

DPráctica Docente

Revista de Investigación Educativa

PRIMERA ÉPOCA

ISSN en trámite

Enero - Junio. 2019

Vol. 1

Número 1

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

JOSÉ GUADALUPE MARTÍNEZ GRANADOS • CITLALI MICHELLE REZA FLORES

EDITH GUTIÉRREZ ÁLVAREZ • INÉS LOZANO ANDRADE • ZOILA RAFAEL BALLESTEROS

CARLOS ORNELAS • MARÍA VERÓNICA NAVA AVILÉS

MARÍA DE LOURDES HUERTER'O DELGADO • NORMA CARRO MARTÍNEZ

DILCIA DENYSS ZURITA CAMACHO • NIKELL ESMERALDA ZÁRATE DEPRAECT

FERNANDO CHACÓN LARA BARRAGÁN

JP

Directorio Institucional

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Esther Núñez Cebrero
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Gonzalo López Rueda
Director de la Escuela Normal Superior de México

María Esther Basurto López
Directora de la Escuela Normal de Especialización

José Luis Ibarra Mercado
Encargado de la Dirección de la Escuela Superior de Educación Física

Aarón Linares Pérez
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Xicoténcatl Martínez Ruiz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Daniel Cassany – University Popeu Fabra, España.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Comité Editorial

Bruno Onofre Vázquez – Escuela Normal de Especialización, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Luis Medina Arteaga – Enlace de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Equipo Editorial

Editor: Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar


Diseño y Formación Editorial


Ulises Ortiz Castillo


Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa, año 1, núm. 1, Enero-Junio 2019, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <http://practicadocenterevistadeinvestigacion.com/ojs>, practicadocente@aefcm.gob.mx. Editor responsable: Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: en trámite.


Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL		Conocimiento y lenguaje de la investigación educativa. Armando Balcázar Orozco	5
-----------	---	--	---

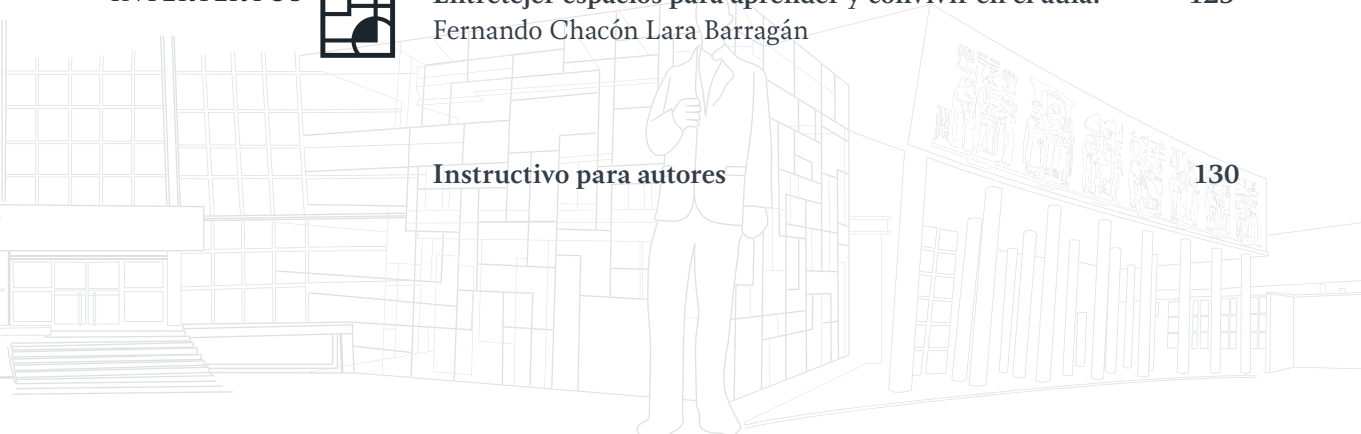
HALLAZGOS		La educación como factor de movilidad social en la Unidad Habitacional El Rosario. José Guadalupe Martínez Granados y Citlali Michelle Reza Flores	11
		Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia. Edith Gutiérrez Álvarez, Inés Lozano Andrade y Zoila Rafael Ballesteros	35

SIN FRONTERAS		Nuevo modelo educativo: propuesta pedagógica de la Reforma Educativa. Carlos Ornelas	59
		El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde la complejidad. María Verónica Nava Avilés, María de Lourdes Huerter'O Delgado y Norma Carro Martínez	85

ENTRE AULAS Y PATIOS		Cualidades del docente necesarias para enseñar a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Dilcia Denyss Zurita Camacho y Nikell Esmeralda Zárate Depraect	105
-------------------------	---	--	-----

INTERTEXTOS		Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. Fernando Chacón Lara Barragán	125
-------------	---	--	-----

		Instructivo para autores	130
--	--	---------------------------------	-----





 EDITORIAL

Revista Práctica Docente: Conocimiento y Lenguaje de la Investigación Educativa

El hombre conoce lo que le rodea porque subsiste la posibilidad de que ese conocimiento sea comprobable con ciertos grados de eficacia. Las operaciones del conocer como instrumentos de comprobación se dirigen a un objeto y crean con éste una relación efectiva de identidad o de semejanza.

Nuestro conocimiento de los objetos es la relación de representación del mapa con el territorio correspondiente. Conocemos y sabemos, no creemos en los objetos existentes en la naturaleza sino los apropiamos en esa relación proporcional de semejanza. No existe una prioridad del sujeto sobre el objeto ni viceversa: hay contemporaneidad en el todo único sujeto-objeto-objeto-sujeto, semejantes e idénticos. Nuestra Revista de Investigación Educativa Práctica Docente desea contribuir a esa relación efectiva de semejanza e identidad con el conocimiento, con el saber de los objetos de la educación, analizada como un acto de reconocimiento de la naturaleza cultural del ser humano.

La *Docta Ignorancia* caracterizada por Nicolás de Cusa no sólo es una referencia a la divinidad, es aplicable también al conocimiento positivo sobre la educación porque somos sujetos activos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura; sabemos que sabemos sobre el campo educativo aunque no lo abarquemos en su totalidad en el momento actual, sabemos una porción de la educación porque es imposible ejercer un papel de “todo conocimiento”, esta puede ser nuestra *Docta Ignorancia* que en su oxímoron figurado enriquece y fortalece nuestro conocimiento de seres pensantes finitos pero con una sed infinita de conocer. Nuestra Revista Práctica Docente aspira a ser un vehículo de fortalecimiento del conocer infinito en los sujetos finitos involucrados en la educación.

En su *Enciclopedia de la Ciencias filosóficas*, Hegel ha externado que la Dialéctica es “la naturaleza misma del pensamiento” porque resuelve las contradicciones de la realidad finita, objeto y fin de la comprensión e interpretación de nuestro conocimiento: Práctica Docente, la Revista, es parte de esa realidad finita que quiere coadyuvar a la comprensión de la misma; Práctica Docente anhela una dialéctica natural del pensamiento.

Las fórmulas simples de Ludwig Wittgenstein sobre el lenguaje y su forma de instrumentación son un ejemplo claro de la naturaleza de la práctica docente que intentamos desarrollar. En sus *Investigaciones filosóficas* el pensador de origen austriaco deduce que el nombre sostiene un significado de acuerdo con la propuesta de Ferdinand de Saussure sobre la convencionalidad del signo lingüístico, a fin de cuentas, es una faceta lúdica del lenguaje en sus variaciones de los diversos contextos sociales. Práctica Docente, nuestra Revista, implica en su nomenclatura el concepto básico de su propio significado, difundir, analizar y promover la práctica docente eficiente y de calidad en las instituciones educativas nacionales y regionales, a partir del tributo que implica la investigación educativa. El carácter apofántico del lenguaje estará inmerso y será el sello de nuestra Revista Práctica Docente, es la “casa del ser” porque el ser humano se encuentra en esta morada existencial a través del lenguaje; éste vehicula ideas y sentimientos, por ende, conocimiento, comprensión y verdad.

La dualidad es una nota esencial de la naturaleza humana. El origen de la diversidad y de la desigualdad está en la dualidad. Nuestra naturaleza humana es dual, es una díada, es un compuesto en la multiplicidad, de todo lo mudable y lo divisible, un principio que se manifiesta de diversas formas en sustancias materiales. Nuestra lucha constante en el horizonte de la historia de las ideas es acercar nuestro pensamiento a la realidad y no a las apariencias. Según Nietzsche en *El origen de la tragedia*, ésta se suscita en función de la cópula de los contrarios: el espíritu apolíneo y el espíritu dionisiaco, fuerzas antagónicas, principio dual, divinidades del arte con perfiles antitéticos, tragedia griega del haz y del envés; teoría y práctica, lo caduco y lo perenne, lo inmanente y lo transeúnte, notas de nuestra Práctica Docente, instrumento artístico y científico, pensamiento apolíneo y dionisiaco, plástica y música, palabra y pensamiento: integración, no separación, complementariedad, no distinción ni diferencia. Nuestra Revista Práctica Docente provoca la dualidad de la antítesis en la integración y superación de la paradoja y la lucha de los contrarios; ser y muerte que integran holísticamente los aspectos de la existencia humana, de acuerdo con el pensamiento filosófico de José Ferrater Mora.

Pero, ¿qué es la práctica docente? En primera instancia, debemos considerar el concepto “práctica” como la estancia de lo racional en la acción, así, una idea es práctica porque puede realizarse, Kant en su *Crítica de la razón pura* menciona que “práctica” es “todo lo posible por medio de la libertad”, de lo que el ser humano hace de sí mismo y por sí mismo por conducto de su propia naturaleza racional. En otra instancia, la docencia muestra algo, no demuestra; distingue, señala y practica.



Si muestra, entonces, debe manifestarse el objeto de conocimiento entre los sujetos; uno muestra, el otro comprende, pero el primero ha comprendido antes de mostrar porque nadie puede mostrar sin una comprensión previa a la transmisión de ese conocimiento al otro sujeto que aprehende. El concepto de docencia implica, necesariamente, un aprendizaje como su correlato complementario y esencial, un acto de mostrar metonímico que aglutina e integra un aprendizaje. Si la docencia implica un enseñar y éste un aprender, el resultado es un proceso y un acto de comunicación entre entes sociales en la polis, concepto medular aristotélico en su naturaleza del *Zoon politikon* porque los humanos somos animales racionales sociales por naturaleza. Nuestra Revista Práctica Docente es ser racional en la acción, praxis en acto porque muestra un objeto de conocimiento a la comunidad educativa y cultural de la educación superior.

Que los problemas fundamentales de la educación sean la creación de paradigmas y teorías con rigor metodológico, que estas matrices puedan aplicarse oportunamente al proceso enseñanza-aprendizaje en espacios aúlicos concretos, que no debe distenderse la acción específica de las teorías o aplicaciones es una verdad de Pero Grullo que no debemos negar ni soslayar porque nuestra Revista inquiera sobre un panóptico reflexivo y crítico rememorando las palabras de Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*: “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” y porque editar y publicar artículos de investigación e intervención educativas y ensayos con espíritu científico exige compromisos: nuestra Práctica Docente está comprometida con la exigencia y el rigor de las ciencias humanas, a la luz de la razón.

La lección inaugural de Lawrence Stenhouse intitulada: “La investigación como base de la enseñanza” establece dos aspectos diáfanos en este campo de la cultura: que los docentes deben estar inmersos en el proceso de la investigación y que los investigadores deben justificarse ante los docentes y no éstos ante los investigadores, palabras *ad hoc* en nuestra Revista y en nuestro quehacer educativo porque a través de la investigación como método y estrategia en la actual sociedad del conocimiento descubrimos, desarrollamos y consolidamos ese conocimiento de la realidad que nos rodea, pero que fortalezcamos eficazmente un conocimiento verdadero. Investigación pura e investigación aplicada, ni ésta sin aquella ni viceversa porque la base fundamental de nuestro polígono de frecuencias o de nuestro portafolio de evidencias es la reflexión de las ideas en forma lógica para anclar en hipótesis aplicadas con la posibilidad de ser, tal como Martin Heidegger ha mencionado en

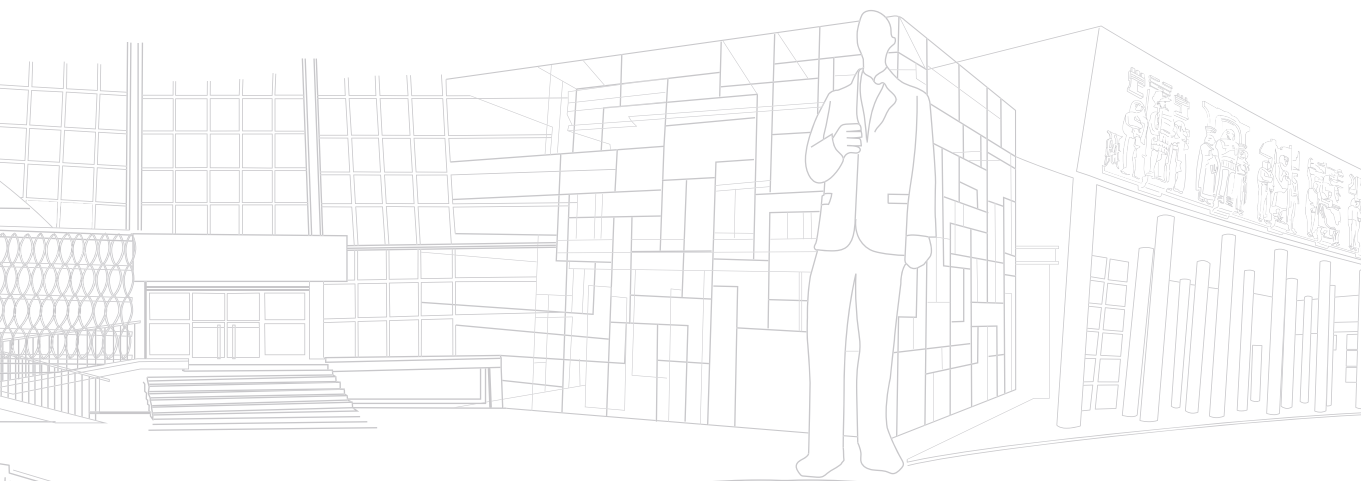


El ser y el tiempo: “El ‘ser ahí’ se comprende siempre a sí mismo partiendo de su existencia, de una posibilidad de ser el mismo y no él mismo” y porque “la existencia se decide exclusivamente por obra del ‘ser ahí’”.

Nuestra Revista Práctica Docente no sólo revisa sino revisita, mira hacia adentro, interioriza su visión de sí misma, por sí misma y en sí misma su consistencia de ser; su existenciarío es estar con el mundo, estar ahí como posibilidad y hecho concreto, ser y tener para estar en la existencia del quehacer educativo, con el aliento de todos: ¡démosle vida y dejémosla existir!

