandoval, E. (2006). Para pensar la Reforma a la Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1423-1426.

SEP. (2007). *Reforma Integral para la Educación Básica. Acciones para la implementación curricular 2007-2012*. México: SEP.

Treviño, E., & Cruz, R. (2014). The integral Reform of Basic Education in the Teacher's Discourse. An analysis from the perspective of significance. *Perfiles educativos*, 36(144).

UNESCO. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Santillana.

Zaccagini, M. (2002). REFORMAS EDUCATIVAS: ESPEJISMOS DE INNOVACIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Camus, Sartre y el humanismo educativo en el Estado de Hidalgo

Jaime Uribe Cortez

Resumen

Ciertamente ambos autores no profesaron alguna vez una teoría concreta sobre el tema del existencialismo para el ámbito educativo, empero no es descabellado proponer la manifestación erigida de un constructo conceptual para dar cuenta de la actualidad de tal ámbito. Por lo cual, en el entendido de que la dualidad absurdo-rebelión de Albert Camus se equipara con el tema de Sartre de la responsabilidad del hombre frente a sí mismo y con los demás seres humanos, en este documento se propone disertar acerca de la relación entre los dos autores para dar cuenta de cómo funciona la educación en México. Al menos una mirada filosófica que dé cuenta de algunas características para explicar cómo analizarían estos dos autores la compleja dinámica dentro del área de la educación. El existencialismo es un humanismo y el ciclo humanista podría adoptar una frase singular a fin de buscar hasta encontrar cuál es el fundamento de la educación en nuestros días: “La educación de los seres humanos requiere de una responsabilidad frente a sí mismos y ante los demás”; en el transcurso de la disertación se explicará por qué se establece ese argumento.

Palabras clave: *Sistema, Existencialismo, Intelectual, Moral, Metafísico, Humano.*

Introducción

Camus y Sartre tienen un objeto en común, la instauración de un ciclo humanista, o bien, la implementación del existencialismo como un humanismo para todos los ámbitos sociales. Esto implica dar un vuelco a las concepciones diversas que se tienen sobre el extremo individualista y las pretensiones generales de acumulación de capital, de intercambios financieros que prevalecen en las sociedades actuales, lo cual implica dar un valor inusitado a la idea de individuo así como a la noción de que éste no va solo en su camino cotidiano, sino que la sociedad lo acompaña siempre.

El existencialismo es un humanismo y el ciclo humanista de Jean Paul Sartre y Albert Camus, respectivamente, aclaran la misión de los individuos en el devenir cotidiano, es decir, la misión es producir vida, para otros individuos y para sí mismo. No es un discurso sencillo de explicar para argüir que cada individuo es responsable de producir vida, pero lo lógico cuando se habla de ambos autores es distinguir que sus doctrinas pujan por constituir una doctrina que haga posible la vida humana, humanamente lo mayor posible, en contraposición con toda postura metafísica o fenomenológica que no dé cuenta de la persona como actor central en la producción de vida cotidiana.

El sistema existencial que en esta disertación se explica se debe en gran parte a que el ser humano tiene la obligación principal de producir vida humana, aplicable al desarrollo del alma y de la misma persona, y se puede constituir en un breve documento para construir un campo educativo humanista, se diría que un ámbito educativo intelectual y existencialista, en el cual la principal consigna sería la producción de vidas humanas, profesionistas humanos e intelectuales dotados de vitalidad y de producción académica.

De hecho, el aporte fundamental que en esta disertación se quiere compartir es el concepto de intelectual humano a fin de trascender el término de intelectual-erudito que parece impera hoy en día. Se explicará que el sistema humanista de ambos autores puede tener la virtud de producir humanos, aunque eruditos e intelectuales, pero también se caracterizan por ser tan humanos y conscientes de su conocimiento que lo usan para hacer posible la vida humana, para crear las condiciones más óptimas para producir vida.

El intelectual humano es el actor fundamental que da pie a la producción de vida, y posibilita todas las condiciones para que se produzca, aun en medio de los diversos conflictos que pueblan la sociedad. El principal problema que se trata en esta disertación es el de la condición de producción de sentido en el ámbito educativo, que aunado a los actores que son inherentes a dicho ámbito, digase, entre otros: maestros, estudiantes, padres de familia y procesos de enseñanza aprendizaje, en conjunto se refieren a la ardua tarea

de erigir personas que tengan habilidades especializadas en algunas ciencias, disciplinas u oficios, siempre sobre el apoyo de la concepción de persona y bajo el ideal de ser humano como proyecto último y apoteósico para producir felicidad como legado patente –del campo educativo–, para la humanidad.

¿Qué tanto es posible la consigna de formar seres humanos felices como objeto principal por parte del ámbito educativo, a todos los niveles? Este es un cuestionamiento que requiere de la reflexión y que tiene como fin fundamental –en teoría–, la felicidad de forma integral para los individuos ¿Es posible?

Bases teóricas para la construcción del intelectual humano

Habrà que definir qué es un intelectual humano. Es aquel sujeto histórico que está formado-especializado en alguna disciplina del saber científico, se enfoca en desarrollar los aspectos que hacen posible las condiciones sociales y humanas para vivir y piensa en la evolución de sí mismo y de los demás. Su espacio de desenvolvimiento es por lo regular el salón de clases, a todos los niveles, es ahí donde habrá de expresar sus principios y la lógica desde la cual opera.

El intelectual humano surge a partir de la premisa humanista de Albert Camus (2012), quien manifiesta que el hombre vive en un continuo absurdo, el cual es la principal condición para “estar en el mundo”, la ausencia de valores que desemboca en ausencia de responsabilidad y de libertad.

La libertad la define como la condición para hacer compromisos con la vida. La vida para sí y para los otros. Cuando el ser humano vive lo hace para desarrollarse, crecer y evolucionar, empero también para que otros sujetos lo hagan, con lo que su acción generaría un impacto poderoso sobre la sociedad y en el universo social.

Por lo que la universalidad es una condición para la vida humana. Desde la óptica del autor, no puede generarse un bienestar si antes no empieza desde alguien, desde algún individuo, y también, los males humanos provienen de alguien que los detonó.

El individuo, la sociedad y el universo, son aspectos relacionables *in extremis* y nunca se dejan de complementar. Por lo cual, el ciclo humanista de Camus genera una dinámica que compromete al individuo con el universo biológico y con el universo social.

La siempre existente dicotomía absurdo-rebelión es un medio para que teóricamente se respalde el compromiso del individuo para con la vida. Y por lo cual coincide plenamente con la visión de Sartre en que la apertura de un humanismo posibilitaría el compromiso con la vida, con las mejores condiciones para que se origine de manera óptima la vida universal.

Por lo cual, la idea de absurdo o de vacío de valores es producida a par-

tir de mirar que los individuos caminan sin considerar que lo manifestado con discursos y prácticas diversas, afecta, de alguna manera, lo que sucede en el grueso de la sociedad. Para Camus el hombre ha olvidado a su prójimo. Y ha olvidado que su prójimo es producido a partir de él mismo. Por increíble que parezca el ciclo humanista, el autor quiere retomar la unión de la persona con otros sujetos a fin de construir conciencia acerca de la unidad universal que constituye a la vida humana.

Para Sartre, por antihistórica teórico-purista-historicista que le parezca la óptica de Camus, no deja de reconocer que el ciclo humanista es una buena manera de acercarse a la construcción de lo que sería el ideal principal de ser humano. El existencialismo es un humanismo y se erige en una doctrina que posibilita producir las mejores condiciones para la producción de la vida (Sartre, 2011), en cualquier ámbito social.

¿Las mejores condiciones? Sí, las mejores que puedan hacer posible la vida humana. Aunque no es tarea sencilla, es un reto que, en teoría, por lo menos, el autor francés retoma con esmero para explicar. De alguna manera retoma la noción de absurdo de Camus para argüir que la formación de un ciclo histórico requeriría de la intromisión del elemento humanista. Pero que la solución para erradicar el sin sentido es reflexionar y preguntarse si existe un sentido que refuerce la producción del sin sentido o si acaso como producto del sin sentido es posible generar sentido.

Entonces, ¿el sin sentido produciría su mismo sentido?, o como resultado, ¿el sin sentido produciría un sentido que es parte de su estructura?, y por lo cual, no puede pasar de soslayo para cada individuo. La dualidad sin sentido-con sentido son parte unívoca de la teoría existencial de Jean Paul Sartre. Uno sin otro no existe. Así que son parte complementaria y no excluyente. Ambos sin el otro no son. Por lo cual se cree que la vida humana consta, casi siempre, de un sin sentido que produce a su vez un sentido que le da vida, un ancla de aspiraciones con las cuales el ser humano camina rumbo a distintas metas, tanto a nivel personal y en su faceta de ser humano, que es preciso develar. He ahí el meollo del asunto que, desde estos términos, desde la óptica de la presente disertación, es preciso explicar.

La noción o concepto de intelectual humano descansa en la dualidad sin sentido-con sentido. La superación de un intelectual vacío de valores y por ende vacío de sentido es como una fruta sin contenido a la que hay que dar matiz, conferir una raíz de la cual pueda dar auto identificación, significado, o sabor, que sea parteaguas para la ubicación en el mundo de vida.

Radica en la construcción de un intelectual comprometido con su disciplina y con el desarrollo del valor humano de la dignidad, o sea, con un constante sentido de reivindicación del ser y de la misma de la persona como

entes universales llenos de valor y de autonomía.

Entonces, ¿acaso existirán intelectuales que no se interesan por reivindicar el valor de la vida humana a nivel general? Se argumenta que desde la estructura del intelectual humano, la reivindicación del valor humano es fundamental desde cualquier ángulo para el desarrollo de la educación a nivel nacional e internacional, sin que por ello se deje de lado la productividad y la obtención de incentivos diversos a escalas diferentes.

La capacidad para transformar el órgano vacío del sin sentido de Camus en un cuerpo de valores con responsabilidades y compromisos universales es un aspecto fundamental del sistema humanista en ambos autores. La transformación del intelectual-absurdo en un humanista estudioso que se le levanta como categoría comprensiva que busca estatuir el sistema humanista, a nivel general, es uno de los objetivos de acción para la educación humanista.

La comprensión del funcionamiento de la sociedad es una de las consignas que persigue un sistema humanista al estilo sartriano (y camusiano). Comprensión que se destaca por la clara ubicación de los individuos en el sistema del mundo de vida. Este mundo de vida, al estilo de Jürgen Habermas, es un espacio vital desde el cual proceden los instrumentos principales para la construcción social de la realidad, en especial, lo que sería el desarrollo de una teoría de la acción y su respectivo fundamento racional (Habermas, 1987a; 1987b; 1989).

El sustento “racional” de la acción humanista es la convicción de que la libertad y la responsabilidad son elementos básicos para la plenitud del ser humano. La formación de la realidad humanista radica en la construcción del sujeto consciente, de su valor y de su ubicación en el mundo de vida. Compromiso y libertad son dos aspectos que dan vida al sistema humanista. La superación del absurdo, la consolidación de un sujeto comprometido y la fundación de una realidad moral, son parte del constructo humanista.

Desde este punto de vista, importante es retomar la postura de Kant que señala la opción de imaginar cómo sería la sociedad si todos hicieran lo mismo, exactamente lo mismo. Trascender el imaginario del “desamparo” de Heidegger en el cual la postura principal dicta que según el autor nada cambiaría si Dios no existiera, ya que la realidad es todo aquello que se ha proyectado ser, empero solamente lo ininteligible, lo real, bajo lo cual el hombre coloca su amparo como existencia para que a partir de esto se defina el devenir de los procesos de vida cotidianos.