Dr. Armando Balcázar Orozco
Director







HALLAZGOS



La educación como factor de movilidad social en la Unidad Habitacional El Rosario

José Guadalupe Martínez Granados *
Citlali Michelle Reza Flores **

Fecha de recepción: 30 de julio del 2018
Fecha de aceptación: 29 de octubre del 2018

RESUMEN

La Unidad Habitacional El Rosario es un conjunto urbano emblemático de la vivienda social en México, construido hace más de cuarenta años. Su diseño se basó en postulados que buscaban favorecer la convivencia e interacción vecinal de diversos segmentos sociales, en plazas, espacios abiertos y andadores peatonales; además su infraestructura y equipamiento urbano fueron proyectados para atender las necesidades de abasto, salud, recreación, comunicación y educación de una población calculada en 100,000 habitantes. Actualmente, el deterioro físico del conjunto y la vivienda son indicadores que reflejan procesos sociales de fragmentación comunitaria, en donde la educación como factor de cohesión y movilidad social ha dejado de ser una aspiración o motivo de superación y no garantiza el ascenso social. En este artículo se reportan los hallazgos de un estudio cuyo objetivo fue analizar los cambios intergeneracionales en el nivel de escolaridad y su relación con la vivienda como factor de movilidad social. Los resultados de la investigación están apoyados en evidencias empíricas mediante un muestreo probabilístico aplicado directamente en domicilio.

Palabras clave:

Movilidad social intergeneracional, nivel de escolaridad, desigualdad social, diseño urbano y vivienda

ABSTRACT

The housing unit El Rosario is an emblematic urban group of social housing in Mexico, built more than forty years ago. It's design was based on sought to promote coexistence and neighborhood interaction of various social segments, in malls, open spaces, pedestrian walkways, as well as infrastructure and urban equipment to meet the needs of supply, health, recreation, communications and education of a population calculated in 100,000 inhabitants. Currently, the physical deterioration of the whole and housing are indicators that reflect social processes of community fragmentation, where education as a factor of social cohesion and mobility has ceased to be an aspiration or reason for improvement and does not guarantee a social ascent. In this article we report the findings of a study whose objective was to analyze intergenerational changes in the level of schooling and its relationship with housing as a factor of social mobility. The results of this research are supported by empirical evidences through probabilistic sampling applied directly at home.

Keywords:

Intergenerational social mobility, level of schooling, social inequality, urban design and housing.

* Profesor Investigador del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. Instituto Politécnico Nacional IPN ESIA-T, México.

** Profesora Investigadora del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Introducción

El tema de la movilidad social ha estado vigente en los estudios sociológicos clásicos y contemporáneos, si bien el concepto ha adoptado diferentes enfoques explicativos condicionado por la perspectiva de análisis y contextos históricos estructurales, su vinculación con los conceptos de clase y de estratificación sociales caracterizan su análisis. Definida de distintas maneras, la movilidad social se refiere al tránsito que puede ocurrir entre los sujetos de una sociedad dentro de la escala social, movimiento que puede ocurrir en dos direcciones: hacia arriba cambiando de estatus o de clase, aumentando su posición social o, por el contrario, hacia abajo disminuyendo de clase social.

Los estudios sobre movilidad social en el mundo se iniciaron en las primeras décadas del siglo pasado, con Pitirim Sorokin en los Estados Unidos en los años veinte y continuaron con Lipset y Bendix (1963) a mediados de siglo con un estudio comparativo entre nueve países industrializados: Gran Bretaña, Francia, Alemania Occidental, Suecia, Suiza, Japón, Dinamarca, Italia y los Estados Unidos. Su interés radicó en el análisis de la movilidad de los hombres de trabajo de cuello azul a los de cuello blanco. Entre sus resultados los autores encontraron que no había gran diferencia entre los trabajadores de las sociedades europeas y los de Estados Unidos. De este modo, la incorporación a trabajos profesionales es una tendencia de movilidad vertical, encontrada por estos autores (Uribe, Vázquez y Pardo, 2006).

Para el caso de América Latina, hay investigaciones que plantean una persistencia o rigidez en términos de los patrones de movilidad social, en donde las personas permanecen en las mismas posiciones (ya sea de privilegio o desventaja) durante sus vidas y heredan estas posiciones a sus descendientes (Solís P. y Boado M, 2016). Además, el tema ha sido objeto de estudio por parte de las ciencias sociales enfocándose en investigaciones sobre el devenir de individuos de la clase media, su inserción en el mercado de trabajo, las ocupaciones y profesiones que las caracterizan, el nivel de ingreso, el educativo, sus aspiraciones, su proclividad a un tipo de consumo a veces suntuario, pero que los distingue y a la vez los identifica como sujetos pertenecientes a dicho estrato social (Franco y Hopenhayn, 2010).

Es cierto que la educación ha sido un componente importante de movilidad social, que ha permitido el desplazamiento de algunas generaciones de mexicanos de posiciones sociales bajas hacia posiciones sociales medias; sin embargo, es menester considerar factores como la precariedad del empleo, las recurrentes crisis económicas, la cada día más



escasa protección social y, hasta cierto punto, la desvalorización relativa de los años de escolaridad, lo cual denota la tendencia a que en México la movilidad social sea más bien descendente que ascendente.

Como resultado del periodo estabilizador (1940 a 1970), las ocupaciones de tipo manual y profesional tuvieron un respaldo institucional, que propició en los años setenta del siglo pasado el surgimiento de importantes organismos de vivienda como el Instituto del Fondo Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (Infonavit) y el Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (Fovissste), los cuales facilitaron el acceso a créditos hipotecarios con bajo costo de financiamiento, haciendo posible para muchas familias el acceso a la obtención de una vivienda (Infonavit, 1992).

En términos generales, durante la década de los setenta los estratos medios crecieron gracias a la modernización del país, que acentuó el proceso de urbanización en muchas ciudades mexicanas; periodo en el cual el Estado jugó un papel relevante en las decisiones de política económica, lo que hizo posible la generación de millones de nuevas ocupaciones, muchas de las cuales fueron cubiertas por estos sectores emergentes. Asimismo, fueron favorables ciertas acciones en materia de servicios sociales, urbanos y de crédito que permitieron el acceso a un mejor nivel de vida de la clase media en general (Latapí y Escobar, 2010).

La conformación y consolidación de la clase media mexicana durante estos años, se benefició, a su vez, del florecimiento de la economía urbana, la industria y los servicios modernos tanto de orden público como privado. Conformada principalmente por trabajadores burócratas del sector de la salud y de la educación, Latapí y Pedraza (2010) la describen muy bien al relacionar la movilidad social de este tipo de trabajadores en comparación con la de sus hijos:

(...) En dicho sector se observa una movilidad social notable; sus estudios y orígenes eran humildes, pero sus hijos e hijas por lo general, se beneficiaron de la expansión educativa y de prestaciones especiales para lograr altos niveles educativos y ocupaciones en correspondencia con ellos (...) (p. 362).



Sin embargo, las graves dificultades económicas de los ochenta y que el Estado mexicano no supo enfrentar¹, tuvieron repercusiones en la vida laboral: disminución de salarios en general, el despido masivo de empleados de la industria y los servicios, ocasionando el crecimiento del comercio informal y la precarización de las condiciones de vida de los trabajadores.

Otra de las consecuencias de la crisis de 1982 fue la reducción del consumo para la clase media, derivada de la depreciación de los salarios. Para una fracción de este sector, el golpe económico significó un descenso o movilidad negativa, hacia lo que algunos autores denominan clase media baja urbana o precaria (López Santillán *apud* Latapí y Pedraza, 2010). Esta es una clase que tiene como meta residir en espacios urbanos formales (conjuntos habitacionales), que se ha visto beneficiada con una hipoteca para adquirir una vivienda de interés social, con todos los servicios urbanos y de infraestructura. Adquirir una vivienda —en propiedad— simbolizaba para las familias de esta clase social la posibilidad de moverse y ocupar una mejor posición dentro de la escala social. Para muchos analistas, la década de los ochenta se considera sin crecimiento económico y con una elevada y variable tasa de inflación, lo que pulverizó a la clase media y dio paso al empobrecimiento de una parte significativa de la población.

Gian Franco Bettin (1982) en su obra *Los sociólogos de la ciudad* analiza el tema de la movilidad social durante la etapa de industrialización vinculada a la expansión del sistema capitalista. Para este autor, el tema de la movilidad social dentro de una misma generación o de una generación a otra, lo lleva a una conclusión unívoca: “la movilidad social es un valor mito, un elemento cultural que forma parte de una ideología tradicional que ya no tiene sentido, desmentida por la realidad de manera muy clara sobre todo en esta primera fase de expansión económica capitalista” (p.115). Advierte que la “escuela” es la única esperanza para las generaciones sucesivas de alcanzar una movilidad intergeneracional.

Además de Bettin, los estudios acerca de la movilidad social en América Latina, desde la perspectiva de la sociología (Alesina y Rodrik, 1994; Birdsall y Londoño, 1997; Graham y Felton, 2006; Wilkinson y Pickett,

¹ Devaluación de la moneda, inflación, pérdida del poder adquisitivo y el pago de la deuda externa. Cfr. Latapí y Pedraza, 2010.



2009) se abordaron a mediados del siglo pasado. La mayoría de estos estudios se elaboraron durante la etapa de industrialización sustitutiva de importaciones que fue el período que dio inicio al proceso de industrialización de los países de la región latinoamericana, vinculado a la modernidad y el desarrollo. Se diversificó la producción, se generaron fuentes de empleo, acelerando el proceso de urbanización, particularmente en las ciudades capital. Se mejoró el acceso a los servicios como la salud y la educación, abriendo para algunos estratos de la población, la posibilidad de acceder a una educación profesional en universidades públicas y privadas y, con ello, la obtención de un mejor empleo u ocupación.

En el caso de México, el crecimiento económico sostenido permitió la emergencia de sectores sociales que encontraron posibilidades de inserción laboral y una cobertura social en los servicios de salud, educación y vivienda en beneficio de un mejor nivel de vida, particularmente para aquellos trabajadores que vivían en las ciudades. Sin embargo, esta incipiente clase media mexicana enfrentó, en ocasiones, una pérdida súbita de sus estándares y modelo de vida que orilló a muchas familias a incorporarse a sectores informales de la economía y reestructurar sus formas de consumo.

Quizás por esta razón, algunos autores señalan que es en la década de los noventa cuando el tema de la movilidad social surge nuevamente en las ciencias sociales mexicanas (Zamorano, 2007). Sin embargo, otros autores como Cortés y Escobar (2005) consideran que fue hasta iniciado el nuevo siglo que se retoman los estudios sobre la movilidad social.

En el estudio de Zamorano (2007), *Los hijos de la modernidad: movilidad social, vivienda y producción del espacio en la Ciudad de México*, se analiza el surgimiento de la colonia Michoacana que, en 1936, fue el primer proyecto de vivienda social en la entonces periferia oriente de la Ciudad de México. Mediante la aplicación de 35 entrevistas, la investigadora resalta lo que ella denomina un caso representativo de movilidad social ascendente que se dio entre dos generaciones caracterizadas por una relación de parentesco, en donde la variable educación o nivel de escolaridad fue importante. Señala que esto fue posible gracias al período de estabilidad económica en México durante las décadas treinta y cuarenta del siglo pasado, periodo durante el cual la educación pública ocupaba un lugar central.

Por su parte, Cortés y Escobar (2005) estudiaron la movilidad intergeneracional en tres períodos: años 30 y 40 hasta 1982, de 1982 a 1988 y de 1988 a 1994. Los resultados de su estudio muestran un descenso notable de las oportunidades de acceso al estrato de la clase compuesta



por profesionales, funcionarios y grandes empleadores, ocupaciones que según los autores mencionados “han sido desde 1960 muy superiores en todos los sentidos” (Cortés y Escobar, 2005, p. 163); y es a partir de 1988 que se presenta un notorio descenso de oportunidades en el acceso a bienes y servicios para este estrato.

Otra aportación relevante al estudio de la movilidad social en México es la de Campos, Huerta y Vélez (2012), quienes en su capítulo sobre movilidad social en México inician su análisis preguntándose: ¿qué posibilidades existen de que una persona proveniente de un hogar con bajos recursos logre alcanzar un buen nivel de vida en su edad adulta? Centran el tema de la movilidad social en una sociedad como la mexicana con niveles elevados de desigualdad y baja movilidad sociales. Como investigadores del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, estos autores consideran que la movilidad intergeneracional no es posible en una sociedad mexicana que se caracteriza por un alto nivel de estratificación. Para ellos la sociedad mexicana es una de las más inmóviles en todo el mundo, pues son pocas las oportunidades de ascenso para quienes han nacido en condiciones desfavorables. Por ello, abordan la movilidad social a partir de tres dimensiones: el ingreso, la educación y la clase social o estrato socioeconómico.

Para los propósitos de esta investigación, analizaremos la movilidad social intergeneracional a partir del máximo nivel educativo alcanzado entre padres e hijos. Con base en las evidencias empíricas de un estudio realizado en 243 hogares en la Unidad Habitacional El Rosario, se busca conocer si generacionalmente se ha presentado un incremento en los niveles de escolaridad, si permanecen iguales o incluso si han descendido.

Metodología

El procedimiento metodológico para lograr los objetivos de la investigación, condujo a una serie de etapas previas para solventar posibles dificultades al momento de aplicar la encuesta. Además por las características del estudio, metodológicamente se siguieron dos líneas para la obtención de información: la primera, de tipo cuantitativo, se desarrolló a partir del diseño de un marco muestral probabilístico, mediante el cual las muestras son obtenidas a través de un proceso que brinda a toda la población las mismas oportunidades de ser seleccionada (Magnusson, 1978). Este método permitió la utilización de la estadística inferencial y diversos tests de contraste o asociación. La segunda, de tipo cualitativo, se realizó por medio de una serie de reuniones con diferentes actores sociales que participaron en grupos focales para compartir problemáticas particulares; además se recurrió a



la utilización de fuentes documentales cartográficas y estadísticas que apoyaron en la definición y asignación de la muestra.

La técnica de muestreo que se decidió adoptar fue de tipo aleatorio por conglomerados, en donde la unidad de muestreo fue la vivienda en sus diferentes prototipos: unifamiliar, dúplex, tríplex y multifamiliar (cinco niveles). En este sentido, el procedimiento que se siguió fue en primer término, conocer el número de viviendas por tipo; posteriormente con la ayuda de la cartografía del conjunto habitacional, se determinó la distribución de la vivienda por sectores habitacionales, estos definieron los conglomerados (*clusters*) que contienen los diversos tipos de vivienda agrupados en manzanas.