Superar el absurdo y el desamparo para estar consciente de su ubicación en el mundo de vida, es una de las metas principales del sistema humanista y del intelectual humano. Al ser el intelectual humanista un actor con capacidad plena para gozar la vida a plenitud, se estaría convirtiendo en un sujeto capaz

de hacer posible la vida, para sí mismo y para otros sujetos.

Por tanto, al hablar de construcción de la realidad humana se hace referencia a un ser cuya existencia precede a la esencia. Es un ser que existe antes de poder ser definido y armado. Muy al estilo de Heidegger quien sostiene que el hombre es el único ente capaz de sostener los cambios que acaecen en la realidad, por eso mencionar la posibilidad de que una esencia sea la que active los cambios sociales no está en los planes de los autores.

“Dios no es en realidad, es una esencia”. Hablar de compromisos y de libertades en planos metafísicos es escapar al análisis de la realidad humana como praxis, como escenario pragmático e inteligible, cuyas prácticas no son en esencia sino actividades concretas, lo que implica escaparse de todo espacio metafísico desde el cual se configure una moral de índole metafísica y sustituirlo por un espacio humano con tendencia al compromiso humano desde el cual se estructure una moral que confiera responsabilidades y obligaciones a todos los individuos. El caso del mal metafísico es sustituible por una especie de mal humano, el cual, desde la perspectiva de los autores es desencadenante de las atrofas y atrocidades que acaecen en la humanidad.

Por esto, la moral metafísica es parte de las esencias y no del plano humano como tal. Para Sartre es menester hablar de una moral humana, más que de una ética metafísica. El ser existe en la medida que es parte de una universalidad humana de condición. Todo proyecto tiene un valor universal, no se queda en esencia, ni en pura proyección.

La confección de un intelectual humano consiste precisamente en asumir una moral humana sin contenido de esencias ni perfeccionada a base de ideas supra-sensoriales o supra-terrenales sino a partir de prácticas concretas que conllevan a la observación de resultados específicos. Trascender los discursos simples y los ideales de buena voluntad para el caso del campo educativo sería un esfuerzo muy grande en el afán de establecer el análisis de la acción humana dentro del espacio educativo.

El intelectual metafísico como constructo teórico que denota a un sujeto inmerso en el campo educativo, es una categoría que funciona para explicar la acción trascendente dentro del espacio educativo en términos de principios lógicos y filosóficos, que van más allá de la acción pragmática para colocarse en la reflexión que da cuenta de los móviles y los principios organizadores y ordenadores del conocimiento así como de la propia acción, no en cuanto a los discursos y buenos deseos, sino en lo que toca a la profundidad de los actos humanos.

El humanismo y en realidad todo el existencialismo provoca que la universalidad del ser humano se establezca como proyecto universal, compatible con todo hombre, con todo ser. Comulga con la idea de un mundo trascenden-

te y a priori (el cual vive en un constante sin sentido de las cosas y de la vida misma, incluso de su vida misma), en el cual, la comunión entre personas, se define a partir de dejar de lado la noción de moral metafísica para situarse en la necesidad de inventar o crear valores para darle un sentido a la vida, por lo cual la vida a priori no tiene sentido.

“Dios no existe para Sartre y el ser en esencia es un proyecto acabable”. Hay que darle sentido como forma compleja pero estructurada dotada de aspectos pragmáticos que es menester comprender. El hombre se encuentra a sí mismo y se convence de que nada puede salvarlo de sí mismo (*Ibidem*), solamente él mismo, el contenido de valor a sí mismo y a la vida misma. En sí mismo encuentra su salvación y su perdición, su amigo, el mejor y el peor, o en su caso, el enemigo más sádico.

Desde esta línea de ideas, el hombre y el campo educativo no son más que esencias que se encuentran y comulgan para formar la realidad. Logran construir la realidad en la medida que ambos dejan de ser formas etéreas para constituirse en praxis y en arquitectos de sus propios destinos así como el de otros. Si el existencialismo es un humanismo, ¿se puede decir que el campo educativo es también un humanismo?

¿Cómo es que el campo o el espacio de la educación deja de ser una esencia para erigirse en una existencia? ¿O es que nunca ha dejado de serlo? ¿Es ambos? ¿Cómo sería esencia y existencia al mismo tiempo? Esta doble cualidad sería lo más preciso según se cree de acuerdo con la perspectiva de que el existencialismo precede a la esencia, dígame que el ámbito educativo y el sujeto de la educación, ambos, preceden a la esencia, y por tanto uno y otro son existencia, en esto se nota un valor humanista inconmensurable al ámbito de la educación, es decir que: “El campo educativo es patentemente un existencialismo”.

Presupuestos básicos humanistas del ámbito educativo

En primer lugar, la educación al ser un existencialismo humanista se transforma en una doctrina que construye la vida individual y colectiva. Enseñar vida es el eje central para todo el que práctica la actividad de educar, por lo tanto también para el intelectual humano. La educación al constituirse en un conjunto de estructuras discursivas y prácticas es al mismo tiempo una doctrina de acción en la cual los sujetos se encuentran a sí mismos y se reconocen ante otros sujetos como entes singulares y plurales que tienen responsabilidades y libertades, que tienen como finalidad la superación de sí mismo, la salida del encierro social (que al mismo tiempo es individual) y vivir eternamente en el contorno del universo humano.

El hombre inmerso en el campo educativo se elige a sí mismo, proyectándose afuera de sí, que es el lugar donde se puede realizar en cuanto a ser humano (Sartre, *ibídem*), por lo que el ámbito educativo es aquel espacio en el que se conforma cada día como producto de la realización del propio ser.

Esta realización precede a la esencia, es decir, de modo similar a la existencia del ser, el ámbito educativo implica un tipo de existencialismo en el que su razón de ser se sostiene debido a que se construye por medio del devenir del tiempo, después que primero existe y luego se construye, se constituye con el tiempo, y se consolida en el espacio, expresando mucho de cómo la sociedad se organiza, al menos en su aspecto académico.

Para que el ámbito educativo humanista exista es menester la emergencia de un intelectual humano que soporte la responsabilidad por el desarrollo de los contextos y territorios. Corresponsabilidad tal vez, educación, intelectual, existencialismo humanista, con lo cual se vincula a todo sujeto en la historia con el mundo de vida con otros sujetos o individuos, de los cuales uno se hace responsable, de todos los demás y de sí mismo. En este tenor, el mundo de la educación es existencia. Es decir, al contrario de un mundo absoluto este mundo se construye en la cotidianidad, en la sucesión de hechos que configuran el ámbito social de la educación, que dan vida a la idea de intelectual humano.

Con esto, también se configura la idea de práctica y discurso, los cuales trascienden las visiones que dan cuenta de la educación como un campo metafísico situándose en el plano de la responsabilidad moral y de las libertades que dan pie a la producción y reproducción de la vida.

La consigna de un intelectual humano es la reproducción de la vida con sus matices muy particulares, con sus muy específicos puntos de análisis en los que sobresalen un par: 1) Que el intelectual humano hace posible las mejores condiciones para el desarrollo de la vida humana, y 2) que es el medio por el que se canaliza toda construcción del ámbito académico, en este caso, la configuración del mundo moral educativo, que a su vez posee un par de características más que son:

- a) Mundo moral educativo como espacio de encuentro en el que confluyen diversos actores, distintos imaginarios, formas de pensar, de concebir el mundo de vida, maneras de ser y de compartir la vida en grupo.
- b) Como un espacio de ruptura con toda idea metafísica de educación que no se lleva con la acción orientada a fines y fundamentada en prácticas concretas las cuales tienen como fin principal la construcción de la libertad y de los implementos necesarios para hacer posible las mejores condiciones para la existencia humana.

Superar el absurdo cuando se habla del campo educativo se refiere a la acción del intelectual humano y su esfuerzo por implementar valores y darle sentido a la praxis educativa. El intelectual académico por su parte no es tan humano como se puede imaginar. Es más bien erudito, intelectual, conocedor del medio científico y de su medio social, empero no empatiza con el entorno ni con su objeto de análisis, sino que se adhiere a la idea productiva de su ser intelectual, por lo que deja de lado todo contacto humano con el conocimiento.

El existencialismo como humanismo posibilita la existencia y construcción de un intelectual humano consciente de su responsabilidad como constructor del mundo educativo, este mundo tendría tres características a saber: 1) Su constitución a partir del cuestionamiento moral de los actos humanos, 2) la erradicación del mal metafísico y 3) la superación del debate y ambigüedad de las relaciones entre libertad individual y responsabilidad social.

El intelectual humano tendría como una de sus consignas principales la de paliar la disyuntiva entre el orden de acciones individuales y lo que toca a la responsabilidad colectiva. Fundir lo individual con lo colectivo es una de las tareas principales. Una de las formas es a través de la superación del absurdo por medio de la rebelión histórica que se define como la dotación de sentido a cualquier acción humana, al estilo de lo que plantea Camus, que significa imprimir a los intelectuales y al campo de las ideas educativas aquellos valores, normas y principios que expresen los móviles más importantes para el desarrollo y evolución del mundo moral educativo.

La categoría Mundo Moral Educativo se debe entender como el espacio de acción en que se desarrolla y desenvuelve el intelectual humano. Esto conlleva la transformación del ámbito educativo, las continuas luchas y choques de poder entre fuerzas académicas intelectuales y humanistas que generan la producción, reproducción y regeneración del ámbito educativo.

Así es que tenemos ciertas categorías para dilucidar la dinámica del ámbito educativo nacional: 1) Mundo moral académico, 2) intelectual humano y 3) intelectual metafísico, son tres categorías provenientes de un amplio plexo. Una multidimensionalidad o variedad de categorías que constituyen la noción de Sistema Humanista, que se define como el entramado de categorías y conceptos que dan cuenta de la dinámica de desarrollo del ciclo humanista cuyo fundamento se refiere a la noción de condición de posibilidad de la vida. Aplicado al plano educativo se diría que es la condición de posibilidad que permite la existencia de un ámbito educativo humano (e intelectual).

¿Cuántas condiciones de posibilidad de existencia de un ámbito educativo humanista son posibles si consideramos la presencia de un actor interventor como lo es el intelectual humano (o humanista)? En teoría se diría que son cuatro las condiciones elementales:

- 1) La posibilidad de transformación. Es decir, la amalgama distintiva que muestra la conversión de un erudito productor de resultados de investigación a un intelectual que reflexione con y por el medio social que le rodea.
- 2) La presencia de un intelectual humanista como un actor decidido a transformar las condiciones de su entorno educativo.
- 3) La existencia de un espacio de relaciones educativas en las cuales es posible la transformación y/o conversión del ser metafísico a un ser moral y tan humano como cualquier persona. El espacio educativo y la labor del intelectual académico no podría llevarse a cabo del todo debido a la inexistencia de estrategias concretas que exigiesen la configuración de un ámbito concreto en el que se producen cambios que tomen en cuenta a personas (seres humanos), que sean las protagonistas de la evolución del sistema educativo.
- 4) La aparición de un intelectual humanista que tome distancia con respecto a la idea resultadista de un “simple académico” productor de altos estándares de investigación, y más bien situado en la órbita de un intelectual que piensa en la transformación del mundo de su vida al mundo de vida que concierne a otros sujetos, precisamente desde el punto de vista de las alteridades y presencia palpable de otras personas, que las incluye en su mundo de vida y no excluyéndolos.