El diseño cumplió con todos los estándares de medición para garantizar la confiabilidad y la representatividad² del muestreo. Se aplicaron 243 encuestas directamente en las viviendas, diferenciando la tipología habitacional: vivienda unifamiliar y dúplex y edificio de tres a cinco niveles. Para la ubicación, selección y distribución espacial del muestreo, se utilizaron planos cartográficos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en escala 1:500, así como de fotografía aérea escaneada en formato *raster*³. Esto permitió, por un lado, determinar una distribución precisa de las unidades muestrales (viviendas) y por otro, trazar las rutas y recorridos durante el trabajo de campo; previamente se realizaron reuniones informativas con representantes vecinales y autoridades locales tanto del municipio de Tlalnepantla en el Estado de México, como de la Alcaldía Azcapotzalco en la Ciudad de México, con el objetivo de facilitar el levantamiento de la información y evitar cualquier incidente.

Las 17,500 viviendas que componen el conjunto habitacional están localizadas en los siete sectores habitacionales diseñados bajo princi-

² Margen de error de 5%. Este es el intervalo en el que puede oscilar un resultado; por ejemplo si el promedio de habitantes por vivienda de tipo unifamiliar se sitúa en 3.8, entonces el intervalo de margen de error lo podemos ubicar entre $0.05 < 3.8 = 3.61$ o $0.05 > 3.8 = 3.99$.

Nivel de confianza de 95%. Es la probabilidad de que en el parámetro se tenga un % de estimación aceptable. Un nivel de confianza aceptable para una muestra va de 90% al 99%; por convención se establece el 95%.

Nivel de homogeneidad de 80%. Parte del supuesto de que las poblaciones no son en su totalidad homogéneas, por lo tanto, la estimación del nivel de homogeneidad está determinada por el tipo de población a estudiar.

³ La fotografía aérea escaneada es una imagen, resultado de un proceso de conversión del negativo original de la fotografía aérea análoga a positivo de imagen digital, sin sacrificar la exactitud métrica. Es una imagen que registra una representación fiel del terreno en el momento de la toma expuesta al rebote de luz con características particulares de detalle y posición específica. <http://www.inegi.org.mx/geo/contenidos/imgpercepcion/fotoaerea/fotoescaneada.aspx>



pios urbanos que privilegian el espacio público, por lo cual se generaron sendas y caminos peatonales que, con el paso del tiempo, fueron ocupados y cerrados haciendo difícil y hasta cierto punto peligroso el transitar por ellos. Por este motivo, la organización del trabajo de campo implicó cambios y reasignaciones de las viviendas originalmente seleccionadas para su muestreo. Véase la tabla 1.

Tabla 1. Muestra y distribución por sectores habitacionales.

Tamaño de la Muestra y Distribución por Sectores Habitacionales en la Unidad Habitacional El Rosario										
Tipo de Vivienda	Viviendas Totales	Muestras Requeridas	Distribución de la muestra por sectores habitacionales							Total
			Rosario I			Rosario II				
			Sector CTM	Sector I	Sector II	Sector IA	Sector IB	Sector II	Sector III	
Unifamiliar	2,700	38	15	10	8	5	0	0	0	38
Dúplex	1,750	24	8	3	3	5	5	0	0	24
Tríplex	4,100	57	6	5	8	5	5	14	14	57
Multifamiliar	8,950	124	5	12	18	28	30	16	15	124
Total	17,500	243	34	30	37	43	40	30	29	243

Fuente. Elaboración propia con base en el cálculo de distribución muestral.

El paso siguiente consistió en hacer una distribución proporcional de las muestras por sectores o *clusters*. Para ello, con el apoyo de la cartografía se procedió a realizar una numeración en cada una de las manzanas a fin de determinar de manera sistemática el número de encuestas que se aplicarían en cada manzana del sector. Por ejemplo, si a una manzana le correspondían dos encuestas, entonces de manera aleatoria se escogían dos viviendas que estuvieran ubicadas en esa manzana, siempre y cuando no fueran contiguas, dejando espacio entre viviendas o Término Sistemático (TS) de 10 entre la seleccionada y la siguiente a muestrear. Este criterio se aplicó para el caso de vivienda unifamiliar, pero en cuanto a las manzanas que corresponden a edificios de cinco niveles, se comenzó seleccionando cualquier vivienda del primer nivel, la segunda correspondió al tercer nivel; la tercera al segundo, la cuarta al quinto y la quinta al cuarto nivel; con este procedimiento se garantizó una distribución aleatoria y sistematizada de la muestra. En la imagen 1, que aparece a continuación, se aprecia el tipo de viviendas y el número de encuestas que se aplicaron en el Sector I, El Rosario 1.



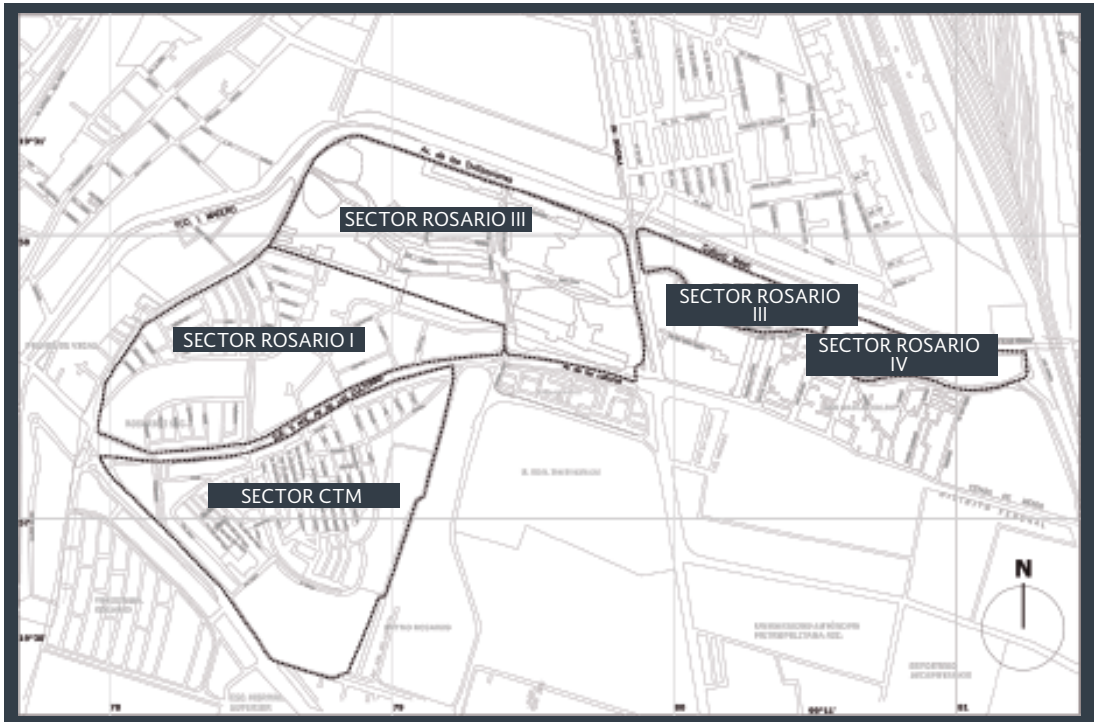
Imagen 1. Unidad Habitacional El Rosario I, sector I.

Fuente. Elaboración propia con base en la cartografía del INEGI y trabajo de campo.

Resultados

Investigar sobre la Unidad Habitacional El Rosario es hacer referencia a un modelo de planificación formal diseñado y pensado como un conjunto habitacional integral y emblemático del modernismo: su construcción en 1973, formó parte de un ambicioso proyecto de impulso a la vivienda social destinada a obreros y empleados del sector industrial, con fondos para la vivienda administrados por el Instituto Nacional del Fondo de la Vivienda para los Trabajadores (Infonavit). Por su dimensión, con más de diez y siete mil viviendas, fue durante muchos años el desarrollo habitacional más grande de América Latina. Véase la imagen 2.



Imagen 2. Localización por sectores.

Fuente: Elaboración propia con base en la cartografía del INEGI.

Localizado al norte de la Ciudad de México, en la Alcaldía Azcapotzalco y el municipio de Tlalnepantla, este conjunto urbano se proyectó para alojar a una población de 100 mil habitantes, en una superficie de 230 hectáreas. Para el diseño de este conjunto urbano funcionalmente integrado, se incorporó una serie de ecotecnias y sistemas constructivos novedosos para su época, por lo cual se le denominó “la ciudad en la ciudad” (Infonavit, 1988). Las viviendas se organizaron en torno a plazoletas y a una estructura de andadores peatonales, con equipamiento primario de comercio y servicios para atender a la población de cada núcleo habitacional con plena autosuficiencia en sus funciones urbanas y con áreas destinadas para el esparcimiento, encuentro e interacción vecinal. De este modo, se proyectaron espacios que ofrecían la posibilidad de caminar y pasear, e incluso se construyeron dos lagos navegables en cada extremo del conjunto habitacional.

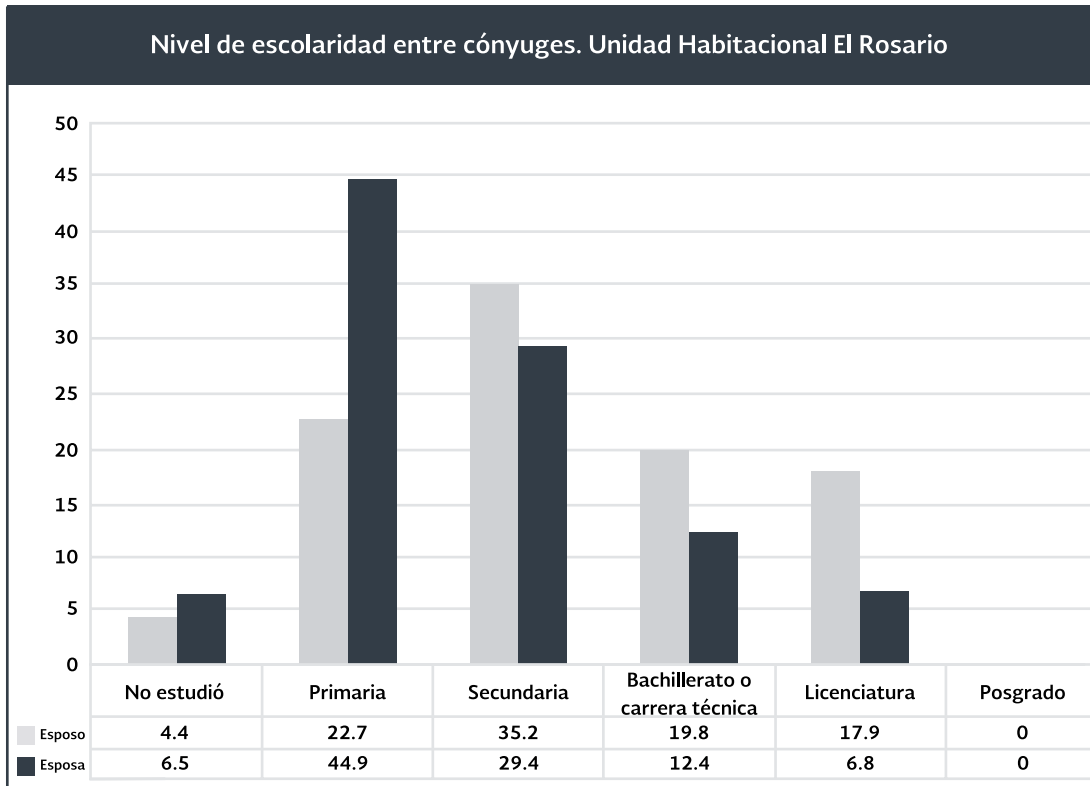
A cuarenta y cinco años de su construcción, no solo han cambiado las condiciones urbanas del entorno, además los elementos integradores del proyecto han sufrido transformaciones por la alteración y adaptación de los espacios públicos y privados de la Unidad: así, la racionalidad de la planeación original en el diseño se ha roto por la alteración en el uso y

significado que los habitantes le han conferido a estos lugares, a través de sus prácticas cotidianas. De esta manera, con el devenir de estos años son frecuentes los conflictos suscitados por las formas de representación vecinal, el manejo y gestión de recursos de la administración interna y los provenientes de programas institucionales; las áreas comunes han sido apropiadas e invadidas, los lagos fueron secados y las instalaciones deportivas y de uso común están en constante abandono y deterioro. Ahora la Unidad Habitacional El Rosario es sinónimo de inseguridad y degradación social.

La heterogeneidad socio cultural en la composición y origen de los pobladores tiene en la educación un indicador de cambio y movilidad social. Por esta razón, centraremos el análisis en el nivel de escolaridad de los distintos miembros de la familia y su relación con el tipo de vivienda en la que habitan.

El perfil educativo actual de la Unidad Habitacional revela una condición de escolaridad baja, por lo que en promedio el 66% de los cónyuges cursaron la educación primaria, aunque las diferencias por género son significativas, agudizándose en el caso de las cónyuges quienes alcanzan un porcentaje más elevado (74%) en los indicadores de condición de no escolaridad y en el nivel educativo alcanzado. En contraste, los cónyuges muestran indicadores más elevados en los niveles de educación, que abarcan desde estudios de secundaria y bachillerato hasta licenciatura. Véase la gráfica 1.



Gráfica 1. Nivel de escolaridad entre cónyuges.

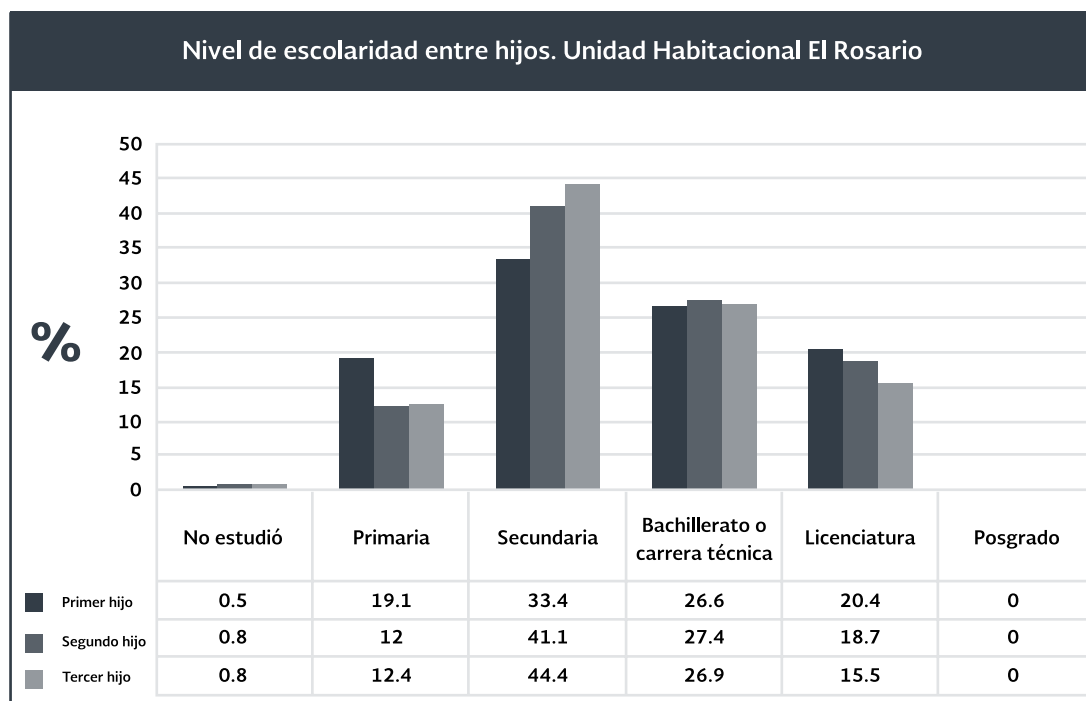
Fuente: Elaboración propia con base en el resultado de la encuesta aplicada a los cónyuges.