En lugar de una moral absoluta o metafísica, una moral humana del tipo no abstracta, que denote la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones con que la cosecha de consecuencias no previstas de la acción sería toda una realidad. En el mundo educativo no metafísico las consecuencias de la acción de los actores son toda una realidad.

En cuanto al desarrollo de la esencia, ambos autores, y para el caso del análisis del ámbito educativo, se prefiere no abundar en aquellas actividades que son entendidas como cursos de acción indefinidos, inacabados, que no tienen más que una proyección de lo que podría llegar a ser el mundo de vida, erigiéndose en praxis concreta. El mundo como existencia es precisamente el mundo y el ser humano como praxis, y por tanto, también el mundo de la educación vendría a ser como praxis eterna.

Al establecerse el interés por la praxis entonces deja de ser esencia para colocarse en el plano de lo humano, se erige en existencia, se mueve en el plano de los proyectos alcanzables, acabados, delineados en cuanto a su forma explícita, lo que conlleva la materialización exacta de su forma última, de una estructura de resultados que está en concomitante relación con la reivindicación

ción de la vida humana.

El intelectual humano defiende la vida aun en detrimento —aunque sea ocasionalmente—, de la producción académica. Empero lo común no es que ambos se excluyan, sino que se complementan y los aspectos del desarrollo de la personalidad moral, emocional del ser, también evolucionen a la par que la producción académica. Este tipo de actor inmerso en la dinámica del campo educativo proporciona las pautas para lograr transformar el universo de interpretaciones que conlleva el accionar educativo.

Reflexión final

Estatuir el análisis del ciclo humanista para el ámbito educativo refleja la necesidad de preguntarse por el papel que poseen los actores educativos en el desarrollo de las personas dentro de la sociedad. El intelectual humano sería quien llevaría a cabo tal desarrollo, así como la misma evolución del ámbito educativo hasta conformarse un campo educativo con una moral humanista (educativa), en la cual los actores están en la posibilidad de ser conscientes de su lugar en el mundo de vida y en la secuencia de responsabilidades y de libertades que emanan de su actuación en el ámbito de la educación.

La superación del absurdo. La implementación de la moral rebelde como instrumento de recuperación y/o de construcción del sentido vital para abolir el proceso de instalación del sin sentido, requiere de un esfuerzo de historicidad para develar los procesos por los que la educación deja de ser un ámbito metafísico para colocarse en el radio de la moral humana, para que mediante esto, la persona humana se cuestione por las consecuencias y los resultados de la actividad intelectual en el marco de las transformaciones que acaecen en el diario acontecer del espacio educativo, en especial en lo que se refiere a la moral educativa y las readecuaciones que ese ámbito presenta a partir de la injerencia del intelectual humano.

Rebelión contra todo signo de ausencia de valores, es el papel que ejercería el intelectual humano en la consigna universal de evolución del ámbito educativo. Erradicar el sin sentido de algunas prácticas educativas sería de igual modo una acción encomendada a tal ente, por lo que su tarea en este espacio social tan importante sería la consumación de las prácticas en el espacio educativo.

El ciclo humanista en el ramo educativo consistiría *grosso modo* en catalizar toda acción y discurso de modo que el espacio educativo se nutra de experiencias, teorías, ideas, pensamientos, que resulten en nuevas dinámicas que redunden en ciclos educativos, actores y enseñanzas con tintes más humanos, de manera que moldee no solamente a los intelectuales o profesionistas, sino

también personas o seres humanos potencialmente sensibles a los problemas cotidianos.

En este tenor, la estructura del ámbito educativo es moldeable y reconfigurable por medio de la acción de un intelectual que está consciente de su papel en el mundo de vida, y por lo cual, adquiere compromisos, responsabilidades y asume los anhelos de cambio y de libertad de un público que confía en que la educación es un medio para reivindicar la dignidad del ser humano. El ámbito educativo deja ver en el intelectual humano al actor principal quien con su intervención logra transformar la realidad del espacio educativo.

Referencias bibliográficas

Camus, A. (2012). *Cartas a un amigo alemán*. Fábula: Tusquets Editores.

Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987c). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Sartre, J. P. (2014). *El existencialismo es un humanismo*. México: Editores Unidos Mexicanos.

Análisis Epistemológico de la categoría de “Seguridad Ciudadana” en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEM, a partir del Paradigma de la Complejidad

M. en E. Patricia del Carmen Hurtado Mercado

Resumen

La ponencia está centrada en presentar los avances del proyecto escrito en la modalidad de tesis: Análisis Epistemológico de la categoría de “Seguridad Ciudadana”, en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEMéx, a partir del Paradigma de la Complejidad, que se está desarrollando como resultado de haber cursado el Doctorado en Educación, en el Instituto Universitario Internacional de Toluca.

Se describe la experiencia personal que se atraviesa para iniciar la escritura frente a una hoja en blanco, considerando el compromiso con la sociedad que implica a un nivel educativo de posgrado, más aún el propio doctorado en educación, y cómo se diseñó el proyecto de investigación. Se comparten parte de los fundamentos teóricos, estadísticos, normativos y metodológicos, así como una descripción del plan de estudios de la licenciatura en seguridad ciudadana y las razones de su creación como licenciatura pionera en México.

Se considera a la propia seguridad ciudadana como una alternativa de educación para la paz, de un cambio social.

Palabras clave: *Epistemología, seguridad ciudadana, paradigma, complejidad, investigación.*

Introducción

La tesis

La tesis es un trabajo escrito de investigación. El trabajo, para este caso, es la actividad intelectual que obtiene a cambio una compensación. La actividad intelectual requiere de concentración. La concentración mental es parte de un proceso de razonamiento. El razonamiento se plasma en un escrito. Escribir requiere un inicio, un proceso y un fin. La compensación más importante, es entonces, finalizar el proceso intelectual, reflejado en un documento escrito como el resultado de haber investigado.

En este trabajo escrito, en la modalidad de ponencia, se describen los avances de una investigación cuyo objetivo es la obtención del grado académico del Doctorado en Educación, y como fin es el análisis epistemológico de una categoría conceptual en un diseño curricular, con un contexto determinado, desde una perspectiva teórica. Para el desarrollo de la ponencia, se compartirá la experiencia personal durante el proceso de la investigación, desde iniciar la escritura frente a una hoja en blanco, y la importancia de considerar el compromiso con la sociedad que implica optar por el grado más alto, un nivel educativo de posgrado: el doctorado. De manera alterna se presentarán parte de los fundamentos teóricos, estadísticos, normativos y metodológicos, así como una descripción del plan de estudios de la licenciatura en seguridad ciudadana y las razones de su creación como licenciatura pionera en México. Finalmente, se expone el impacto que tiene una tesis doctoral en educación para considerar a la propia seguridad ciudadana como una alternativa de educación para la paz, de un cambio social.

La línea de investigación de interés para este trabajo, es la filosófica-sociológica. Se eligió un modelo teórico que permita el análisis conceptual.

Una tesis doctoral, de acuerdo al Instituto Universitario Internacional de Toluca, donde se estudió el doctorado en educación, necesariamente exige resolver un problema de mayor alcance e implica, consecuentemente, mayor profundidad. Debe plantear asimismo las contribuciones sustanciales al conocimiento en el campo donde se inscribe, que para este caso, es en la Licenciatura en Seguridad Ciudadana que forma egresadas y egresados en cuatro líneas de actuación: prevención del delito, procuración de justicia, participación intersectorial y reinserción social.

La investigación es un modo de conocer y comprender. De acuerdo a la propuesta de Hernández (2010), la investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva. Briones (1996) establece que el principal dilema de la construcción de las ciencias sociales se presenta

en la elección de un modelo explicativo para ese objetivo, o bien, un modelo comprensivo o interpretativo.

La investigación es aplicada, ya que promueve tanto la teoría como su práctica. La metodología de orientación es la epistemología, la metodología para el desarrollo es una teoría fundada o fundamentada, que corresponde al paradigma de la complejidad. Es un estudio de caso.

Elegir un tema de tesis en un nivel doctoral no es fácil porque el nivel de compromiso debe ser mayor, comparable con la experiencia académica que este grado asume y desde el supuesto biológico de una madurez también intelectual. Los miedos personales aumentan por el temor a equivocarse. Ya no se puede reusar el verse como “un ejemplo” para los demás. Queda involuntariamente.

La presión es dura, es constante y puede ser desgastante, por ello incide en los índices de titulación en México. De acuerdo al Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, México, 2012, por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), sólo hay un 5.7 por ciento de graduados de programas de doctorado de la población total en México (que de la Encuesta Intercensal 2015, realizada por el INEGI, se contaron 119 millones 530 mil 753 habitantes, actualmente ya llega casi 122 millones). A esto se le debe sumar que es un nivel académico de difícil acceso para la mayoría de la población, por factores económicos, geográficos y otros.

La tesis doctoral que se sustentará, hasta este momento consta de cuatro capítulos. El primer capítulo aborda el planteamiento del problema: Los antecedentes del problema, La justificación o fundamentación, El debate teórico, El estado del arte, los objetivos de la investigación y las preguntas de investigación. El segundo capítulo se refiere a la fundamentación teórica para ubicar las categorías conceptuales de: Epistemología, Seguridad ciudadana, Paradigma y Complejidad. El tercer capítulo describe la metodología, el paradigma metodológico, el planteamiento de premisas o supuestos, las definiciones conceptuales de las categorías analíticas, la elaboración de subcategorías, el diseño de la investigación, los métodos y técnicas. El capítulo cuatro y último, expone el análisis y la discusión de resultados. Es el corpus hipotético de la tesis.

Se comparte un resumen de los antecedentes: La creación del Instituto Literario del Estado de México, el 3 de marzo de 1828, adoptando el nombre de “Científico” hasta 1886. En 1943 se reconoció la autonomía del Instituto, que a partir de entonces fue identificado con las siglas: ICLA (Instituto Científico y Literario Autónomo del Estado de México). De 1944 a 1946 se establecieron inicialmente seis escuelas y facultades –Preparatoria, Medicina, Jurisprudencia, Comercio, Enfermería y Pedagogía Superior–. En 1964, se inauguró la Ciudad Universitaria de Toluca, más adelante se sumarían el

Campus Colón y Campus Cerrillo. Para 1984 se comenzaría a aplicar un programa de desconcentración de la educación superior que permitiría extender los servicios educativos a diferentes regiones del Estado de México.

Con base en los datos de la Agenda Estadística 2015, la Universidad Autónoma del Estado de México alberga los siguientes planes de estudios:

Nivel	Plan de estudios
Bachillerato	1
Técnico superior universitario	2
Licenciatura	82
Especialidad	43
Maestría	42
Doctorado	16
Total	186

Fuente: Secretaría de Docencia, UAEM.

Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEM.

Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

En la actualidad existen unidades académicas profesionales en Acolman, Chimalhuacán, Cuautitlán Izcalli, Huehuetoca, Nezahualcóyotl y Tlanguistenco.

Así, se ofertarían por primera vez en México, en 2008, los programas académicos de Licenciatura de Ingeniero en Plásticos, Licenciatura de Ingeniero en Producción Industrial, Licenciatura de Ingeniero en Software y Licenciatura en Seguridad Ciudadana.

El programa académico de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana (UAEM, 2008), de la Universidad Autónoma del Estado de México, fue elaborado por un comité de currículo del Departamento de Desarrollo Curricular, de la Dirección de Estudios Profesionales.

La pertinencia y relevancia de este trabajo de tesis se justifica en los principales tratados universales de derechos humanos. Desde 1945, la comunidad internacional ha desarrollado y definido progresivamente el derecho internacional de los derechos humanos. Los documentos fundacionales en la materia son la Carta de las Naciones Unidas (1945) y la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

Los documentos son nueve tratados internacionales principales de derechos humanos y nueve protocolos facultativos: Declaración Universal de De-

rechos Humanos, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Segundo Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, destinado a abolir la pena de muerte, Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Convención sobre los Derechos del Niño; Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones, Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, Protocolo Facultativo de la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Protocolo facultativo de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas.

México es estado miembro, por tanto debe favorecer la protección más amplia de los derechos humanos de las personas y de la ciudadanía, desde su individualidad y en el colectivo social.

Partiendo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo primero (que fue reformado en el año de 2011), es importante describir el principio constitucional de persona, desde la perspectiva de derechos humanos, por lo que se cita:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

El artículo tercero claramente establece que toda persona tiene derecho a recibir educación.

“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”

En el año de 2013 se reforma este artículo y se agrega:

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...”

El artículo cuarto enfatiza la equidad de género, el derecho a elegir una familia, a una alimentación sana, a la salud, a tener agua, a la vivienda, a la cultura, al deporte, al sano esparcimiento, “Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho”.

La propia Constitución se está reformando conforme cambian las realidades sociales y se presentan necesidades actuales, para garantizar los derechos fundamentales de las personas, primero en su individualidad, y después en el bien común.

El mundo está buscando encontrarse como seres humanos, aceptarse como un conjunto de personas que puedan respetarse para convivir pacífica y sanamente. Se está orientando hacia la axiología, la educación, la filosofía; a

un colectivo social que aprenda a ser, aprenda a conocer, aprenda a aprender, aprender a vivir juntos; tal como lo plantean los cuatro pilares de la educación que sostiene Delors (1996) en el informe de la UNESCO. Y esto, garantizaría la seguridad: una seguridad ciudadana.

Atendiendo al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la ley de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM 1992), dicta en el artículo 2:

La Universidad tiene por objeto generar, estudiar, preservar, transmitir y extender el conocimiento universal y estar al servicio de la sociedad, a fin de contribuir al logro de nuevas y mejores formas de existencia y convivencia humana, y para promover una conciencia universal, humanista, nacional, libre, justa y democrática.

La Universidad tiene por fines impartir la educación media superior y superior; llevar a cabo la investigación humanística, científica y tecnológica; difundir y extender los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología, el arte y otras manifestaciones de la cultura.

¿Por qué y para qué debería analizarse la construcción epistemológica de la categoría de seguridad ciudadana en el plan de estudios de licenciatura de la UAEM?

Porque debe comprenderse el concepto en su complejidad, sus dimensiones, características, las áreas de conocimiento relacionadas, el impacto social y global de su trascendencia más allá de un quehacer dirigido por el Estado. Y porque el objeto de estudio son las personas como ciudadanía, su seguridad.

En México, el Plan Nacional de Desarrollo traza los objetivos de las políticas públicas, establece las acciones específicas para alcanzarlos y precisa indicadores que permitirán medir los avances obtenidos.

“La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la planeación del desarrollo nacional como el eje que articula las políticas públicas que lleva a cabo el Gobierno de la República, pero también como la fuente directa de la democracia participativa a través de la consulta con la sociedad” (Gobierno de la República, 2013, p. 13).

Dicho plan establece cinco metas generales: I. México en paz, II. México incluyente, III. México con educación de calidad, IV. México próspero y V. México con responsabilidad global, utilizando tres estrategias transversales: i) Democratizar la productividad, ii) Gobierno cercano y moderno, y iii) Pers-

pectiva de Género.

En cuanto a la meta I. México en paz, define los conceptos jurídicos de seguridad nacional y seguridad pública.

El Gobierno del Estado de México, a través del Plan de Desarrollo 2011-2017, pretendía garantizar la seguridad y la paz públicas. Identificar las áreas de oportunidad donde se puede actuar para fortalecer las condiciones de bienestar, de seguridad y de igualdad, que consoliden a una sociedad más justa. Se decidió estructurar el Plan de Desarrollo en tres pilares: Gobierno Solidario, Estado Progresista y Sociedad Protegida, mismos que se encuentran vinculados a tres ejes transversales: Gobierno Municipalista, Gestión de Resultados y Financiamiento para el Desarrollo.

“Una Sociedad Protegida es aquélla en la que todos sus miembros, sin distinción alguna, tienen el derecho a acceder a la seguridad en todos sus niveles y a una justicia imparcial y equitativa” (GEM: 2011; 35).

En cuanto a sociedad protegida, el plan describe que: El derecho a la seguridad y a la justicia se fundamenta, en su concepción más básica, en la protección de la persona en contra de actos lesivos de otros individuos. Que el 19 de octubre de 2011 se promulgó la Ley de Seguridad del Estado de México en el que establece el concepto de Seguridad Ciudadana, que coloca como eje central de su atención a la persona, asegurando el ejercicio de su ciudadanía, sus libertades y derechos fundamentales. Se crea la Secretaría de Seguridad Ciudadana (SSC). Cabe mencionar que la Ley de Seguridad del Estado de México otorga a esta Secretaría nuevas y mayores responsabilidades en materia de prevención y combate especializado del delito, de reinserción social, de participación ciudadana, de seguridad privada y pirotecnia, entre otras, lo cual obliga al fortalecimiento de su estructura orgánica para cumplir a cabalidad con los imperativos legales vigentes. Por otro lado, el sistema de justicia se encuentra sujeto a una profunda transformación que lo convertirá en un sistema acusatorio basado en juicios orales. Esta reforma permitirá una procuración e impartición de justicia más justa y expedita. Sin embargo, no hay un concepto de “seguridad ciudadana” o alusión explícita en el Plan Nacional de Desarrollo ni en el Plan Estatal de Desarrollo.

Es en el Programa de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia (2011), que se reflexiona sobre la responsabilidad de la seguridad por parte del Estado, a través de la seguridad pública, y es en este documento que se introduce el concepto de “seguridad ciudadana”, utilizando diagnósticos del INEGI (2011:30-31), para relacionar el fenómeno de violencia en aumento junto con los actos delictivos, reconociendo que no deben ser estrategias coer-

citivas, sino de prevención, desde la perspectiva de la seguridad ciudadana. Aunque en este documento no define a la seguridad ciudadana, se tienen nociones para diferenciarla de la seguridad pública y se reconoce que debe haber este cambio de paradigma entre una y otra.

Finalmente, se revisaron tesis doctorales en línea y de países extranjeros, dado que en México sólo hay estudios del nivel superior en Seguridad Ciudadana, de licenciatura, no existen posgrados a nivel de doctorado aún. Los trabajos de tesis elegidos se describen brevemente en el siguiente esquema,

Título de la Tesis Doctoral:	Área de conocimiento:	Título del grado a obtener:	Institución:	Descripción:	Categorías conceptuales:
Victimización y cultura de la seguridad ciudadana en Europa.	Sociología.	Doctorado en Sociología.	Universidad de Barcelona, Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones.	La inseguridad ciudadana es un tema central del debate político (público). Analizar la delincuencia y la inseguridad desde una perspectiva comparativa y macrosociológica utilizando un enfoque estructural.	Inseguridad ciudadana. Seguridad ciudadana. Cultura. Delincuencia.
El estatus epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación.	Ciencia de la Educación; Ciencias Sociales.	Doctorado en Filosofía.	Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales	La falta de definición del objeto de la disciplina. Delimitar, conceptualmente el objeto de estudio de la Ciencia de la Educación”.	Ciencia. Ciencia de la Educación. Epistemología descriptiva. Epistemología constructivista. Análisis del discurso. Pedagogía tradicional. Conciencia gnosológica.
La investigación criminológica y su importancia para una adecuada política de seguridad ciudadana en Panamá.	Criminología.	Doctorado en Criminología y Delincuencia Juvenil.	Universidad de Castilla La Mancha. Centro de Investigación en Criminología.	Las dimensiones de la seguridad ciudadana. Diagnosticar de un conjunto de datos procesados de criminalidad para diseñar propuestas que faciliten la disminución y control de la criminalidad y la sensación de inseguridad.	Desarrollo humano. Seguridad. Cultura de Seguridad. Seguridad objetiva. Seguridad subjetiva. Victimización. Estado. Policía. Políticas criminales.

Fuente: Elaboración propia.

y son los que tienen alguna relación con las categorías conceptuales que se abordan en nuestra tesis:

La pregunta de investigación principal de esta tesis doctoral es: ¿Cómo se comprende/define a la categoría de la seguridad ciudadana a través de un análisis epistemológico, en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEM, a partir del Paradigma de la Complejidad?

De la que se derivan cuestionamientos como: ¿Qué es la epistemología? ¿Cómo se analiza una epistemología para las ciencias sociales? ¿Qué es un paradigma? ¿Cuál es el paradigma de la complejidad? ¿Qué es la seguridad ciudadana? ¿Cómo se comprendió/definió la categoría de seguridad ciudadana en el Programa Académico de la Licenciatura de la UAEM? ¿Cuál es la interpretación actual de la seguridad ciudadana?

Se intentará responder a la pregunta principal y a los cuestionamientos relacionados, en el desarrollo de esta investigación.

Para la fundamentación teórica y los siguientes capítulos, estos se compartirán una vez que se termine de escribir la tesis, se haya obtenido el grado académico, y se espera publicar el trabajo de investigación como libro.

Referencias bibliográficas

- Briones, Guillermo (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO: Francia.
- Hernández, Sampieri Roberto (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Universitario Internacional de Toluca (s/f). *Guía para la elaboración de la tesis Investigación y Posgrado*. Posgrado en Educación. Toluca: IUIT.
- Gasca, Pliego Eduardo (2009). *Plan General de Desarrollo 2009-2021*. México: UAEM.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno del Estado de México (2011). *Plan de Desarrollo 2011-2017*. México: COPLADEM.
- Gobierno del Estado de México. (2011). *Programa de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia en el Estado de México*. México: Gobierno del Estado de México.
- Martínez, Miguelez Miguel (2008). *Epistemología y metodología*

cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014. **SEGURIDAD CIUDADANA CON ROSTRO HUMANO: diagnóstico y propuestas para América Latina.** Estados Unidos: PNUD.

- UAEM (1992). Ley de la Universidad Autónoma del Estado de México. México: UAEM.

- _____ (2006). Estatuto Universitario. México: UAEM.

- _____ (2008). Acuerdo por el que se crea la Unidad Académica Profesional Tianguistenco. México: UAEM.

- _____ (2008). Licenciatura en Seguridad Ciudadana. Plan de Estudios. México: UAEM.

- _____ (2015). Agenda estadística 2015. México: UAEM.

De medios electrónicos

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

- Foro Económico Mundial (2016). La nueva visión para la educación. Aprendizaje social y emocional a través de la tecnología. Recuperado de:

<https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Ciencia y tecnología. Cuadro Resumen, Indicadores sobre actividades científicas y tecnológicas, 2009 a 2011. México: INEGI. Recuperado de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19007>

- Ley General de Educación.

- Martínez, Ingrid; Wilinski, Alejandra; Méndez, Mariela (2014). La Complejidad como una opción para la construcción de saberes en la investigación doctoral. *Revista de Pedagogía*, 34-35, Enero-Diciembre, 89-109.

Educación en los albores del siglo XXI

Volver a Freire

Libertad Astrid Ramos González

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse “casi natural”.