Lo anterior muestra una situación de baja calificación educativa y profesional en los hogares de El Rosario, esta corresponde al perfil de trabajadores no calificados a los que en su mayoría fue dirigido el programa de vivienda hace más de cuatro décadas. Lo distintivo es conocer si generacionalmente la situación ha cambiado, o si se reproducen las condiciones educativas en los hijos.

El nivel de educación de los hijos presenta indicadores relativamente de mayor avance de escolaridad respecto de sus padres; sin embargo, esta condición deberá ser demostrada y analizada posteriormente. Con base en los datos recogidos, puede observarse que el nivel de escolaridad es distinto entre hijos, presentándose con mayor número de años cursados para el primero y el segundo hijo, con una disminución en el caso del tercero; esta relación podría ser lógica ya que disminuye la edad de los hijos y en consecuencia el nivel de escolaridad. Sin embargo, las familias en El Rosario terminaron su etapa reproductiva y de desarrollo, y el promedio de edad del tercer hijo es de aproximadamente 25 años, por lo cual este ya debió de haber concluido su educación escolarizada. Véase la gráfica 2.



Gráfica 2. Nivel de escolaridad entre hijos.



Fuente: Elaboración propia con base en el resultado de la encuesta aplicada.

Los datos anteriores perfilan diferencias en el nivel de escolaridad entre padres e hijos, pero, para demostrar si efectivamente estos niveles de instrucción son significativamente relevantes, partimos del supuesto de que el origen laboral de los pobladores de esta Unidad Habitacional estuvo vinculado principalmente en actividades del sector secundario, con un nivel de escolaridad de educación primaria, aunque con notables diferencias entre los cónyuges. La hipótesis a comprobar es que generacionalmente existe un ascenso en los años de educación escolar y, por lo tanto, mayores expectativas de movilidad social que se reflejan, entre otros aspectos, en mejores condiciones habitacionales y de ocupación de la vivienda. Si comprobamos esta hipótesis, un cambio residencial de los hijos en viviendas distintas a las de sus padres, podría indicar una movilidad positiva; pero si encontramos que no hay avance en el nivel educativo intergeneracional y los cambios de residencia de los hijos son poco significativos o bien se presentan tendencias hacia la reocupación o regreso a la vivienda de origen, entonces estamos hablando de un estancamiento social en términos de movilidad.

Con los datos recabados, puede observarse un relativo descenso en el nivel de escolaridad entre los hijos; además de un ligero ascenso en el nivel



de instrucción de los hijos respecto de sus padres. Sin embargo, estas diferencias no podemos tomarlas como definitivas; lo primero es conocer la ubicación de cada integrante de la familia para compararlos entre sí, esto permitirá ordenar jerárquicamente la posición de cada uno de ellos facilitando el reconocimiento de su nivel de instrucción escolar.

Los resultados de la prueba de Anova de Friedman⁴ indican que el rango más alto en el nivel de escolaridad, corresponde al primer hijo (H1), seguido del jefe de familia y el segundo hijo (H2), respectivamente; este escalonamiento revela un hecho significativo en cuanto que es el jefe de familia y no el segundo ni el tercer hijo, quien tiene un mayor nivel de escolaridad. Véase la tabla 2.

Tabla 2. Prueba de Friedman

Ranks		Test Statistics ^a	
	Mean Rank	N	250
Nivel de escolaridad del jefe	3.34	Chi-Square	117,806
Nivel de escolaridad del cónyuge	2.75	df	4
Escolaridad H1	3.61	Asymp. Sig.	.000
Escolaridad H2	2.94		
Escolaridad H3	2.35		

^a Friedman Test

Un primer hallazgo es que efectivamente las familias de El Rosario tienen un componente diferenciado en cuanto al nivel de escolaridad de sus integrantes⁵, es decir, que generacionalmente hay un cambio positivo de la condición educativa de los hijos respecto de sus progenitores, sin embargo, hay que hacer notar que esta diferencia solo ocurre en el caso del primer hijo, y no en el del segundo y el tercero cuyos niveles de escolaridad se ubican por debajo de la condición del jefe de familia. Esto nos lleva a plantearnos nuevas interrogantes: por qué la situación de mejora en el nivel educativo se presenta solo en el caso del primogénito, y bajo qué condiciones o circunstancias es posible esta situación.

⁴ Para esto, empleamos la prueba estadística no paramétrica denominada Anova de Friedman. Esta nos permite comparar varias muestras relacionadas. Su prueba paramétrica homologa es la del análisis de varianza de una vía de medias repetidas (una variable independiente intragrupos).

⁵ El resultado de prueba de Friedman indican que existen diferencias, dado el estadístico de contraste Chi cuadrada, $\chi^2(4) = 117.80$ p o sig $0.000 < 0.05$; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0) de igualdad y asumimos que hay diferencias entre grupos.



Para tener un acercamiento más detallado se realizó un ejercicio estadístico a través de prueba de T de Wilconxon⁶ que nos permite comparar entre pares o grupos, quién o quiénes de los integrantes de la familia tienen condiciones educativas similares o si hay diferencias en el nivel de escolaridad.

Así, el primer contraste fue entre cónyuges: esposo – esposa. El resultado de la prueba indica que el nivel de escolaridad del jefe de familia (esposo) es diferente respecto al de su cónyuge (esposa)⁷; y además, el primero tiene mejor condición educativa. El criterio es tanto mayor puntuación mayor nivel de escolaridad. Véase la tabla 3.

Tabla 3. Prueba de Wilconxon. Nivel de escolaridad del Jefe de familia (esposo) respecto a la cónyuge (esposa).

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Nivel de escolaridad del cónyuge - Nivel de escolaridad del jefe	Negative Ranks	107 ^a	75.79	8109.00
	Positive Ranks	33 ^b	53.36	1761.00
	Ties	110 ^c		
	Total	250		

a. Nivel de escolaridad del cónyuge < Nivel de escolaridad del jefe

b. Nivel de escolaridad del cónyuge > Nivel de escolaridad del jefe

c. Nivel de escolaridad del jefe = Nivel de escolaridad del cónyuge

Test Statistics^b	
	Nivel de escolaridad del cónyuge - Nivel de escolaridad del jefe
Z	-6.683 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

⁶ Se emplea para comparar dos muestras relacionadas; es la prueba no paramétrica paralela a la prueba paramétrica del contraste t para muestras relacionadas.

⁷ El resultado de la prueba indica que el contraste $z = -6.683$ p o $\text{sig} = 0.000 < 0.05$ por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (H_0) de igualdad y asumimos que hay diferencias entre grupos, y afirmamos entonces que el nivel de escolaridad del jefe no solo es distinto al de su cónyuge, sino que es mayor.



En la tabla 4 se compara la escolaridad del padre con la del primer hijo. Se observa que el nivel de escolaridad del primer hijo es mayor que el del jefe "b" (Ranks), sin embargo, la prueba estadística (Test Statistics) indica que no existe diferencia⁸, por lo que el nivel de escolaridad es el mismo. Este hallazgo es relevante, porque pone en entredicho la mejora aparente en las condiciones educativas de los hijos, lo que seguramente limita las posibilidades de movilidad social intergeneracional.

Tabla 4. Prueba de Wilcoxon. Nivel de escolaridad del Jefe de familia (padre) respecto al hijo mayor.

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Escolaridad H1 - Nivel de escolaridad del jefe	Negative Ranks	78 ^a	130.33	10166.00
	Positive Ranks	137 ^b	95.28	13054.00
	Ties	35 ^c		
	Total	250		

- a. Escolaridad H1 < Nivel de escolaridad del jefe
 b. Escolaridad H1 > Nivel de escolaridad del jefe
 c. Nivel de escolaridad del jefe = Escolaridad H1

Test Statistics ^b	
	Escolaridad H1 - Nivel de escolaridad del jefe
Z	-1.591 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	.112

- a. Based on negative ranks.
 b. Wilcoxon Signed Ranks Test

⁸ p o sig=0.112 > 0.05, no se rechaza la hipótesis nula (Ho) y se asume igualdad.



Otro aspecto a explorar es conocer si existen diferencias en el nivel educativo respecto al tipo de vivienda que habitan. La hipótesis que planteamos es que por ser la vivienda de tipo unifamiliar, la de mejor rango en términos de superficie de construcción y de espacio libre, corresponde a un mejor estrato socioeconómico; entonces la población que adquirió esta vivienda tiene los más altos niveles educativos, en comparación con los habitantes de la vivienda de tipo colectivo (dúplex, tríplex y múltiple).

Una segunda hipótesis relacionada tiene que ver con la correspondencia en el nivel de educación de los hijos. Así, planteamos que de igual forma que los hijos de padres con mejor nivel educativo van a tener mayor nivel de instrucción que aquellos con limitaciones en su educación, pensamos que en la vivienda unifamiliar se encuentran los hijos con mayor nivel educativo en comparación con los de otros tipos de vivienda.

Para ello, aplicamos la prueba estadística denominada Anova de Kruskal-Wallis⁹. Esta prueba sirve para comparar la relación entre grupos (muestras) independientes. En este caso existen diferentes tipos de vivienda, con características espaciales y funcionales distintas. El criterio que se aplicó en este caso es que, a mayor puntaje, más alto será el nivel de escolaridad alcanzado por tipo de vivienda. La tabla 5 indica que solo en el caso de jefe de familia en vivienda unifamiliar se situó como el más alto, ya que en caso del nivel educativo de los hijos, la vivienda multifamiliar en sus distintos tipos alcanzó los más altos rangos.

⁹ Esta se utiliza para comparar si existen diferencias entre varias muestras no relacionadas. Es la prueba no paramétrica paralela a la prueba paramétrica del análisis de varianza de una vía (una variable independiente intergrupo).



Tabla 5. Prueba estadística (Ranks) Anova de Kruskal-Wallis. Nivel de escolaridad por integrantes y tipo de vivienda.

Ranks			
	Tipología de vivienda	N	Mean Rank
Nivel de escolaridad del jefe	unifamiliar	81	141.55
	dúplex	11	112.00
	tríplex	62	109.39
	múltiple	96	123.91
	Total	250	
Escolaridad H1	unifamiliar	81	119.88
	dúplex	11	138.45
	tríplex	62	127.54
	múltiple	96	127.44
	Total	250	
Escolaridad H2	unifamiliar	81	119.90
	dúplex	11	150.73
	tríplex	62	141.05
	múltiple	96	117.29
	Total	250	
Escolaridad H3	unifamiliar	81	121.98
	dúplex	11	129.86
	tríplex	62	141.04
	múltiple	96	117.94
	Total	250	

Fuente: Resultado del test Anova de Kruskal-Wallis para 243 muestras. El resultado fue procesado en el programa estadístico SPSS, versión 21.

En la tabla anterior se observan los resultados del test estadístico de la prueba de Kruskal-Wallis¹⁰, en donde encontramos dos hallazgos interesantes: el primero, corrobora la hipótesis de que los jefes de familia que adquirieron una vivienda de tipo unifamiliar tenían mejores niveles de escolaridad y, seguramente, mejores condiciones socioeconómicas ya que el crédito para este tipo de vivienda demandaba una mejor condición salarial.

¹⁰ En el test estadístico de la prueba indica que existe una diferencia significativa en el nivel de escolaridad del jefe de familia por tipo de vivienda, sig. o $p = 0.045 < 0.05$; rechazamos (H_0) de igualdad y asumimos que existen diferencias significativas.



Un segundo hallazgo es que en el nivel de escolaridad de los hijos de padres que adquirieron una vivienda unifamiliar, no existe una diferencia significativa¹¹ respecto del nivel de escolaridad de los hijos de padres que adquirieron una vivienda multifamiliar. Véase la tabla 6.

Tabla 6. Prueba estadística Kruskal Wallis. Tipo de vivienda y nivel de escolaridad.

Test Statistics ^{a,b}				
	Nivel de escolaridad del jefe	Escolaridad H1	Escolaridad H2	Escolaridad H3
Chi-Square	8.059	1.009	6.564	6.025
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	.045	.799	.087	.110

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Tipología de vivienda

De acuerdo con los datos anteriores, la hipótesis de que el nivel de escolaridad de los hijos se corresponde con la escolaridad de los padres, según la vivienda que adquirieron, habría una diferencia entre los hijos que habitan distintos tipos de vivienda. Esta hipótesis es cuestionada por los resultados del test estadístico al establecer que el nivel de escolaridad es igual, independientemente del tipo de vivienda habitada.

Discusión de hallazgos

La Unidad Habitacional El Rosario fue un proyecto dirigido a pobladores con una baja calificación educativa y profesional. Se buscaba que a partir de espacios públicos, servicios, infraestructura y una amplia gama de prototipos de vivienda, se mejoraran las condiciones de vida de la población y, consecuentemente, se incrementaría el nivel de escolaridad de los hijos. Desde esta premisa, la hipótesis por comprobar es si generacionalmente existe un ascenso en los años de instrucción escolar y, por lo tanto, mayores expectativas de movilidad social que se reflejen, entre otros factores, en mejores condiciones habitacionales y de ocupación de la vivienda.

¹¹ El resultado de la prueba de Kruskal-Wallis establece lo siguiente: Primer hijo (H1) Sig. o $p = 0.799 > 0.05$ No existen diferencias significativas, condición de igualdad. Segundo hijo (H2) Sig. o $p = 0.087 > 0.05$. No existen diferencias significativas, condición de igualdad. Tercer hijo (H3) Sig. o $p = 0.110 > 0.05$. No existen diferencias significativas, condición de igualdad.



Los resultados obtenidos durante el desarrollo de este estudio confirman que la educación ya no representa un factor de movilidad social. Se comprobó que generacionalmente no hubo un cambio en el nivel o grado de escolaridad. Estos hallazgos revelan que no sólo se ha presentado un estancamiento o inmovilidad social, sino que además, hay un retroceso o descenso en el nivel educativo generacional. Esto parece evidente por la ocupación de la vivienda unifamiliar con mejores características constructivas y habitada originalmente por un segmento de población con mayor poder adquisitivo y mejor condición de escolaridad. En consecuencia, se esperaría que los hijos que habitan estas viviendas tuvieran los más altos rangos o niveles educativos, en comparación con sus similares que habitan viviendas de menor condición socioeconómica como las multifamiliares. El estudio constata un nivel de escolaridad similar para todos; lo cual nos permite pensar que si bien en un inicio los jefes de familia pudieron adquirir una vivienda unifamiliar, debido a mejores condiciones educativas y socioeconómicas. Con el paso del tiempo, esta situación cambió por los factores estructurales de una economía nacional sin crecimiento, devaluaciones y pérdida de empleos que limitaron las posibilidades económicas de apoyo y superación generacional, ya que los hijos tuvieron que incorporarse al mercado laboral como estrategia familiar de sobrevivencia, dejando en segundo plano los estudios profesionales como posibilidad de superación personal.

La hipótesis de que la educación es un factor de movilidad social ascendente ha dejado de ser un elemento clave que motive e impulse una mayor preparación académica. Además, la investigación aporta un dato significativo, en el sentido de que las circunstancias socioeconómicas y educativas tampoco son determinantes para favorecer una movilidad social ascendente.

De los hallazgos anteriores, podemos esbozar algunos puntos que se colocan en la hipótesis bourdiana de la reproducción, en el sentido de que los valores socioculturales o el capital cultural, son transmitidos generacionalmente a través de un sistema de prácticas cotidianas que condicionan y reproducen modos de vida, donde la educación en términos formales no es un factor importante de movilidad para estas familias. Los datos indican que generacionalmente no ha habido un cambio en el nivel educativo; aunque sí es relevante destacar el hecho de que solo en el caso de primer hijo varón, sus condiciones educativas mejoraron; esto apunta a una diferenciación de la condición de género y un predominio de valores culturales tradicionales relacionados con el



apoyo al primogénito¹². Este hallazgo deja abierta la puerta hacia una línea de investigación que profundice en los componentes y valores socioculturales que imperan en este tipo de familias.

Conclusiones

En este estudio hemos podido constatar que no ha habido un avance real en el nivel de escolaridad, sino más bien se presenta una tendencia hacia la reproducción de las condiciones educativas de los pobladores originarios de El Rosario. Quizás un factor explicativo puede estar conectado con las formas y utilización del espacio público. A pesar de presentar un diseño urbano en donde se procuró una mezcla de tipologías de vivienda, con la intención de propiciar el encuentro y la convivencia vecinal, ocurrió una segmentación socio espacial y un deterioro de las relaciones entre vecinos.

El haberse desarrollado este estudio en la Unidad Habitacional El Rosario cobra relevancia por ser un lugar emblemático, las conclusiones obtenidas pueden extrapolarse para un tipo de poblamiento que actualmente representa casi una tercera parte de la población que habita en las ciudades de México.

Estas consideraciones nos conducen al problema de la desigualdad social, que es un tema permanente en nuestro país. En este sentido se da el debate entre los estudios liberales que apuntan que las desigualdades no son injustas *per se*, siempre y cuando sean resultado de criterios de asignación y méritos individuales en condiciones favorables; en oposición a este tipo de planteamientos se encuentran las investigaciones que atribuyen a las características o circunstancias "de nacimiento" o heredadas como determinantes de la condición de inmovilidad y rigidez (Roemer 2009, Breen 2010). De acuerdo con nuestro criterio, esta investigación apuntala esta postura.

Por otra parte, los estudios de movilidad social intergeneracional investigan la asociación entre los orígenes familiares y los destinos sociales de las personas. Así, cuando existen bajos niveles de movilidad social intergeneracional, el destino de las personas se define por características adscriptivas. Por lo tanto, podemos concluir que existe alta des-

¹² Esta idea se explica en el trabajo de Bourdieu cuando hace el planteamiento que "en el mundo social hay instituciones que forman al individuo en el oficio de ser hombre y mujer. Entre ellas la escuela y la familia tienen un lugar privilegiado (...)", en Bourdieu P., (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI editores: México, p.8.



igualdad de oportunidades. (Solís *et. al.*, 2016). Nuestra investigación fortalece esta hipótesis, dejando de manifiesto un reto para la investigación social, pero además exhibe de forma contundente la gravedad del problema de la desigualdad social, en el que la educación debería ser una pieza fundamental de cambio con un nuevo enfoque, diseño y aplicación de políticas públicas integradoras.



Referencias

- Alesina, A. y Rodrik D. (1994). Distributive Politics and Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 109, núm.2. Recuperado de: <https://academic.oup.com/qje/articleabstract/109/2/465/1870340?redirectedFrom=fulltext>
- Bettin, G. (1982). *Los sociólogos de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Birdsall, N. y Londoño, J. (1998). No Trade-Off: Efficient Growth Via More Equal Human Capital Accumulation. En Birdsall, N., Graham, C. y Sabot, R. (Eds.) *Beyond Tradeoffs: Market Reforms and Equitable Growth in Latin America*. Washington, D.C: Inter-American Development Bank and Brookings Institutions. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12154/066039052.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: FONTAMARA.
- Breen, R. (2010). Educational Expansion and Social Mobility in the 20th Century. Social Forces. *apud* Patricio, S. y Boado M. (2016). *Y sin embargo se mueve...estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*, vol. 89, núm. 2. pp. 365-388. México: El Colegio de México.
- Cohen, R. y Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas de Medición*. México: McGraw Hill.
- Cortes, F. y Escobar, A. (2005). Movilidad social intergeneracional en el México urbano. *Revista de la CEPAL*, núm. 85. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/11005>
- Franco, R. y Hopenhayn, M. (2010). Las clases medias en América Latina: Historias cruzadas y miradas diversas. En Franco, R., Hopenhayn, M. y León, A. (coords.). *Las clases medias en América Latina*. México: Siglo XXI. CEPAL.
- Graham, C. y Felton, A. (2006). Inequality and Happiness: Insights from Latin America, *The Journal of Economic Inequality*. vol.4, núm.1. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10888-005-9009-1>
- Infonavit (1988). *Infonavit 15 años de servir a los trabajadores*. México: Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para Trabajadores.
- Infonavit (1992). *Apuntes para la historia de la vivienda obrera en México*. México: Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores.
- Latapi y Pedraza, (2010). Las medias en México: transformación social y sujetos múltiple. En Franco R, Hopenhayn, M. y León, A. (coords.). *Las clases medias en América Latina* México: Siglo XXI. CEPAL.
- Lipset, M. y Reinhard, B. (1962). *Movilidad social en la sociedad industrial*. Con un apéndice sobre Movilidad social en la Argentina por Gino Germani. Buenos Aires: EUDEBA, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Roemer, J. (2009) *Equality of Opportunity*. USA: Harvard University Press.
- Siegel, S. y Castellan, J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Solís P. y Boado M. (2016). *Y sin embargo se mueve...estratificación social y movilidad intergeneracional de clase en América Latina*. México: El Colegio de México.



- Uribe, C., Vásquez, C., Socorro y Pardo C. (enero, 2006). Subsidiar y segregar: la política de estratificación y sus efectos sobre la movilidad social en Bogotá. *Papel Político*. vol. 11, núm. 1. CEPAL. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo>.
- Vélez, R., Campos, R. y Fonseca, C. (2012). El concepto de movilidad: Dimensiones, medidas y estudios en México, en: Campos, R. Huerta, J.E. Vélez, R. (eds). *Movilidad social en México: constantes de la desigualdad*. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Recuperado de: <http://www.es.scribd.com/doc115249469/La-movilidad-social>
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad: Un análisis de la felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Kruskal, H. y Allen W. (1988). *Use of ranks in one-criterion variance analysis*. Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Prueba_de_Kruskal-Wallis
- Zamorano, C. (julio, 2007). Los hijos de la modernidad: movilidad social, vivienda y producción del espacio en la Ciudad de México. *Alteridades*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo> [sic].



Las motivaciones y habilidades de los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia

Edith Gutiérrez Álvarez *
Inés Lozano Andrade *
Zoila Rafael Ballesteros *

Fecha de recepción: 10 de septiembre del 2018
Fecha de aceptación: 16 de noviembre del 2018

RESUMEN

Algunas instituciones formadoras de docentes han creado un clima de poca importancia a las motivaciones y habilidades que manifiestan los aspirantes normalistas al tomar la decisión de incursionar en la docencia. Este artículo reporta un estudio cualitativo con perspectiva fenomenológica que responde a la pregunta: ¿cómo significan algunos estudiantes normalistas sus motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia? El propósito es analizar las significaciones que docentes en formación atribuyen a sus motivaciones y habilidades para apostarle a la docencia. Para tal pretensión se diseñó y aplicó un cuestionario abierto a diez estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). Algunas categorías sociales desprendidas del análisis de resultados clarifican un mosaico de identificaciones, creatividad, empatías, limitaciones, angustias, valores, certezas y retos.

Palabras clave:

Palabras clave: motivación por la docencia, inserción a la docencia, disposiciones por la docencia, habilidades por la docencia.

ABSTRACT

Some teacher's School have installed a Little importance environment about skills and motivations teacher's applicants when they take a decision to get enroll into Teaching. Fort he above, this article uses the qualitative method and the phenomenological perspective to answer the question: How much do the student's skills and motivations mean when the enroll into teaching?, Wich aims to offer an analysis of the meaning attributed to the skills and motivations to bet on teaching. For this reason, it was designed and applied an open questionnaire to 10 teacher's students. Some social categories obtained from the analysis of results show a mosaic of identifications, creativity, empathy, imitations, anguish, values, certainties and challenges.

Keywords:

Motivation for teaching, insertion to teaching, funcional abilities to teaching, teaching skills.

* Profesores e Investigadores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Introducción

La docencia es una práctica social construida no sólo de las intenciones macro estructurales sino también de la singularidad subjetiva de quienes participan en ella. Pineda (2013) la concibe como la puesta en marcha de los distintos saberes. Sus efectos abren paso a la intersubjetividad entre enseñantes y aprendices.

Sin embargo, no resulta raro que las disposiciones institucionales borren el sentir de los actores de la educación y se enfoquen en mandatos prescriptivos, por ejemplo, la convocatoria mediante la cual se hace un llamado a todo aspirante a la docencia solicita promedio mínimo de 8.0, certificado de bachillerato, certificado médico¹. Incluso, año tras año en la mayoría de las escuelas normales se imparten algunas charlas de inducción de carácter informativo vinculadas con el perfil de egreso² así como algunas consideraciones institucionales, sin dejar fuera algunos planteamientos curriculares. Por lo descrito, vale decir que la falta de las apreciaciones subjetivas de los aspirantes a docentes ha sido bastante notoria, al menos en la Escuela Normal Superior de México (ENSM)³, escenario donde se ha realizado este estudio. Lo sígnico ha dejado fuera las manifestaciones simbólicas, a las que Hargreaves (1999) otorga importancia mayúscula al considerarla un elemento clave de la interacción en la escuela.

En nuestro caso, interesa recuperar sus voces, esas que fueron silenciadas antes de ingresar como estudiantes a la institución citada, particularmente, las significaciones sobre las motivaciones y habilidades que constituyen la base sobre la cual decidieron estudiar para docentes. La complejidad de ese binomio, no sólo puede visibilizar ciertas disposiciones para abordar la docencia como profesión, sino también la matriz ordenadora del dinamismo que los estudiantes normalistas pudieran crear en una determinada atmósfera escolar.

¹ Léase la convocatoria 2018 para los aspirantes a las escuelas normales de la Ciudad de México. Disponible en <https://www2.sep.df.gob.mx>

² En nuestro caso, la Escuela Normal Superior de México está regida por el Plan de Estudios 1999 en el cual se plasman algunas habilidades intelectuales específicas: comprensión lectora, hábito de lectura, fluidez al hablar, claridad al redactar, analizar situaciones, resolver problemas, capacidad para investigar...

³ Institución formadora de docentes que a su egreso impartirán clases en la escuela secundaria.



La motivación desde su derivación del latín *motivus* o *motus* significa causa del movimiento, y las habilidades, esclarece Monereo (1999), son expresiones que dan cuenta de las capacidades. Autores como Díaz, 1999; Alonso y López, 1999; Anaya y Anaya, 2010 apuntan a la motivación como factor fundamental durante el ejercicio de la docencia. En el mismo orden, pero con respecto a las habilidades, Milena (2016); Palomera, Gómez- Pérez, Briones y Gómez-Linares, A. (2016) las consideran cruciales para orientar la docencia.

Al respecto de la temática, existen además diversos estudios sobre las competencias profesionales del docente en formación, elaborados a partir del discurso de Organismos Internacionales (Lupiañez, 2014). Otros más, se orientan al reconocimiento de las motivaciones, satisfacciones y expectativas en torno al ejercicio profesional de los estudiantes normalistas (Hung, Gratacós y Cobos, 2017); en el mismo orden, se prioriza la construcción de saberes que los docentes principiantes van adquiriendo durante su experiencia en la educación secundaria (Sandoval, 2009). Con base en esta descripción, hemos notado que los sentidos sobre las motivaciones y habilidades de las que disponen los estudiantes normalistas para insertarse en la docencia han sido poco estudiados⁴.

En este estudio se rastrean algunas marcas simbólicas de diez estudiantes normalistas mediante la siguiente interrogante: ¿cómo significan las motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia? Para dar respuesta a esta pregunta se seleccionaron dos dimensiones de análisis:

1. Motivaciones para tomar la decisión de estudiar para docente de escuela secundaria.
2. Habilidades que contribuyen a definir la docencia como su carrera profesional.

De tal pregunta se deriva el siguiente propósito: analizar los significados atribuidos a las motivaciones y habilidades que desencadenan la inserción en la docencia. Para el desarrollo de este trabajo se plantean tres apartados: el primero expresa los referentes teóricos sobre motivaciones, habilidades y docencia. Esta última situada desde distintas concepciones pedagógicas. En segundo lugar se presenta la metodología, considerada un componente básico de la investigación social: contiene

⁴ Nos referimos a las Escuelas Normales formadoras de docentes de nivel Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Especial y Educación Física.



el método cualitativo, la perspectiva fenomenológica, los informantes, el escenario, el instrumento de acopio de información y las categorías de análisis. En el tercer apartado, se localizan los resultados, la discusión de hallazgos, las conclusiones y, por último, se cierra con las fuentes de consulta que enriquecieron este estudio.

Sobre la teoría

Lo más habitual de un estudio son las perspectivas conceptuales focalizadas de manera clara en el objeto en construcción. En nuestro caso, como se ha expresado, se configura el cuerpo conceptual a partir de la consideración de algunas características específicas sobre cuatro hilos conductores: los conceptos de motivación, habilidad y docencia, y las características de las diversas escuelas de pensamiento pedagógico, pues estas aluden básicamente al posicionamiento específico que el profesorado establece durante la interacción enseñanza-aprendizaje.