Paulo Freire (*Pedagogía de la autonomía*, 1997)

Resumen

¿Qué significa educar en un mundo cuyos habitantes padecen desigualdad, injusticia, hambre y guerras?, ¿qué entendemos por educación en México donde 2.5 millones de niños trabajan, 4.4 millones de personas son analfabetas y hay escuelas por miles sin infraestructura básica?

Esta ponencia pretende responder las preguntas planteadas, retomando el pensamiento de Paulo Freire, su pedagogía de la esperanza, su propuesta de educación como práctica de la libertad y sus categorías metodológicas que, pese a las múltiples críticas recibidas durante las últimas décadas, resulta ser un pensamiento pertinente. No apelo a una pedagogía universal, infalible o que sirva de receta para despertar conciencias, sino a una estrechamente vinculada al individuo, a la relación con su entorno, que reconozca en el proceso educativo un acto colectivo de autorreconocimiento y el ejercicio de un derecho inalienable.

Pareciera una utopía vincular la transmisión de saberes al accionar crítico, el ejercicio de los derechos políticos, la defensa de la dignidad humana, la búsqueda de una mejor calidad de vida y la liberación de las ataduras alienantes que nos cosifican, sin embargo, Freire teorizó y desarrolló una educación auténticamente humanista, que requerimos releer, analizar y contextualizar en esta época de desinterés e intolerancia.

Palabras clave: *Freire, pedagogía, alienación, derechos, libertad.*

Introducción

Cuando comencé la redacción de este ensayo, uno de los inconvenientes con los que me enfrenté, fue la opinión de algunos colegas que consideraban obsoleto releer a Paulo Freire; para ellos, escuchar sobre la pedagogía de la esperanza parecía ser tan sólo una referencia nostálgica, la añoranza de las ideas políticas con las que Freire abiertamente militó, o mera utopía; sin embargo, volver a Freire no es un desatino, sino algo indispensable y obligado, ya que se requieren alternativas ante un mundo en el que el hambre, la guerra, el crimen, la desfachatez, la lógica del lucro y el empobrecimiento del ser humano (en términos racionales y espirituales) parecieran estar ganando la batalla.

Freire, más que una referencia libresca, un importante pedagogo del siglo XX, una bandera de la izquierda latinoamericana o un ícono de las campañas de alfabetización, representa el pensamiento crítico, una propuesta educativa francamente comprometida, una labor académica estrechamente vinculada con la praxis, la ética, la libertad, la justicia, la dignidad y la vida, y una percepción global del ser humano y el entorno en que éste se desenvuelve.

La elaboración de este trabajo no es casual, es la preocupación que emana de los múltiples debates generados a raíz de la aprobación de la reforma educativa (2012-2013), la publicación de las propuestas de modelo educativo y contenidos curriculares (2016) —que entrarán en vigor el próximo año— el texto “Los fines de la educación en el Siglo XXI” elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como de las álgidas querellas que se libran en la academia. Si bien la reforma ya está en marcha, son múltiples las críticas que se le pueden hacer, no con el afán de denostar y descartar de facto todo su contenido, sino con el de enriquecerla mediante un estudio minucioso, formulando otras perspectivas y contenidos.

Aunado a ello, está el hecho de que abordar el tema resulta no sólo de interés para quienes laboran en el sector formativo o quienes mediante sus cargos inciden, deciden y ejecutan las políticas educativas, sino para quienes, al igual que Freire, pensamos que la labor de educar es un acto transformador, que incide en el ser humano y en su entorno, que no es una tarea individual, sino colectiva, y que corresponde a la sociedad en su conjunto examinar los problemas que su práctica entraña.

Es entonces, para quienes pugnamos por una educación de calidad, con valores, que ejerza, pugne y defienda los derechos humanos, perentorio preguntarnos ¿qué entendemos por educación? ¿qué tipo de educación queremos? y ¿cuál es el fin de educar?

Este trabajo es un modesto y breve ensayo que pretende coadyuvar al conocimiento, comprensión y aprehensión de Paulo Freire, sino en todas, sí en una de las grandes dimensiones que le componen: la filosófica, respecto a su concepción del ser humano, de la sociedad y de la educación.

I. Breve esbozo biográfico de Paulo Freire

El propósito de iniciar esta reflexión con un esbozo biográfico es el de pensar a Paulo Freire en el contexto y en la realidad social en la que desarrolló su pensamiento, aunque no se trata de exaltar al individuo y sus virtudes, sino comprender la época y las condiciones políticas, económicas, culturales, ideológicas y educativas que le influyeron y de las que fue producto.

Paulo Reglus Neves Freire nació el 2 de mayo de 1921 en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco y, pese a pertenecer a una familia de clase media, desde pequeño pudo apreciar la desigualdad e injusticia. Recordemos que Brasil fue el último país latinoamericano en abolir legalmente la esclavitud mediante la ley Aurea (1888) y la libertad plena tardó décadas en volverse realidad, ya que la esclavitud no es tan sólo una institución jurídica o la forma en la que se organiza el sistema de producción, sino también una institución social, que dejó profundas secuelas.

Poco cambió el trabajo en las plantaciones luego de declarado el fin de la condición jurídica de propiedad de una persona por otra. Menos cambios sufrieron el prejuicio, la diferenciación racial, la separación social (Ruiz, 2016, párr. 12).

Freire fue educado en el seno de una familia con arraigadas tradiciones católicas, cuyo nivel socioeconómico aminoró durante la crisis económica de 1929 (La Gran Depresión), época en la que la familia atravesó por diversas dificultades financieras, teniendo incluso que trasladarse de residencia.

Educado en una familia autoritaria, durante su vida académica Paulo Freire no se distinguió por su excelencia, en algunas entrevistas él se refirió a sí mismo como un estudiante mediocre, lo que sí se destaca es la constante interrupción escolar que padeció por su temprana incorporación al mundo laboral, con la finalidad de contribuir económicamente a la familia.

A la edad de 22 años se matriculó en la Facultad de Derecho de Recife y un año después contrajo nupcias con Elza Maia Costa Oliveira, de Recife (cuyo aliento e influencia en la obra de Freire fue reconocido por él mismo), con quien procreó tres hijas y dos hijos. Durante este periodo Freire trabajó como profesor de portugués en la escuela secundaria, lo cual le permitió conocer e interesarse en la problemática educativa del país.

Posteriormente Freire trabajó en el Serviço Social da Indústria (SESI)

como jefe del departamento de educación y cultura, institución en donde fue nombrado director, cargo desde el que examinó los problemas referentes a la niñez, los métodos de instrucción y la participación de los padres. Pese a que el entorno institucional no permitió el pleno desenvolvimiento de las ideas de Freire, fue un periodo en el que maduró ideas de diálogo, autogobierno y democracia; y ensayó lo que fueron sus futuros métodos de aprendizaje.

Con la experiencia adquirida en SESI, Freire es nombrado profesor de pedagogía en la Universidad de Recife; en este momento Brasil vive tiempos álgidos, el pensamiento progresista comienza a ganar terreno y el movimiento popular se gesta, exigiendo reformas universitarias y demandas en torno a la vivienda, la salud y los servicios sociales. La época que Freire vivía y que marcó en gran medida su obra fue la de la “emergencia del pueblo”.

Freire consideraba que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática. Consideraba importante que los problemas nacionales se debatieran en la universidad. En vez de intentar restaurar el orden con medidas disciplinarias, buscaba soluciones para el problema más acuciante del país, a saber “la educación del pueblo” junto con los estudiantes (Gerhardt, 1993, p. 4).

En 1959, Freire obtiene el título de doctor en Filosofía e Historia de la educación con la tesis “Educación y actualidad brasileña”, en la que –de acuerdo a sus más reconocidos biógrafos– sienta las bases de su método y señala que todo proceso educativo debe partir del contexto que rodea a cada individuo.

Para entonces Freire ya era consejero especial de relaciones con los estudiantes y en 1962 fue nombrado director de los servicios de extensión de la universidad, labores que se complementaban con su decidida participación política en el Movimiento de Cultura Popular (MCP), del cual fue fundador, además...

En 1963 tuvo sus primeras experiencias de alfabetización en Río Grande do Norte, una de las regiones más pobres de Brasil y con mucho analfabetismo. Aplicó su método para la alfabetización a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en 45 días. Desde esta experiencia inició su vida y obra ascendente en el Brasil para la alfabetización, con gran repercusión a nivel mundial (Ocampo López, 2008, p. 59).

Posterior a ello, el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil lo designa encargado de la alfabetización de adultos, labor que desempeñó exitosamente con el apoyo de universitarios hasta 1964, año en el que se genera el golpe de Estado en contra del Presidente Joao Goulart (1918-1976) y que dio paso a 21 años de dictadura militar en los que más de un centenar y medio de

personas fueron desaparecidas, cerca de 350 asesinadas (de acuerdo a cifras oficiales) y el encarcelamiento, la tortura y la represión se volvieron lugar común (La Capital, 2014).

Freire, considerado subversivo por el gobierno golpista del General Castelo Branco (1897-1967), es encarcelado cerca de 70 días —ya que la alfabetización y la concientización de la población fue calificada como algo perjudicial para la estabilidad del nuevo gobierno— para después ser desterrado a Bolivia y luego a Chile en donde colaboró en términos educativos con el Gobierno de la Democracia Cristiana, los proyectos de reforma agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario, impartió clases a nivel universitario y escribió algunas de sus más reconocidas obras.

A estas alturas las propuestas pedagógicas de Freire ya eran reconocidas internacionalmente, sus obras se traducían en múltiples lenguas y se publicaban en diversos países y el interés que generaba su pensamiento lo llevó a dar clases en muchísimos recintos, asistir en temas educativos a la UNESCO, ser conferencista en numerosas universidades y asesor a nivel internacional.

Entre 1970 y 1979, Paulo Freire trabajaba como consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra. En este periodo conoce África: colabora en campañas de alfabetización y en otras experiencias educativas en Tanzania, Zambia, Sao Tomé Príncipe, Angola, Mozambique, Cabo Verde y Guinea Bissau. El conocimiento de estos países tan diversos, influye profundamente en el pensamiento de Freire, dándole nuevas dimensiones (Reyes, 1995, p. 8).

Hombre de su tiempo, sensible a los cambios políticos que experimentaba América Latina y cercano a las necesidades que las masas empobrecidas experimentaban, las ideas de Freire se nutrieron y fortalecieron durante estos años, y las condiciones económicas, sociales y educativas de cada país le permitieron afirmar sus teorías y afinar sus propuestas metodológicas.

Políticamente, Freire se posicionó en todo momento en contra de la irracionalidad y la barbarie, al lado de los pobres, marginados y explotados, reconociendo el papel dinámico del ser humano en la transformación social. Esta postura le costaría la censura, la crítica y la calumnia en diversos países en los que las dictaduras militares se había instaurado, tales como el propio Brasil, Argentina, Uruguay y Chile, en donde las hogueras de libros fueron alimentadas con sus obras.

A finales de los setenta Freire vuelve a Brasil, donde reanudó su actividad docente, de investigador y militó abiertamente con las causas del pueblo. En 1989 es nombrado responsable de la Secretaría de Educación de Sao Paulo y en noviembre de 1992 recibe el premio Interamericano de Educación Andrés Bello, otorgado por la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Los años venideros serán para Freire sumamente prolíficos, la escritura le acompañó hasta 1997, año en el que falleció víctima de un mal cardíaco. Para América latina y para el mundo entero quedó su obra que hoy, pese a los años transcurridos, son libros emblemáticos de la educación.

II. La educación como una práctica emancipadora

(...) díganme dónde está el trabajo en un tipo de sociedad y les diré dónde está la educación (Mészáros, 2008).