La motivación se relaciona directamente con las expectativas que apuntan a ciertas acciones para concretar las metas propuestas. Bisquerra (2000) aclara que las motivaciones atienden a variables biológicas y adquiridas, y que ambas influyen en su logro. A su vez Ajello (2013) presenta a la motivación como elemento crucial para la realización de ciertas interacciones fundadas intrínsecamente, caracterizadas por tomar distancia de imposiciones externas a los actores sociales. Por su parte, la motivación extrínseca atiende al llamamiento de señalamientos externos, justificados a partir de las recompensas a recibir.

Por lo referido, se puede constatar que la motivación se analiza desde los esquemas teóricos que la sostienen. Así, el referente humanista se involucra con la voluntad –motivación endógena o intrínseca– que cada persona dispone para el logro de sus proyectos. Al contrario del conductista cuya tarea específica atiende a los estímulos externos –extrínseca– como condición para responder no solo a los intereses de los otros sino también a la espera de la recompensa. En relación con las habilidades Schmeck (1998) afirma que “que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica” (*apud* Monereo, 1999, p.18) y concluye argumentando que las habilidades ponen de manifiesto las capacidades a las que considera son disposiciones de origen genético.

La docencia es una actividad académica que pretende estimular el aprendizaje de los estudiantes y, en ese sentido, el docente debe saber enseñar con el conocimiento de que asume un compromiso interconectado con posicionamientos pedagógicos, ontológicos, antropológicos,



gicos, sociológicos, que en suma se convierten en el basamento que lo alerta sobre las pretensiones ocultas de la educación. Al respecto Freire (1996) aclara: “la capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos miopes, de ensordecernos, hace por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal” (pp. 120-121).

La docencia incluye como parte esencial un saber especializado de la asignatura impartida, una pedagogía, una metodología didáctica, criterios de evaluación, planificación de la enseñanza; discursos perfectamente entendibles en sus matices conceptuales y procedimentales para que los estudiantes logren localizar las respuestas a sus inquietudes académicas. La docencia no suprime el diálogo, los valores, los referentes epistemológicos, el arte, incluso las expresiones mediatizadas por significados que los actores de la educación consideran valiosos para implantarse en su ambiente de aprendizaje.

Pineda (2013) orienta la docencia hacia la puesta en marcha de los saberes durante el proceso de aprendizaje en donde la constante es la adquisición de conocimientos de distintos campos y áreas disciplinarias, a la par de una formación mediada por saberes pedagógicos, clima social, económico y político. También presta atención a que la docencia es una interacción académica compleja y dinámica vinculada con el proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo interés es mediar saberes puestos a la disposición de los estudiantes, para encaminar a estos al desarrollo de sus habilidades, destrezas y aptitudes. De la misma manera, la describe como un proceso de humanización en donde el enseñante aprende del aprendiz y viceversa.

No obstante, hay que hacer hincapié en que la temática sobre la docencia resultaría inconsistente si no se enmarca en el ámbito de las escuelas del pensamiento pedagógico. Diversas perspectivas han definido estilos determinados del ser docente, por esta razón, las aportaciones disponibles permiten distinguir la heterogeneidad de propuestas que dan lugar a una docencia mediada por una epistemología que subyace de manera implícita.

En la perspectiva tradicional, el proceso de mediación prioriza a un docente involucrado con una práctica *magister dixit* mediante la cual pone a disposición de los estudiantes el saber acumulado de sus predecesores. Así, el docente es una figura importante en la sociedad, un modelo a imitar. Se caracteriza por su decisiva verticalidad atribuida a su práctica, recayendo en él la responsabilidad de habilitar tres funciones consideradas indisolubles: el orden, la disciplina y la aplicación



del método de enseñanza. La enseñanza es libresca, completamente desvinculada de los saberes del contexto sociocultural –considerado pernicioso– (Vives, 2004). El logro académico de los estudiantes destacados incluye principalmente habilidades memorísticas o enciclopédicas. Palacios (1997) manifiesta la existencia de un solo método de enseñanza para responder a todos los desafíos escolares. Al respecto, lo enuncia así: “Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir” (p.19).

Otra concepción antagónica insiste en proponer orientaciones pedagógicas centradas en las necesidades e intereses de los niños. El modelo de la escuela activa permite una alternativa para fortalecer las esferas sociales, personales, artísticas e intelectuales de los estudiantes. Sus principios pedagógicos facultan a los estudiantes para asumir acciones solidarias y de cooperación para el logro de su autogobierno, sin intervención de los adultos. La educación activa destaca aspectos ligados al papel de una escuela más interesada en que los niños interactúen de manera directa con las cosas de la naturaleza y los maestros las ponen a disposición de aquellos. Palacios (1997) expresa la siguiente idea: “la educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente” (p.30).

En una tercera perspectiva se encuentra el modelo de la escuela tecnocrática, la cual abandera un enfoque reduccionista cuyo interés por la educación se sostiene a partir de la universalización, la neutralidad, la eficiencia y el cientificismo. La universalización promueve la descontextualización social e histórica de los planes y programas de estudio. La psicología conductual desempeña un papel fundamental en la lógica instrumental de esta corriente al hacer un llamado al docente para atender las determinaciones de los estímulos, reforzamientos y respuestas. Davini (1995) afirma que el profesorado tiene funciones de técnico al concretar en su práctica un currículum predeterminado por los expertos, en el cual están presentes objetivos de conducta y rendición de cuentas medibles. Esta corriente presenta un contacto inevitable con las decisiones de los ingenieros especialistas a quienes se atribuye la tarea de crear la planeación de los sistemas educativos para luego ser acatados por un profesorado que, en sentido estricto, se limita a concretar una serie de técnicas didácticas para el logro de objetivos generales, particulares y específicos.

Por último, existe una tendencia pedagógica diferenciada de las anteriores que alude a la perspectiva crítica. Etimológicamente crítica se refiere a decidir, separar, reflexionar. Dentro de esta concepción se pueden



rastrear las propuestas de distintos investigadores: Apple, 1989; Giroux, 1992; Kemmis, 1998; Grundy, 1991; Gimeno, 1998; Contreras, 1991. El proceso de formación desde la mirada crítica, es quizá la más difundida actualmente. Estos autores plantean enunciados interesados en establecer una relación entre teoría y práctica, sobre todo para interpretar la práctica mediante los referentes teóricos. Esta visión circunscribe al profesorado en una configuración que pone especial énfasis en su actuación creativa donde se instauren participaciones vinculadas con los marcos de interacción sociocultural. Docentes y estudiantes anidan en sus participaciones el diálogo, la acción, la reflexión, la negociación; problematizan y ensalzan una práctica emancipadora para desenmascarar los planteamientos preestablecidos. Asprelli (2010) lo manifiesta así: “no aceptar nada sin antes haber realizado una crítica o reflexión sobre ello” (p. 72). Al respecto, Lozano (2017) precisa que durante el proceso de enseñanza el docente debe entablar relaciones democráticas con los estudiantes en aras de promover manifestaciones críticas de una realidad controlada por los intereses dominantes.

Como puede apreciarse parece evidente que la docencia está entremezclada con dinámicas y componentes distintos, según el ámbito de los principios teóricos que la revisten. La educación tradicional establece mecanismos de enseñanza donde el destinatario entiende la búsqueda de la realidad social mediante la continuidad cultural. Esta visión acarrea una docencia considerada ajena a las condiciones socio históricas donde se desarrolla la práctica.

En cambio, la educación de la escuela activa precisa sugerencias prácticas y de autogobierno muy específicas, en las cuales la docencia se coloca al servicio de actuaciones democráticas y, por tanto, anti autoritarias. Con una lente distinta, la escuela técnica confiere una práctica sólo reducida a instrumentar los objetivos diseñados por los ingenieros conductuales. Sostiene a una docencia desarraigada de una subjetividad percibida como perturbadora para el logro de un clima objetivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la escuela crítica promueve una relación dialéctica con el objeto de interés de los estudiantes y profesores; lleva consigo el germen de la ética, los saberes, los valores y el contexto social que se agrupan para establecer una reconstrucción de la realidad que otros han construido. En este sentido, la docencia está imbricada de actuaciones horizontales, democráticas y reflexivas que coadyuvan a la emancipación de los marcos educativos preestablecidos sin el consenso de entre quienes los crean y los acatan.



Metodología

Se trata de un estudio cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) con perspectiva fenomenológica (Schütz, 1974). El método cualitativo de investigación otorga un papel importante a la subjetividad de los informantes; cimienta sus experiencias desde sus marcos sociales, culturales. El sentido es parte inherente a la experiencia humana, incorpora, recrea y visibiliza mundos interiorizados imbricados de efectos estructurales y culturales. Aporta características de la dinámica social del colectivo que le acompaña. En suma, esclarece parte de la cultura a la que pertenecen los informantes. La visión de la fenomenología implica al mundo de la vida, a las experiencias que se entretajan cara a cara entre los actores sociales; un mundo imbricado de esquemas representados simbólicamente (Schütz, 1974)

La perspectiva citada es conveniente en este estudio porque atiende la subjetividad de diez alumnos cuya situación común es compartir el gusto por la docencia. Interesa analizar sus referentes empíricos de manera holística, en su conjunto, hasta lograr reconstruir un objeto social imbricado de las motivaciones y habilidades con las que cuentan para insertarse a la docencia.

Además, la flexibilidad del método cualitativo permite que las directrices de este estudio no se tornen mecánicas ni lineales y, al mismo tiempo, precisa que los hallazgos no puedan generalizarse, pues la lente cualitativa sólo concentra su atención en interpretar la subjetividad dentro de su marco contextual y temporal.

El contexto de la investigación se sitúa en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), ubicada en la Alcaldía Azcapotzalco de la Ciudad de México. El universo de estudio se compuso por 10 estudiantes de octavo semestre de la especialidad en español. Su elección estuvo supeeditada a que una de las autoras de este trabajo desempeña el papel de asesora de la totalidad de los informantes y también, en semestres previos, les ha impartido asignaturas de acercamiento a la práctica docente. Los estudiantes se mostraron dispuestos a responder sobre sus motivos y habilidades para insertarse a la docencia.

El nivel de seriedad científica de este estudio se concentra en la vigilancia epistemológica que refiere Bourdieu (2008) en su obra *El oficio de sociólogo* en torno a tres componentes indisolubles en las investigaciones sociales: la asunción de una posición epistemológica, el referente teórico y la estrategia metodológica. Los dos primeros han sido desa-



rrollados en renglones atrás, ahora corresponde la exposición de este último componente.

Para dar cumplimiento al propósito de esta investigación, y atendiendo al método cualitativo, se diseñó y aplicó un guion donde se exponen dos interrogantes vinculadas con el problema de investigación:

1. ¿Cuáles fueron las motivaciones por las que tomé la decisión de incursionar a la docencia?
2. ¿Qué habilidades dispongo para hacerlo?

También se plantearon preguntas sobre algunas características generales de los informantes: sexo, estado civil, número de hijos, actividades laborales y número de opción que ocupó la ENSM en relación con otras Instituciones de Educación Superior en México.

El cuestionario abierto se consideró como el instrumento de acopio de información más conveniente al otorgar mayor libertad en las respuestas. Se aplicó en mayo de 2018.

Se solicitó a los estudiantes que narraran de manera amplia sus respuestas a las preguntas referidas en renglones anteriores. Una vez finalizado el proceso de aplicación, se procedió a dar lectura a las respuestas. Se analizaron las similitudes de sentidos, para inmediatamente reagruparlas y categorizarlas por temáticas. Por último, se pusieron al descubierto las categorías sociales: constructos o realidades sociales contruidos por un determinado grupo social (Berger y Luckmann, 1999). De entre las categorías sociales localizamos la vocación, las nostalgias, los retos y la tolerancia. Para mantener el anonimato, se decidió asignar nombres distintos a los de los informantes.

Resultados

Los significados que sostienen los informantes sobre su adhesión a la docencia requieren del esclarecimiento de algunas características de su marco particular de vida. En ese sentido y con base en los datos obtenidos, los diez informantes son del sexo femenino: ocho solteras y dos casadas. Cuatro de las solteras desempeñan algunas actividades comerciales para cubrir sus gastos escolares y las cuatro restantes se dedican a estudiar. Ocho de ellas eligieron a la ENSM como primera opción, y dos como la segunda. Sólo dos de ellas son madres de familia. Lo referido son indicios de puntos de vista mediados por sus condiciones y experiencias individuales con respecto al reconocimiento de sus intereses y habilidades por incursionar en la docencia.



Motivaciones para tomar la decisión de insertarse en la docencia

En México existe una imagen arraigada sobre la docencia, incluso se ha edificado un símbolo fuertemente orientado hacia el compromiso, la atención, la rectitud, la bondad, virtudes que exaltan al docente como un ejemplo de apostolado, como lo fuera en su tiempo el pedagogo veracruzano, Carlos Arturo Carrillo Gastaldi, considerado uno de los grandes educadores mexicanos⁵, autor de varios artículos pedagógicos⁶. Larroyo (1977) lo describe así: “¿Quién podría entonces reunirlos al llamado del estudio y del amor? Carrillo, solamente Carrillo, en quien se adunaban la abnegación, la perseverancia, y el desinterés para transmitir a otros las luces de su saber” (p.335).

Carrillo exalta pensamientos y actuaciones fieles a la vocación y al servicio desinteresado por la educación y, por añadidura, se le familiariza con el apostolado –por la situación de pobreza en la que murió–.

Como se puede notar, el apostolado resultó notorio para ejercer la docencia, sin embargo, actualmente insertarse en ella suscribe diferentes puntos de partida. Gutiérrez (2018) manifiesta que ocupan un lugar importante la tradición familiar, el llamado interior, la facilidad innata para la enseñanza, la admiración por algún profesor y las intenciones por la reivindicación social.

Nostalgias

En todas las dimensiones de la vida se incorporan sedimentaciones sobre alguna determinada intención, Berger y Luckmann (1999) las presentan como segmentos retenidos en la conciencia. En su sentido estricto, una sedimentación invoca experiencias estereotipadas en la mente de las personas.

Tal es el caso de la nostalgia como significación fundamental al encumbrar momentos felices como legado de una serie de experiencias gratificantes durante el transitar por escuelas que trazaron una vía para establecer vínculos con la docencia. Así lo esclarece Rosalba:

⁵ Docente de la Escuela Normal de Jalapa (1887); Director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Profesores de México (1890).

⁶ Véanse el *Ideario Pedagógico de Carlos A. Carrillo*, redactado por Áviles, René (1969. México: Editorial del Magisterio) y los *Artículos Pedagógicos del señor don Carlos A. Carrillo* (1907, México: Herrero).