La obra teórica de Freire ha influenciado diversas áreas del conocimiento, desde la pedagogía, sociología, filosofía, antropología, historia, comunicación, ciencias políticas y periodismo, hasta las artes plásticas. Su monumental trabajo puede leerse desde muchos puntos de vista y puede ser útil para cuantiosas políticas y prácticas. Lo que en este apartado nos interesa puntualizar –sin por ello minusvalorar otras dimensiones de su pensamiento– es la manera en la que Freire concebía al ser humano, tanto individual como socialmente, y la forma en que comprendía el proceso educativo.

En primer lugar, es preciso señalar que Freire criticó duramente todas aquellas teorías educativas que excluían, ya sea intencional o ingenuamente, algún componente de la práctica educativa. Para él la importancia de la praxis formativa debía comprenderse en su totalidad, no mediante esfuerzos sistematizados, en los que prevaleciera la función descriptiva o normativa, mucho menos en manuales que circunscribieran la educación a meras técnicas doctrinantes.

En el pensamiento freiriano la educación es en sí misma una práctica teleológica y axiológica, que exige constantemente preguntarse y responderse ¿para qué y por qué educar?, y cuyas cualidades desbordan los estrechos límites de las instituciones para extenderse a todos los ámbitos de la vida social y hacer suyas las perspectivas, emociones y experiencias del pueblo al que pertenece.

Ahora bien, no se puede hablar de los fines y los medios de la acción educativa, sin hablar del ser humano y del mundo. En su texto *La educación como práctica para la libertad*, Freire desarrolla la idea de que el ser humano no es un ser de contactos, sino de relaciones, y que se encuentra en permanente interacción con el espacio y el tiempo, los cuales son susceptibles de ser captados y transformados mediante acciones reflexivas y críticas, y que es a través de la conciencia (de sí mismo y del mundo) que el ser podrá hacer frente al entorno que le rodea.

Es decir, un sujeto capaz de discernir es capaz de liberarse de su unidi-

mensionalidad; la concepción, creación y recreación se convierten en herramientas vivas que le permiten volverse parte activa de la historia y la cultura a la que pertenece.

Así mismo Freire asevera que el ser humano nace mediante la palabra, la reflexión, la acción y el trabajo, y que el diálogo es el vínculo inexpugnable entre la acción y la reflexión. Es por ello que concibe al analfabetismo y la falta de educación en general como una condición elegida o impuesta que frena el ejercicio pleno de los derechos y condena al humano, convirtiéndolo ya no en un sujeto que actúa, sino en un objeto, maleable y sin voluntad. Para Freire la ignorancia no es un absoluto en sí, es un vicio erradicable, que atenta contra la esencia del ser humano, le aliena, le deshumaniza, trunca su vocación y cercena su libertad.

Como podemos ver hasta este punto la educación juega un papel fundamental para el ser humano desde la perspectiva freiriana, sin ella los seres son impedidos de ser, reducidos en esencia, sin capacidad para comprender, transformar y liberarse. La educación es el motor de la liberación, en cuanto emancipa y concientiza al sujeto.

Paulo Freire no plantea modelos educativos de adaptación, sus postulados son radicales en términos de que plantean transformación, ruptura e independencia

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas. El hombre debe participar de estas épocas también creando, re-creando y decidiendo (Freire, 1969, p.13).

A la concepción de ser humano, educación y liberación podemos sumar la visión de Freire respecto al mundo, donde descarta que éste sea algo dado, y afirma que se crea a medida que el ser humano le interviene. Desde el pensamiento de Freire la educación da sentido al ser, dejando de ser la repetición de conocimientos y convirtiéndose en el núcleo de nuestra humanidad

La perspectiva freiriana se fundamenta en la manera de producir en el hombre una influencia innovadora que contribuya a la elaboración de una educación, en una sociedad donde los sujetos activos suplan los efectos de la educación acrítica, entendida esta como la educación pasiva que convierte al educando en un mero receptor de información sin ninguna participación en

el análisis, ni en la propuesta (educación bancaria, donde sólo se deposita conocimiento) contrayendo una educación, que permita adquirir la conciencia necesaria para superar una sociedad dominadora y enajenadora de las capacidades de creación del hombre.

De este modo, la educación se transforma en un hecho ético que es capaz de convertir a los educandos en una suerte de educadores y viceversa, reconociendo sus capacidades, como la razón de existencia del hombre como ente transformador, que permita encontrarse en su condición humana (Gelvis Leal & Useche, 2009, p. 186).

La existencia de elementos éticos bajo esta perspectiva se traduce no en la enseñanza de valores y normas, sino en el compromiso con lo humano, la vida, el pensamiento, la libertad, la naturaleza y la dignidad. Freire apela a la horizontalidad de las relaciones humanas, la reflexión permanente, el diálogo, el reencuentro del individuo consigo mismo y el reconocimiento de su papel activo como agente capaz de vencer las inercias, recuperar el dominio de sus actos y dotar de sentido su existencia.

Freire apostó en todo momento a los modelos que contribuyeran a la formación de sujetos solidarios, creativos, justos, reflexivos y libres, y confió en que esta tarea podía ser llevada a cabo mediante un nuevo tipo de educación.

III. El reto del futuro: volver a Freire

Durante décadas las aportaciones al mundo del pensamiento y de la enseñanza elaboradas y sistematizadas por Freire han sido estigmatizadas y mal interpretadas por muchos; idealizadas y elogiadas por otros tantos, pero sobre todo han sido incomprendidas, fragmentadas, relegadas, descontextualizadas de las condiciones socioeconómicas en las que se gestaron, y se ha intentado –aunque sin éxito– abstraerlas del compromiso social que distinguió la vida de su autor.

Entre las principales aportaciones de Freire destacan su enfoque de educación popular, los métodos de alfabetización, la comprensión de los procesos educativos y los elementos que les intervienen, el compromiso ético del educador, el aprendizaje como práctica liberadora, la contextualización de las necesidades pedagógicas a la realidad latinoamericana y la firme creencia de que todo proceso de educación, además de ser un acto pedagógico, es un acto político en sí mismo.

Sin embargo, el pensamiento freiriano no puede reducirse a una sola categoría, una propuesta pedagógica o un sistema de enseñanza, sus trabajos en conjunto son más bien una filosofía de la educación, con profundas inquietudes en términos teleológicos, axiológicos, éticos y ontológicos. Sus

escritos son una provocación, que cuestionan la tendencia deshumanizadora que representan los modelos neoliberales de competencias, la educación estandarizada y los programas curriculares hechos a modo; y que exploran las posibilidades creativas del ser humano, señalan la relación dialéctica entre la acción y la reflexión, y encarnan una profunda confianza en el ser humano y en su devenir.

En el caso de México, los proyectos educativos, curriculares y los fines de la educación que actualmente se debaten, plantean tesis cercanas, por lo menos discursivamente, al pensamiento de Freire, sin embargo su nombre, la esencia de sus planteamientos y sus propuestas metodológicas se omiten; no de forma casual, sino por el compromiso ético, epistemológico, político, pedagógico y humano que implican en sí mismos y que sin duda exigirían una educación comprometida con la justicia y la libertad.

Freire mediante sus líneas encarna un diálogo con el presente y confronta el doble discurso que actualmente permea en los modelos educativos, herencia de la globalización capitalista, que por una parte se propone “formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (SEP, 2016, p. 1) y, por otra, se ciñe a las necesidades del mercado laboral capitalista, exige evaluar mediante mecanismos estandarizados, deficientes y falibles, tanto a los educadores como a los alumnos, valora los recursos del capital sobre los recursos humanos, se traza metas ambiciosas e incumplibles que no corresponden a la realidad mexicana, vinculan la labor docente a las recompensas económicas y las sanciones administrativas, que se han generado en medio de fuertes inconformidades por parte de los educadores y que lejos de incluir y reducir las brechas de desigualdad, excluye y profundiza la inequidad. Ángel Díaz Barriga lo explica de la siguiente manera, haciendo referencia al modelo educativo 2016:

(...) pareciera ser un documento de avanzada, porque tiene conceptos que responden a una pedagogía del siglo XXI: autonomía de gestión, autonomía curricular, evaluación interna/formativa; flexibilidad; uso de las TIC's, aprendizajes clave, crear ambientes de aprendizaje. Situación que a algunos ha llevado a pensar que estamos frente a un nuevo Jaime Torres Bodet. Pero su otra cara no se puede desconocer: tiene una profunda raigambre productivista, centrada en indicadores, reiteradora de la evaluación docente, defensora de un plus salarial de acuerdo a los resultados de la evaluación. Es una versión avanzada del proyecto neoliberal establecido desde los años ochenta, cuyas líneas generales quedaron marcadas en el sexenio de Salinas y que ahora se fortalece con las recomendaciones de la OCDE (Insurgencia Magisterial, 2016, p. 9).

El modelo presentado por la SEP aún tiene serias contradicciones, que sin duda los expertos en el tema, los actores directamente involucrados y la sociedad en su conjunto podremos resolver. Habrá que debatir y definir si nos decantamos por el discurso humanista y reflexivo o por las competencias, la eficacia y la adopción de las exigencias internacionales estrechamente vinculadas al mercado; si acudimos a quienes han estudiado el tema y han elaborado propuestas para la sana formación de los y las niñas, o mantenemos como fines en sí mismos las exageradas e inviables metas curriculares; si releemos la obra de Freire, volvemos a sus aportaciones, las analizamos a la luz de las transformaciones que, en materia educativa, vivimos en el país, reconocemos el valor de sus razonamientos y apuntamos a la formación íntegra del ser humano, o le damos prioridad a la técnica y nos quedamos con el saber hacer.

Referencias bibliográficas

Gadotti, Moacir (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Gerhardt Heinz-Peter (1993). Paulo Freire. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 463-484.

Ocampo López, Javier (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Rhela*, 10, 57-62.

Editorial (2014). Brasil recuerda y debate el golpe de Estado de 1964 al cumplirse 50 años. 1 de octubre de 2016, de La Capital. Sitio web: <http://www.lacapital.com.ar/brasil-recuerda-y-debate-el-golpe-estado-1964-al-cumplirse-50-anos-n443705.html>

Reyes García, Judith (1995). <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>. 2 de octubre de 2016, de Pontificia Universidad Católica de Chile Sitio web: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>

Ruiz, Marisol (2016). La abolición de la esclavitud en Brasil. 3 de octubre de 2016, de La izquierda diario. Sitio web: <http://www.laizquierdadiario.com/La-abolicion-de-la-esclavitud-en-Brasil>

Secretaría de Educación Pública (2016). Los fines de la educación en el siglo XXI. 28 de septiembre de 2016, de SEP Sitio web: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

Colectivo Insurgencia Magisterial. (2016). Guía para el análisis crítico del modelo educativo 2016. 30 de septiembre de 2016, de Insurgencia magisterial Sitio web: <http://insurgenciamagisterial.com/wp-content/>

uploads/2016/08/Gu%C3%ADadeAn%C3%A1lisisCr%C3%ADticoModEduc.pdf

Martínez Gómez, Germán Iván (2015). La Filosofía de la Educación de Paulo Freire. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, I, 55-57.

Gómez del Castillo Segurado, María Teresa (2008). Paulo Freire un educador para el siglo XXI. *Escuela Abierta*, II, 191-201.

Rodríguez Lidia, Mercedes (2009). El pensamiento político pedagógico de Paulo Freire. 25 de septiembre de 2016, de Scientific Electronic Library Online Sitio web: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772009000100009

Freire, Paulo (1977). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Gelvis Leal, Obando José; Useche, María Cristina. (2009). Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. 5 de septiembre de 2016, de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517004>

La educación en una sociedad ecológica, humanista y reflexiva

Lillian Garcia Romero,
Universidad de Tijuana, Campus Los Cabos

La educación siempre ha sido fuente importante para el ser humano. Desde tiempos antiguos hasta el momento presente ha ido evolucionando conforme se fueron tomando cuenta factores importantes, tales como la tecnología, y a la que gracias a ella ahora tenemos acceso a mucha más información de la que antes podríamos siquiera imaginar.

La libertad, término y meta de tiempos muy lejanos, es únicamente alcanzable a través del conocimiento, que nos lleva nuevamente a recalcar la importancia de la educación, no sólo como una formación sino como una puerta al cambio y evolución constante del ser humano, influyendo así al universo del mismo.

Como ya he mencionado, vivimos en tiempos muy diferentes que hace tan sólo un par de décadas, y se han ido sumando terminologías y significados para distintos conceptos que surgieron como consecuencia de creaciones necesarias y evolutivas del hombre, tal como ecología, humanismo, globalización, y el sumamente importante cambio climático que va de la mano con la ecología que nos lleva a la era antropoceno.

Cada uno de estos términos está directa o indirectamente relacionado, ya que como individuos estamos estrechamente ligados como sociedad y como planeta.

Nuestra mentalidad colectiva se ha ido modificando, sin embargo no muchos de estos cambios podrían clasificarse como positivos. Vivimos en un

presente mayormente prometedor en niveles de herramientas y relaciones, pero esto ha influenciado y cambiado nuestro comportamiento exponencialmente sin ningún control.

El humanismo es aquel que trata de solucionar el descontrol que se ha ido generando gracias a actitudes tales como la discriminación, consumismo, desprecio, capitalismo desenfrenado y falta de empatía.

Este trata de favorecer al educando, elevando su conciencia, fomentando en él el asombro, la curiosidad, el deseo de descubrir y la capacidad de interpretar, explicar y criticar.

También desarrolla la competencia que le permite interactuar comunicativamente y cooperativamente con otros para entenderse con ellos, para coordinar acciones que permitan resolver problemas y satisfacer necesidades colectivas y lazos afectivos con el entorno.

Crear una identidad personal y así mismo una identidad colectiva.

¿Qué es realmente lo que nos hace seres humanos?, ¿cuánto tiempo podríamos vivir sin relacionarnos con más personas?, ¿somos acaso realmente individuos separados o estamos directamente correlacionados tanto con nuestra comunidad como con nuestro entorno? Estas son sólo algunas preguntas que el humanismo responde.

Alguna vez se han preguntado si ¿un ser humano nace, o se hace? Si respondemos afirmativamente lo que nos convierte en ser humanos es nuestra convivencia con más personas, aprendiendo a respetar, aceptar, creando empatía y relaciones, generando valores y construyendo identidades, reconociendo tanto a las personas como a nosotros mismos como miembros del género humano y parte de la naturaleza.

Se va generando una continua reflexión y un análisis, logrando así una mayor capacidad para comprender el entorno, dejando atrás conceptos limitantes. En esa mentalidad, se deja de lado tanto la contingencia de haber nacido en diferentes circunstancias poco favorables, como el contexto que lo rodea.

Cuando definimos el mundo lo que realmente estamos haciendo es definiéndonos.

Hoy en día contamos con esta nueva corriente de pensamiento, inculcada en centros educativos, principalmente en la educación superior. La tecnología de la información ha creado lo que es la universalización cambiando el rol de todos los docentes en un productor de conocimiento capaz de convertir toda esta voluminosa información.

Una cosa lleva a otra, la universalización creada por una capacidad más amplia que deja de limitar su entorno y circunstancias, viendo más como un todo generando bienes, reclama una educación internacionalizada para tener

una ubicación sólida en un escenario nacional y mundial.

“El desarrollo económico debe servir al hombre y no éste al desarrollo”. Desgraciadamente, hoy en día está ocurriendo exactamente lo contrario, debido a la educación impartida en países generalmente y mayormente subdesarrollados, creando así personas listas para trabajar sin tener visión de una realidad muy lejana a la de servidores e incluso esclavos del sistema, dejando de lado la creatividad que podría desarrollarse y aprovecharse si tan sólo dejáramos la idea de que debemos servir al desarrollo y no él a nosotros.

Es muy importante que la educación impartida en diferentes grados, especialmente la superior, comience a humanizarse para no caer en la lógica del capital y de la instrumentalización.

Las universidades tienen el reto de internacionalizarse sin perder el horizonte de lo regional, deben saber conciliar científicamente lo macro y lo micro.

Cada generación debería reconsiderar cómo transmitir su cultura a la siguiente generación, ya que a través de la educación es que el ser humano alcanza su máximo potencial, convirtiéndose en un ser consciente, libre y responsable, un ciudadano del mundo.

Cuando pensamos en educación, pensamos en las generaciones futuras, por lo tanto es algo que está profundamente relacionado con la esperanza, por lo tanto requiere generosidad.

La globalización es un concepto que va más allá de un salto a lo desconocido, implica severos cambios y no manejados correctamente podrían llevar al hundimiento de los países llamados subdesarrollados, sin embargo el aprovechamiento de esta, podría generar una oportunidad para la educación y la paz, ya que acerca a los seres humanos y los alienta a compartir valores, generando una visión de unidad y no de separación, que es la responsable de tantos problemas en la actualidad.

La separación de los países refiere una identidad representativa de los mismos, generando un sentido de pertenencia y una riqueza cultural, por otro lado crea la falsa idea de competencias llevando así al comportamiento desenfrenado de “lo mío es esto y lo tuyo aquello”, generando egoísmo y miedo, creando la mayor parte de conflictos.

Resulta común decir que la globalización es dominante y que ella se ve reflejada en la educación superior. En tal contexto, la relación entre Estados Unidos, Canadá y México sobresale más todavía a partir del TLCAN, tratado firmado en 1994 y que asume a Norteamérica como perspectiva.

La globalización va generando lo que son países mayores industrializados, creando más comercio y relaciones en aspectos tanto económicos como educativos.

Esto conlleva a que debido a la industrialización general se van creando, exportando e importando materiales, alimentos, ropa, etc., generando un crecimiento en la producción.

Es algo con lo que tenemos que tener mucho cuidado y llegar a conseguir un equilibrio y conciencia.

El mundo está pasando por muchos cambios tanto físicos como sociales, ya que unos dependen de otros. Debido al cambio de éste se han ido generando nuevas necesidades creando nuevas tecnologías, incluso clasificadas como innecesarias.

El medio ambiente es claramente afectado por nuestro substancial cambio y necesidades, la ecología estudia cómo este cambio ha traído consigo consecuencias negativas en nuestro planeta.

Lo que la ecología trata de lograr es crear una conciencia en las personas, haciendo ver como todas nuestras acciones tienen un impacto debido a que “el yo” no está separado del “todo”.

Nuestra tierra es parte de nosotros y no debemos de perder de vista esto que es tan importante, dependemos más de ella de lo que ella de nosotros.

Debemos generar tal conciencia que nos haga entender, comprender y así generar soluciones para lo que ya hemos creado.

El consumismo se convirtió en un factor demasiado influyente en la disminución de la calidad vital como seres humanos que tenemos en estos momentos. Ha generado necesidades inútiles, creando la producción de productos poco o nada agradables para el medio ambiente, ¿logrando qué?, una triste realidad de dependencia y búsqueda de felicidad externa, porque creemos que “mientras más tengo más soy”.

Pero, ¿a dónde van todos esos materiales desechados cuando dejan de ser útiles para nuestro propósito?, a la tierra, al mar, a nuestros ecosistemas más ignorados e irónicamente más necesarios.

La ecología, así pues, pretende la preservación y regeneración de recursos naturales, la protección de la vida salvaje y la reducción del nivel de contaminación, generando consecuentemente una mejora en nuestra calidad de vida.

Todo, absolutamente todo está relacionado en esta realidad, desde el átomo más pequeño hasta la mayor de las galaxias, necesitando así un nivel de pensamiento y una conciencia que vaya más allá de nuestro egoísmo del tener y enfocarnos más al ser, valorando nuestros recursos, nuestra tierra, nuestra vida.

En el momento presente afortunadamente existe ya lo que es esta conciencia y está creciendo, ocupando un papel fundamental en la educación.

Se han creado diferentes campañas y proyectos que tienen como finali-

dad disminuir el daño ya provocado, demostrando un cambio de nivel colectivo.

El hombre tiene que llegar a tener una forma de pensamiento activa, responsable y contemplativa creando un progreso, crecimiento y transformaciones con respeto y responsabilidad, admirando la grandeza y belleza de la naturaleza.

La meta es llegar a un nivel de sencillez y servicio en el que se comparta y así crear una conciencia crítica, sensibilidad estética, afectividad madura y compromiso.

Tener un desarrollo, pero no sólo en el aspecto material, ya que eso significaría crecimiento económico o modernización, sino en cuestión de necesidades emocionales y sociales, generar una solidaridad universal.

La tierra está cambiando, se ha modificado tanto que científicos y geólogos están demostrando la existencia de una nueva era conocida como antropoceno.

Los daños están hechos y la contaminación ya nos está afectando.

No se tiene fecha exacta de cuando comenzó esta nueva era, pero se dice que fue en 1950, aproximadamente, por elementos radioactivos. Las bombas nucleares que se dejaron caer en Hiroshima y Nagasaki afectaron de una manera extraordinaria por su alto nivel de radioactividad.

Desde mediados del siglo XX han aumentado de forma espectacular las emisiones de dióxido de carbono, el aumento en la marea de los océanos y la deforestación dieron fin a la era holoceno.

El antropoceno define una nueva etapa en la que los seres humanos dominan el funcionamiento del planeta.

Ha sido tan fuerte la consecuencia que se creó una nueva era geológica, determinada por diferentes factores, uno de ellos es que el 40% de las tierras está dedicado a cultivar o criar animales para el consumo humano, provocando una explotación de recursos naturales.

Altos niveles de nitrógeno y fosfato en los terrenos son el precedente de abonos artificiales.

Es muy importante aprovechar las herramientas, tecnologías y saberes con los que contamos hoy en día, para generar un verdadero cambio interior, regional y mundial.

El papel del normalismo ante el cambio global

Isidro Espinoza Flores

Leticia Verónica Armenta Castillo

Para empezar, tratar un asunto tan importante en referencia a la formación del maestro en la escuela normal no es simple, ya que en la actualidad la educación del maestro no puede comprenderse a cabalidad si no se analizan factores fundamentales que configuran la dinámica propia de la profesión en una sociedad tan distinta, al tiempo de origen de la actividad docente

Por ello, debemos sopesar otras dimensiones que en el presente se conjugan para dar singularidad al quehacer de las escuelas normales. En primera instancia, ya no basta entender el papel tradicional que a la escuela normal le fue conferido originalmente desde su función histórica y social, como una profesión regulada por el mismo Estado.

De acuerdo a lo anterior, es necesario optar por otras aristas de análisis que den mejor certeza y, por consecuencia, se pueda definir con mayor precisión teórica la razón de ser del normalismo en estos tiempos, incluso entender con más claridad procesos y situaciones particulares generadas en cada centro escolar, de ahí la necesidad de apreciar críticamente tanto el contexto macrosocial e histórico como el regional.