Algo en mí me recordó aquella decisión que había tomado años atrás, aquella niña que le emocionaba ir a la escuela (...) La idea nunca había desaparecido por completo, ahí estaba oculta esperando ser tomada y lo hice.

Sin embargo, esas evocaciones del pasado, esas sedimentaciones, no son vastas para afirmar con certeza sus aspiraciones para posicionarse como docente. Existen dos elementos más que pondrán a prueba su decisión. El primero se vincula con su intervención directa en el campo de la docencia y el segundo tiene que ver con los alcances o logros obtenidos durante esas primeras inserciones en la escuela secundaria. Rosalba lo expone así:

Llegaron las primeras prácticas (...) Es ahí donde salí contenta del aula porque había encontrado la respuesta que estaba buscando, estaba segura de querer ser profesora.

Como se analizó, esas evocaciones del pasado que parecieran constituir la base principal de sus decisiones hacia la vía de la docencia, sólo evidenció la primera fase de su inserción; la segunda cobra importancia mayúscula pues a través de las experiencias obtenidas en la interacción enseñanza-aprendizaje reafirma su identificación con la docencia.

Así, la motivación estuvo mediada por sentimientos sedimentados que responden a los reclamos del presente, pero al mismo tiempo requiere acercarse a las prácticas y establecer un clima exitoso en las aulas.

Abatir inseguridades

Otro indicio manifestado es la posibilidad de remediar la inseguridad y el nerviosismo que envuelve a la informante. Ella considera que el encuentro constante con un panorama de hostilidades en la escuela secundaria aleccionará su carácter. En congruencia con esa señalización Gutiérrez (2018) y Lozano (2016) evocan un bagaje de conflictos e indisposiciones de algunos estudiantes de escuela secundaria. Gutiérrez (2018) manifiesta la poca importancia que conceden a su asistencia a la escuela, incluso, las suspensiones de clases las consideran divertidas al considerarlas como períodos vacacionales. En el mismo sentido, Lozano (2016) detalla que algunos adolescentes se desapegan de las normas y aspiraciones sociales al mostrarse desafiantes ante las figuras de autoridad. En el mismo orden, no resulta extraño que los estudiantes normalistas al haber interactuado en las aulas hayan tenido que mantener una actitud segura para controlar de manera directa la pluralidad de situaciones.



Al respecto Eurídice y María manifiestan:

Mi carácter es inseguro, nervioso, y vi la necesidad de estudiar para docente porque con tantos problemas que hay ahí, mi carácter se iba arreglar (...) había leído que los adolescentes eran desastrosos y me dije: Aquí los alumnos van a provocar que me haga fuerte de carácter. Estaba acostumbrada a ir por la vida con temor y con inseguridad sobre si lo que expresaba sería correcto o no.

En tal situación, su inserción en la docencia es una posibilidad para despartarse de sus angustias y lograr un carácter más reacio que pueda ofrecer respuestas a los desafíos declarados en los ambientes escolares. Reconocer que no se tiene seguridad, se traduce en un aliciente que la condiciona a fortalecer su carácter mediante el ejercicio de la docencia.

Retos

La docencia instaure pretensiones institucionales, contenidos curriculares, estrategias, evaluaciones y además, intervenciones inciertas con adolescentes que a veces no tienen disposición para crear un ambiente de aprendizaje significativo. A continuación localizamos un fragmento que se vincula con lo descrito: “El maestro era la burla de todos hasta que lo reventamos y se largó” (Gutiérrez, 2018, p.61), en ese sentido se advierte una plataforma de incertidumbres que representa un reto para cualquier estudiante normalista.

Violeta lo expresa así:

Quise ponerme un reto y ese reto fue trabajar con adolescentes que se encuentran en una etapa muy difícil de sus vidas en donde se ven afectados por todos los cambios físicos y psicológicos, en donde son de un carácter más fuerte y es difícil trabajar con ellos.

El reto es la significación imbricada de interacciones inesperadas de un grupo compuesto por adolescentes que no sólo enfrentan cambios drásticos en su corporeidad, sino también desencadenan un escenario conflictivo para los docentes.

De esa manera encarnar el sentir por la docencia como un reto, incluye un referente atravesado por manifestaciones y vínculos de interacción tensos, pero al mismo tiempo, desafiantes.



Pulir diamantes en bruto

Otros enclaves significativos inician con la justificación de no perder contacto con un adolescente que requiere de orientaciones para incitarlo a poner en juego sus conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para “pulir” el papel diferenciador entre el estancamiento “diamante en bruto” y el desarrollo exitoso “preciosa gema”, tipologías que toman distancia una de otra. La última es la alternativa más viable al cultivar los elementos más dinámicos de los estudiantes para generarles un destino más prometedor.

Eurídice y María lo manifiestan de la manera siguiente:

Desarrollar todo el potencial que tienen desde que nacieron, y no lo saben (...) de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para que puedan sobresalir y tengan un futuro mejor.

Ser maestra es poner un granito de arena en la educación de un niño, pulir poco a poco ese diamante en bruto hasta convertirlo en una preciosa gema, para que destelle luz radiante que lleva guardada pudiéndola mostrar al mundo, abriendo paso a sus conocimientos

Pulir diamantes en bruto es uno de los ideales que encaminan a las estudiantes por la docencia. Es importante destacar que este significado procede de una fuerte orientación hacia el intento de mantener acciones donde subyace el deseo de aquilatar aquello que se encuentra en su estado originario.

Paliar conflictos, aportar granitos de arena, retribuir a la sociedad

Otra visión acentúa a la docencia como un componente fundamental para paliar algunos conflictos que acontecen en nuestra sociedad, y al mismo tiempo alude a la posibilidad de rehabilitar a la sociedad mediante aportaciones “granito de arena” a los asuntos de la escuela. En esa línea, se condensa un afán reparador al reenfocar la idea de retornarle a la sociedad algo de los beneficios que le ha heredado.

Teresa lo enuncia de la manera siguiente:

Creo en la educación, pienso que es de lo que carece nuestro país, y si bien no es la respuesta a todos nuestros males como sociedad, sí es una de las salidas. Decidí ser profesora porque creo profundamente que es el granito de arena que puedo aportar a mi sociedad. Hasta hace algunos



años no había entendido cuando la gente decía que quería regresarle a la sociedad un poco de lo que le ha dado, pero en esta profesión lo he entendido a la perfección.

Por lo descrito, se puede notar que los motivos por los que los estudiantes decidieron insertarse en la docencia atiende a una diversidad de criterios: un llamado interior por la docencia; nostalgias de un pasado satisfactorio en la escuela; apropiación de un territorio profesional que los coadyuve a desalojar el nerviosismo e inseguridad; retos que se constituyen como piezas clave para atender un clima áulico complejo; capacidades innatas que los adolescentes poseen y que el docente debe potenciar y, por último, contribuir a la transformación de la realidad en la que se circunscriben los actores sociales y retribuirle algo a la sociedad.

Los significados derivados de la primera pregunta referente a las motivaciones de los estudiantes normalistas para incursionar en la docencia representan herramientas que proporcionan un escenario de interpretaciones entrelazadas con los significados de las habilidades que los estudiantes dicen tener y que, no dudamos, ponen a disposición de las distintas situaciones con las que inevitablemente se encuentran cotidianamente en la escuela. Ambas significaciones, mostrarán matices singulares para aclararnos universos de significados más amplios.

Habilidades para la docencia

La dicción, el saber y las necesidades del alumno

El uso adecuado de la dicción, una acertada dirección, el saber profundo sobre la disciplina que se imparte y el reconocimiento del desarrollo cognitivo y las aspiraciones y necesidades de los estudiantes, representan el collage de habilidades para ejercitar la docencia.

En palabras de Rocío, María, Laura y Yolanda:

Explicar de manera clara y sencilla para que sea entendible, es decir que soy capaz de transmitir lo que pienso y sé a través de un lenguaje adecuado (sin dejar de ser formal) dependiendo de la audiencia a la que me dirija.

Agradable y precisa a la hora de explicar los contenidos curriculares.

Tengo un buen tono de voz al estar frente a grupo, que sé marcar límites. Saber mucho de la asignatura que imparto y conocer el nivel cognitivo y los ideales y necesidades de los alumnos.



Siguiendo los mandatos orientadores de los estudiantes normalistas se puede descifrar la importancia que recae en el saber profesional y en los saberes disciplinarios. Tardif (2004) describe al saber profesional como el referente teórico ofrecido por las instituciones formadores de docentes, en nuestro caso, se vincula con los saberes comunes o afines para los estudiantes que atenderá la escuela secundaria. Y en el mismo nivel, los saberes disciplinarios se vinculan con lo aprendido en cada campo disciplinario o especialidad a la que los estudiantes normalistas han decidido alojarse⁷.

Los datos precedentes sustentan el saber hacer como una de las habilidades descritas para incursionar en la docencia, otras visiones incluyen estrechas relaciones con otros principios.

Tolerancia

La tolerancia es un principio que tiende a la aceptación sin cuestionamiento de la diferencia, e incluso promueve la naturalización de actitudes que hagan visibles un clima de empatía entre profesorado y estudiantes, todo en aras de integrar, sin distinción alguna, a los miembros de una institución escolar.

Gil (2001) considera que la tolerancia se aplica al reconocer al otro, sin distinción de ideologías, condiciones socioeconómicas, religiones. Las personas por el simple hecho de existir son dignas de ser tomadas en cuenta; otorgándole el mismo valor como seres humanos.

Estos rasgos confieren un valor especial a la docencia al enmarcarla en una orientación que incentiva el rostro humano de la educación.

Al respecto Antonia, María, Yolanda y Teresa, manifiestan:

Me considero muy tolerante, comprensiva, agradable.

Tengo la habilidad de ser empática y jamás me gusta exhibir a nadie, a todos los trato igual.

No podemos menospreciar a quien no es igual a los demás, eso no va con la docencia.

⁷ El Mapa Curricular del Plan y Programa de Estudios 1999 referido a la Formación común, establece asignaturas para todas las especialidades del nivel secundaria. De la misma manera refiere contenidos específicos atendiendo al campo profesional o especialidad elegida por el estudiante. En nuestro caso, son nueve Especialidades: Español, Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Biología, Química y Física . Además, en la ENSM se imparten dos especialidades más: Pedagogía y Psicología educativa.



Soy tolerante (...) para trabajar con adolescentes, porque, como bien sabemos, es una etapa complicada en la que buscan comprensión.

Otras situaciones por las que atraviesan los adolescentes, las cuales deben tomarse con mucha seriedad, es el clima hostil que impera en las relaciones intrafamiliares de algunos de ellos y, que luego, se traduce en su bajo desempeño escolar.

Teresa y Violeta así lo expresan:

Es importante tener la sensibilidad de percibir, compartir y comprender lo que los adolescentes viven, sobre todo en esta época, donde las familias se ven fracturadas con mayor frecuencia.

Los muchachos traen problemas de su familia y luego no se concentran y reprueban.

Así, la tolerancia se traduce en mostrarse crítico, comprensivo, agradable ante las directrices de un mundo desafiante en el que reina la indiferencia y la desconfianza. Otro de los rasgos orientadores es la etapa de desarrollo de los adolescentes que, en conjunto con el contexto familiar, no sólo los desconcentra de sus tareas sino también repercute en los resultados de su desempeño escolar.

Paciencia

Otro principio importante en un contexto de relaciones sociales compatibles con iniciativas que, en lugar de denostar a los estudiantes que no logran un nivel suficientemente significativo durante el proceso enseñanza-aprendizaje, es la paciencia: condición esencial para movilizar la apropiación de saberes. La docencia se imbrica de las aclaraciones y apoyos constantes que contribuyan al esclarecimiento de las dudas de los adolescentes sobre lo visto en clase. La paciencia del docente pone al alcance de los estudiantes una plataforma de acciones que coadyuven al logro de los propósitos esperados.

Violeta y María aseveran:

Soy paciente, no me desespero tan fácil, (...) me gusta enseñar y no me doy por vencida hasta lograr que haya aprendido la persona, no importa cuántas veces se lo tenga que explicar, lo importante es que ella lo entienda.

Si no tienes paciencia no lograrás tus aprendizajes esperados.



Estimular el aprendizaje de los estudiantes es una tendencia emprendida desde la paciencia en la cual existe una voluntad férrea para disminuir algunas limitaciones de apropiación del conocimiento.

Creatividad

En la misma dirección hay que subrayar que una de las habilidades clave para ejercer la docencia señala como tarea prioritaria la creatividad. Una función creadora que se expresa en las diversas formas de propiciar nuevos cauces para el acceso al conocimiento, en delinear actuaciones con matices distintos a los acostumbrados, en dejar volar la imaginación para luego ponerla en marcha. Fromm (2005) la define como un pensamiento libre que apertura la función creadora.

La forma particular de significar la creatividad trae consigo el uso de estrategias innovadoras que atraigan la atención de los alumnos. Vale decir que la docencia debe estar orientada a la integración, al entusiasmo, al uso de estrategias diversas que apelen a la innovación.

Antonia, Rocío y Laura lo exponen así:

Ser creativa, innovar, (...) atraer la mirada de los alumnos en diferentes estrategias didácticas (...) soy entusiasta (...) me gusta motivar.

La creatividad conforta a los alumnos porque los trabajos por equipo provocan que se integren mejor y hagan un trabajo más agradable para ellos. Promover la creatividad es una habilidad que tengo, (...) de cualquier cosa simple hago algo distinto y hermoso.

La creatividad va a la par de la innovación y de las diversas estrategias didácticas. Es una alusión al favorecimiento de la integración grupal y al desarrollo de un trabajo más colectivo y apremiante; es la explosión de ideas que reconfiguran lo estructurado, lo considerado simple.

Ética profesional

Una habilidad sustancial es la ética profesional que conlleva a la asunción responsable de la función social de la docencia. Al respecto López (2013) esclarece que los distintos campos profesionales se revisten de principios éticos que acentúan las normas de comportamiento o los límites de un ejercicio profesional. De esa manera, la docencia debe involucrarse en dirigir y apoyar la formación de las nuevas generaciones hacia el bien colectivo.



Antonia, Rocío y Laura lo reiteran así:

Ejercicio de la ética que nos haga responsable en nuestras funciones con la sociedad. María.

Ética necesaria para poder guiar, enseñar y apoyar a las generaciones más jóvenes. Yolanda.

Dirigir a los alumnos al bien para todos

La ética profesional a la que revisten de compromiso asume un deber profesional con la sociedad en su conjunto, pero particularmente en su labor profesional con los estudiantes.

Gusto por seguir aprendiendo

Actualmente la docencia está inmersa en una sociedad de la información que le exige una función que va más allá del desempeño convencional de sus acciones; ha de involucrarse con el aprendizaje de manera permanente. Pérez (2000) refiere al docente como agente de cambio sumergido en la complejidad de una sociedad que le demanda cada vez más el desarrollo de una nueva visión de profesionalidad.