Esto obliga a ubicar su función en el tiempo de la globalidad, donde la visión dominante anteriormente conservadora, universalista y estable de la docencia como efecto de una política estatal duradera y sólida, ahora es afectada por ideas, axiomas y valores de la posmodernidad, en referencia a “la negación de que existan relatos ideológicos y verdades irrefutables y absolutas

alcanzadas por medio de la razón ha ocasionado la fragmentación y el nacimiento de múltiples verdades. La multiplicidad de verdades hace imposible llegar a una única verdad” (Román, 2010, pág. 177), por lo mismo es indispensable ubicar tal fenómeno analizado como debilitamiento del concepto Estado-nación en forma generalizada.

Desde esa lógica es necesario contemplar hoy el papel de la escuela normal trazada por otras fuerzas que marcan y otorgan un sello a las acciones que continuamente se realizan en el diario acontecer. La manera en que ello se fragua y adquiere significado, no puede escapar a esos ejes o vectores a continuación enunciados, donde cada uno tiene un papel decisivo y no menos importante en el cumplimiento de la misión establecida en la institución formadora de docentes.

En primer término, es claro que la escuela debe responder a los retos de la sociedad del conocimiento, por tanto implica el desarrollo de nuevas competencias para afrontar un mundo cambiante debido, en parte, a la gran revolución del conocimiento como producto del avance veloz y sostenido de los medios de comunicación e informática, aunado a los grandes retos que plantean otras situaciones urgentes de atender, como: el cambio climático, la gran inequidad social y la sobrepoblación, entre otros, los cuales no pueden postergarse en su atención y resolución.

Desde esa perspectiva, es comprensible el reto de formar ciudadanos capaces de resolver problemas en forma autónoma, de relacionarse con los demás en forma constructiva, de desarrollar la capacidad para aprender a aprender y de actuar en forma oportuna y creativa ante los desafíos que las circunstancias de hoy le exijan.

De ahí que debemos entender que la formación ciudadana moderna exige más que nunca una visión completa y profunda de la vida; en alusión a ello, Morin (2013, pág.140) “propone el análisis complejo, no como una respuesta definitiva, sino como una forma de poner a los fenómenos en su contexto y, de ser posible, en la globalidad en la que pertenecen.” Se entiende que el mundo, sus interconexiones y fenómenos son gradualmente más complejos, y la visión simplista no es capaz de dar una respuesta satisfactoria, en este contexto es entendible que la formación del nuevo profesor también debe de estar provista de una visión dotada con mejores recursos, herramientas académicas y metodológicas que hagan eficiente su desempeño y lo ubiquen en una perspectiva profesional que las demandas actuales le exigen.

Comprender y abordar nuevos paradigmas formativos, es un gran reto para el docente normalista, implica un cambio conceptual, procedimental y actitudinal, es decir, conlleva la gestión de capacidades que la tarea demanda; es un cambio cualitativo no fácil de lograr debido los esquemas y patrones

mentales con los que ha definido su actuación pedagógica en el transcurso de su práctica docente, pues realmente desarraigar un paradigma es asumir el mundo desde otra perspectiva, resignificarlo en la realidad que afronta. Por ejemplo, Bourdieu (1978), refiere al abandono y desarrollo de un *habitus*, sabiendo que el *habitus* es la subjetividad socializada, es la generación de prácticas que están dadas por condiciones sociales que las soportan, es la forma en que las estructuras sociales se asimilan en nuestro cuerpo y nuestra mente, formando nuevas estructuras que se traducen en práctica.

Pero lograr el abandono de *habitus* conlleva un cambio teórico y metodológico, y la mejor forma, sin lugar a dudas, de encarar, reflexionar y de hallar explicaciones racionales a su desempeño es a través de la habilidad para investigar la propia práctica docente, lo que dota al maestro indudablemente de un sustento mental más sólido y sistemático en el ejercicio de su profesión, pues le lleva a retroalimentar sus acciones mediante el análisis del proceso encarado, lo que le permitirá resignificar su quehacer pedagógico, al ser producto de su indagación de manera objetiva y subjetiva como acto humano que guarda una relación pedagógica.

En retrospectiva, el formador en las escuelas normales ha jugado un papel importante en la formación de docentes para la educación básica, aunque su papel ha sido netamente funcionalista, lo que significa que ha actuado como agente técnico y reproductor del currículum.

Fue a partir de 1984 cuando a las escuelas normales le fue conferido el estatus de educación superior, con el nuevo encargo institucional de formar licenciados en educación, sin que esto quiera decir que su papel reproductor y funcionalista se haya abandonado. Aunque desde muchas ópticas el Plan 1984 tuvo una decisiva influencia en la formación de maestros, ya que abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas normales, tales como aquéllos que abrían posibilidades de la investigación de la propia práctica docente.

Se señala que el Plan 84 tuvo el sano propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar a la práctica los resultados de la investigación de su actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum, por ejemplo: “(...) exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones” (SEP, 1997, pág. 18) por lo que se tuvieron que implementar nuevos cambios.

Hubo otras causas de índole académica, sobre todo la concerniente a

“una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico” (SEP, 1997, pág. 17), por ello en 1997 esas restricciones dieron origen a una reforma en la que se estableció el plan de estudios con otro perfil afin a los requerimientos de la educación básica. Aunque en gran parte el papel preponderante de la investigación en el plan en mención se minimizó, la prioridad formativa era atender la parte didáctica de las asignaturas.

A partir del cambio generado en la educación básica con un nuevo modelo curricular basado en el enfoque por competencias, oficializado en el 2011, la escuela normal asume nuevamente los retos. Entre éstos se halla la necesidad constante de mejora en su desempeño a través de la incorporación de la tecnología informática, la asimilación de una visión de conjunto basada en la gestión escolar, la revaloración de la investigación científica en su quehacer y la actualización académica a través del intercambio permanente mediante diversas estrategias institucionales.

En ese contexto de cambios se presenta una reforma más en un futuro inmediato de la que se espera no tenga un trasfondo laboral, sí de autogestión y de libertad en el logro de una mayor autonomía directiva y pedagógica y se dote de mayores recursos a las escuelas normales como instituciones de educación superior, para poder abrir un mejor despliegue en sus funciones.

En nuestra apreciación, aun con estas reformas, el desempeño profesional del docente de la escuela normal como institución superior educativa se ha reducido a la tarea conferida tradicionalmente desde su origen: la docencia. Su papel ha sido marcadamente conservador en el sentido de la reproducción cultural, pues las otras funciones correspondientes a la educación superior no las ha asumido a cabalidad, la investigación es limitada y poco estimulada por la propia estructura organizativa implantada prácticamente desde su establecimiento histórico y, por otro lado, la difusión de sus logros y generación de conocimientos es usualmente nula o mínima en razón del argumento anterior y porque el apoyo material y financiero no es suficiente.

Con tal idea, la implementación eficaz de nuevos planes de estudios se ha visto siempre reducida por la falta de apoyo en recursos, la lentitud en asumir una cultura y práctica digital como pilar de la tecnología y necesidad para operar acorde a las exigencias de un mundo globalizado y una marcada resistencia hacia el abandono de paradigmas o enfoques en razón polisémica, o sea de desacuerdos.

Pero más allá de esa realidad, la escuela normal como institución eje para la educación básica tendrá que asumir una posición de vanguardia ante

los retos educativos, no sólo del país sino en un marco global de demandas diversas, y la mejor forma de afrontar ese gran reto es conformar una cultura de innovación del conocimiento mediante el fortalecimiento de la investigación educativa desde la práctica docente encarada por los maestros y los propios alumnos en dicha institución.

Impulsar y promover el pensamiento científico en los docentes es un factor primordial para el cambio profesional con el fin de encarar con mejores concepciones teóricas, base crítica y profundidad analítica la tarea de educar y de hallar nuevas explicaciones a la complejidad presente en el hecho educativo, lo que significa desarrollar el pensamiento complejo para comprender el mundo de hoy tan confuso, interconectado y cambiante, dejando atrás los esquemas lineales y simplistas. Estas son condiciones sumamente relevantes para el futuro de la educación normalista.

Por tanto es urgente que en las escuelas formadoras de docentes la investigación sea una tarea fundamental, con la finalidad de alentar formas más sistemáticas y racionales de enfrentar los procesos que se dan institucionalmente, sean estos pedagógicos, sociales u organizativos, teniendo así la ventaja de ampliar el conocimiento de nuestra tarea a partir de la puesta en práctica de herramientas y metodologías propicias para tal fin. De lo contrario se corre el riesgo de actuar con especulaciones y supuestos, desconociendo la realidad que afrontamos y sólo actuando como reproductores de mandatos y códigos ajenos a nuestras necesidades reales y cultura propia. Investigar la práctica nos pone en sintonía con la cultura y los saberes locales, nos hace conocer mejor y críticamente lo que pasa en lo inmediato y nos da la posibilidad de proponer una línea de innovación con mayor sustento. La difusión y el vínculo con educación básica es un paso primordial en ambos subsistemas, porque los dos necesitan del apoyo mutuo para crecer y retroalimentar su quehacer tan importante en esta sociedad tan caótica y llena de indefiniciones.

En conclusión, el propósito básico de la formación del nuevo maestro normalista alude a competencias o capacidades –si no gusta el término– indispensables para entender y atender habilidades y aptitudes que demanda el contexto global inserto en la era del conocimiento, donde la velocidad del cambio es el eje que sustenta el mundo integrado. Por eso aprender a aprender, el manejo de las tecnologías de la información, la flexibilidad del pensamiento para adaptarse y la generación de conocimientos desde el quehacer cotidiano mediante la investigación de su práctica docente, se hacen indispensables e ineludibles para cumplir cabalmente con el papel social de la profesión pedagógica.

Estimular y fortalecer la cultura de investigación científica es preponderante dentro de las escuelas normales como institución superior, sólo de esa

forma dejarían atrás el papel un tanto acrítico de su función, ya que ésta ha sido notoriamente técnica e instrumental, y poco han participado en la propuesta y elaboración de planes y programas, menos en la definición de teorías sobre su profesión y quehacer específicos, y si lo han hecho, sus aportes han sido mínimos, pues las políticas centralizadas y académicas de otras disciplinas aún deciden el rumbo administrativo y conceptual en su totalidad.

Aunque el reto en este sentido realmente es enorme, ya que el objetivo de su formación debe dirigirse a su participación con sentido crítico, reflexivo e innovador mediante el despliegue de sus recursos académicos y metodológicos enfocados a la formación de alumnos que comprendan la urgencia de una educación centrada en el logro de una sociedad sustentable, con mayor equidad y con pleno respeto por el entorno, respaldada en valores democráticos y visión plural para entender al otro y las divergencias socioculturales y y étnicas. Finalizamos afirmando que si no se encararan esos retos en la educación de manera sólida y sostenida, difícilmente estaremos ofreciendo otras opciones consistentes y significativas para la sociedad.

Referencias bibliográficas

-Guzmán Díaz, Ricardo; Adriano Anaya, Aurora (2013). CONOCIMIENTO, ECONOMÍA, DESARROLLO Y SOCIEDAD: TRAZOS DESDE LA COMPLEJIDAD, En-claves del Pensamiento, vol. VII, núm. 14, julio-diciembre, 2013, pp. 123-143 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Ciudad de México Distrito Federal, México.

- Schon, D. (1988). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. José Bayo (trad.). Barcelona: Paidós.

- ROMÁN Ruiz, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. Revista Complutense de Educación 173, Vol. 21 Núm. 1, 173-188.

-SEP. (1991). Plan de Estudios 1997. Licenciatura Educación Primaria.