Así, una condición esencial de la docencia, entronca con una tendencia a seguir aprendiendo saberes que abren más vetas para ser analizadas. Además, quienes se involucren en la docencia deben estar habilitados para incorporar nuevos paradigmas, de tal manera que educar es sinónimo de actualización y perfeccionamiento profesional.

Eurídice, Violeta y Laura lo ponen de manifiesto:

Hoy todo cambia, es complicado estar al día, y soy habilidosa para incorporar a esos cambios tan bruscos de la sociedad.

Aprender siempre para encajar mejor en mi práctica docente (...) conocer otros paradigmas.

Me gusta aprender cosas nuevas, me parece que este es un aspecto de vital importancia para esta profesión.

En nuestro caso, las habilidades para la docencia mantienen distintas composiciones: mantener una dicción adecuada, un saber profundo de la disciplina y del campo profesional, reconocer el desarrollo cognitivo, aspiraciones y necesidades de los adolescentes, tolerar la diferencia, saber reconocer un contexto social y familiar; establecer la paciencia como un componente fundamental en la enseñanza, fomentar la creatividad, la ética profesional y tener gusto por continuar aprendiendo.



En relación con lo descrito, las significaciones sobre las motivaciones y habilidades que desencadenó su inserción en la docencia, adoptó un esquema nuclear vinculado con visiones que dejan entrever la forma en que se incorporarán a la práctica docente.

Discusión de hallazgos

Los significados sobre las motivaciones y habilidades para insertarse en la docencia adoptaron posiciones significativas para los informantes.

Por un lado, algunas motivaciones estuvieron conformadas por acervos direccionados hacia la sutileza de las emociones –nostalgias, angustias, inseguridades– que atañen a la docencia. Por otro, pregonaron la alternativa de las disposiciones personales sobre aspectos que ponen en juego el reto y la integración, así como la noción del esfuerzo para enfrentar las carencias académicas que pueden ser determinantes en estudiantes con una inadecuada apropiación de conocimientos. Otros significados sobre las motivaciones están más atentos en pulir el estado original de los adolescentes y en modificar y rehabilitar a la sociedad, una condición necesaria para retribuirle algo de lo mucho que les ha aportado.

En síntesis, las motivaciones por las cuales los estudiantes normalistas se insertaron en la docencia quedarían tipificadas así: emociones (nostalgias, angustias, inseguridades). Disposiciones (retos, pulir diamantes en bruto). Ideales (afán reparador a manera de rehabilitar a la sociedad). De ahí que los estudiantes normalistas evidencian significados valorados colectivamente, incluso, reiteramos, esa validación está en estrecha relación con los sentimientos y la búsqueda de cambios como aportaciones a una sociedad que requiere de la mediación informada y responsable del docente.

Es claro que los significados no sólo están apegados a las motivaciones descritas sino también incluyen, en su repertorio, el dominio de algunas habilidades que respondan y se ajusten a las exigencias de los estudiantes de la escuela secundaria.

Frente a las habilidades, invocan de manera reiterativa: saberes disciplinares y profesionales (dicción, sentido de dirección de su práctica docente, saber profundo de la materia que imparten, desarrollo cognitivo, aspiraciones y necesidades de los adolescentes); la asunción de valores (tolerancia, paciencia, ética profesional) y por último, actualización permanente.



Esta caracterización supone una docencia inmersa en varias dimensiones; implica una visión integradora. Los significados asignan puntuaciones unificadas en torno de las actuaciones deseables de los profesionales que incursionan en la docencia. Incluye el discernimiento del caudal de habilidades desde las cuales establecen un compromiso y acentúan un carácter comprometidamente humanista con su profesión.

Conclusiones

El sentido sobre las motivaciones y las habilidades son las certezas que sostienen los informantes al reconocer los fines considerados fundamentales para incorporarse a la docencia. Sus motivaciones y habilidades no sólo atienden intereses intrínsecos sino también están mediadas por una serie de tareas relacionadas con las determinaciones contextuales. Por lo dicho, los estudiantes normalistas consideran viables aquellas motivaciones y actitudes que delineen la docencia con la integración de emociones, disposiciones, valores, saberes e ideales considerados deseables para ponerse al servicio de la sociedad y contribuir a su humanización.



Referencias

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En Pontocorvo, C. (Coord.). *Manual de Psicología de la Educación*. España: Popular.
- Alonso, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Anaya, A. y Anaya, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, vol. 25, núm.1. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Contreras, D. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós: México.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuelas de padres*. Barcelona: Cisspraxis.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México. siglo XXI
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata
- Gutiérrez, E. (2018). La primera práctica docente durante la formación inicial. En Gutiérrez, E (coord.). *Prácticas, saberes y experiencias: Voces de estudiantes normalistas y docentes*. México: Newton.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1998) *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- Larroyo, F. (1971). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- López, M. (septiembre, 2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 35, núm.142.
- Lozano, I., Cruz, R. y Belmont, D. (2016). Para qué estudiar la secundaria. En Lozano, I. y Gutiérrez, E. (coord.). *De relajos y malestares: La producción de sentidos en la escuela secundaria*, México: Plaza y Valdés.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México: Newton.
- Lupiañez, J. (2014) *Competencias del Profesor de Educación Primaria*. *Educacao & Realidades*, vol. 39, núm.4. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/3172/Resumenes/Resumen_317232121008_1.pdf



- Mora, P. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. *Mundo FESC*. vol. 1, núm.11, Recuperado de: http://www.fesc.edu.co/Revistas/MundoFESC/edicion_11.pdf
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- Palomera, R., Gómez, E., Briones, E. y Gómez, A. (2016). Formación en valores y competencias personales para docentes. En Briones y A. Gómez-Linares (coords.), *Psicología para docentes. Guía y casos resueltos aplicando el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pineda, I. (2013). Saberes profesionales de la docencia universitaria. En: Sánchez, A. y Pineda, I. (coords.). *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*. México: UNAM-Posgrado.
- Said-Hung, E. Gratacós, G. y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educ. Pesqui*, vol. 43. núm. 1, Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0031.pdf>
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de Secundaria en México. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm.1. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41951>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2000). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México.
- Schmeck, E. (1998). *Learning strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Solano, F., Cardiel R. y R. Bolaños. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vives, J. (2004). *El tratado de la enseñanza*. México: Porrúa.







SIN FRONTERAS

Nuevo modelo educativo: propuesta pedagógica de la reforma educativa

Carlos Ornelas*

Fecha de recepción: 20 de agosto del 2018
Fecha de aceptación: 3 de octubre del 2018

RESUMEN

En este ensayo analizo las características principales del *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*, así como los documentos adyacentes. Este conjunto de textos ofrece las perspectivas de cambio en la pedagogía, el currículo y la formación y actualización de los maestros. El análisis se basa en los postulados de la reforma educativa, sus propósitos, el tipo de tradiciones que desea modificar y el contexto político en que se desenvuelve. A pesar de los avances registrados, la reforma se encuentra en la encrucijada de que el nuevo gobierno advierte que la cancelará. Ello pone en duda la viabilidad de la reforma en el corto plazo. Quiero ofrecer un juicio equilibrado, que sea a la vez positivo y crítico: reconocer los avances, juzgar los excesos y mirar cuáles son sus límites. El artículo incluye una nota teórica con la intención de delimitar el concepto de reforma educativa con base en una revisión de la literatura en educación comparada e internacional.

Palabras clave:

Acceso a la educación, reforma educativa, equidad, formación docente, gobierno central.

ABSTRACT

In this essay, I analyze the main characteristics of the *Educational model for mandatory education: educating for freedom and creativity*, as well as the adjacent documents. This set of texts offers the perspectives of change in pedagogy, the curriculum, and the training and upgrading of teachers. The article bases its analysis on the postulates of the education reform, its purposes, the type of traditions that it wishes to modify and the political context in which the restructuring operates. Despite the progress made, the reform is at the crossroads of the new government term, warns that it will cancel the changes already made. That calls into question the viability of the reform in the short term. I want to offer a balanced judgment, one that is both positive and critical: recognizing progress, judging excesses and looking at their limits. The article includes a theoretical note with the intention of defining the concept of education reform based on a review of the literature in comparative and international education.

Keywords:

Access to education, educational reform, equity, teacher formation, central government.

* Es profesor de Educación y Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco e investigador afiliado (honorífico) en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe.

Introducción

Siempre habrá debate acerca de lo que constituye un sistema educativo y las formas de ordenar sus ingredientes. El sustento institucional se enmarca en preceptos legales, pero su organización y gobierno pueden desplegarse de maneras diversas, a veces hasta en contradicción entre una y otro. Pudiera pensarse, sin embargo, que no hay un régimen escolar que se conciba sin una base curricular, ni formas de organizar las escuelas, o sin docentes que ejerzan su magisterio enseñando a los estudiantes, quienes son los sujetos del hecho educativo. Estos ingredientes se conjugan de manera compleja bajo el señorío de normas instituidas y reglas informales, que les aportan unidad y cierta —nunca completa— cohesión.¹

El gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (EPN) optó por designar a ese conjunto de dispositivos *modelo educativo*. Desde finales de 2013 y después con las convocatorias que lanzó el primer secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, para los Foros de consulta del nuevo modelo educativo, en 2014, se popularizó la acepción de nuevo, acaso para significar el rechazo a lo viejo o a lo caduco del sistema educativo de México. En la ceremonia que encabezó el presidente, el lunes 13 de marzo de 2017 en el Palacio Nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó el *Modelo educativo para la educación obligatoria, con el subtítulo sugerente: Educar para la libertad y la creatividad* (Secretaría de Educación Pública, 2017b). Aunque contiene innovaciones, tal vez con el fin de esquivar ciertas críticas, desapareció el adjetivo de nuevo. No es un hecho menor, encierra un símbolo —intuyo— que busca trascender más allá de este sexenio.

El presidente y el segundo secretario de Educación Pública del sexenio, Aurelio Nuño, presentaron el Modelo en medio de un contexto entreverado. De oposición franca de maestros militantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), indiferencia de gobernadores y actitudes taimadas de los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Pero recibió el apoyo de organizaciones de la sociedad civil, de periodistas y hasta de críticos tenaces del gobierno, como Jesús Silva-Herzog Márquez

¹ Esta conferencia se desprende de un libro que el Fondo de Cultura Económica pondrá pronto en circulación. *La conciencia por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. De él retomo nociones de manera resumida.



(Silva-Herzog Márquez, 2017). El Modelo, su contenido y propósitos, en consecuencia, se encuentran inmersos en la contienda por la educación. Lo que está en el centro es la regencia del sistema educativo mexicano (SEM).² Antes había dos actores preponderantes, la SEP y el SNTE; hoy se cuentan por legión los que desean participar o, al menos, influir en la educación.

El Modelo ofrece un marco coherente al sistema, de preescolar a bachillerato. Se despliega en tres documentos. El primero, un folleto, “Los fines de la educación en el siglo XXI”, avanza los argumentos de la SEP, que desde su perspectiva justifican la reforma y plantea un perfil ideal de los mexicanos del futuro. El segundo, *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*, comprende una discusión extensa del Modelo, sus bases filosóficas, las directrices pedagógicas y el cambio de énfasis (como resultado esperado) de la enseñanza al aprendizaje. El tercero, *Ruta para la implementación del modelo educativo*, insiste en los fines, señala metas y plantea sin sutilezas el afán del gobierno de EPN de que trascienda a lo largo de los sexenios. El secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, fue diáfano en su reiteración. En cierta forma, corona la exhibición del proyecto de reforma educativa; la parte educativa de la reforma educativa era el elemento ausente.

La presentación del modelo ratifica los propósitos de cambio que se manifestaron desde que el presidente Enrique Peña Nieto lanzó la consigna de reformar la educación en su primer mensaje a la nación y que se revalidó al día siguiente con la firma del Pacto por México. Con la enmienda constitucional y la Ley General del Servicio Profesional Docente, la reforma atacó de frente la tradición —joven pero arraigada en la práctica sindical— de vender, heredar o rentar las plazas docentes y poner límites al control que los líderes del SNTE y sus facciones tenían sobre la trayectoria laboral de los maestros. Pero el contexto político y social, que parecía favorable al comienzo del sexenio, se trastocó por la acción política de opositores y la cautela del gobierno al contender con la CNTE.³

El Modelo también puede interpretarse como una respuesta —tardía, pero quizás efectiva— a las censuras de que la reforma era laboral, no

² En otras piezas he definido al SEM como al conjunto de la educación básica —preescolar, primaria y secundaria— ya que es el único que se rige por normas únicas. Los documentos oficiales describen al sistema educativo nacional como al conjunto total: básica, media y superior. No vale la pena repetir el argumento extenso. Cf. (Ornelas, 1995).

³ En otro texto analizo las fuerzas y tendencias opuestas a la reforma del gobierno de Peña Nieto. Cf. (Ornelas, 2014).



educativa; que dejaba fuera los aspectos sustantivos de la educación para arreglar los expedientes sindicales. En efecto, el servicio profesional docente es una apuesta para reparar un asunto que estaba descompuesto. Pero la reforma también provocó cambios institucionales en el sistema de educación básica y, con el Modelo, apuesta a cambios en el currículo, la organización escolar, la formación y profesionalización de los docentes, a incluir a más segmentos sociales y culturas originarias al devenir de la educación y apuntala una perspectiva de gobierno unitario del sistema escolar.

Quiero hacer un juicio equilibrado, que sea a la vez positivo y crítico. Reconocer los avances, juzgar los excesos y mirar cuáles son sus límites. Antes de desplegar el análisis permítaseme poner una nota teórica con la intención de delimitar el concepto de reforma educativa.

La noción de reforma educativa

El concepto de reforma educativa es amplio y con una dosis alta de indeterminación. No hay una definición que deje satisfecho a todo mundo. Tras una revisión de la literatura sobre reformas educativas en varias partes del mundo, me parece que todas ellas manifiestan un *propósito* y se enfrentan a *tradiciones* culturales y políticas de los defensores de lo establecido. Mas su devenir no depende nada más de los reformadores. Su acción política sobre el *contexto* y la respuesta de otros actores determinan si las reformas tendrán éxito o fracasarán. Por lo general, los reformadores apelan a ciertos principios —o valores superiores, como libertad, justicia social, cohesión nacional— a manera guías para justificar sus ambiciones políticas. Otros no recurren a principios sino a la satisfacción de necesidades sociales, como ampliar la oferta o incluir a segmentos sociales vulnerables; mientras los organismos intergubernamentales —Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos— invocan afanes productivos, como aumentar la competitividad en la globalización.⁴

El sustantivo propósito tiene varios significados. En las páginas de este texto lo utilizo para denotar el interés político de los proponentes de las reformas educativas. Incluye sus aspiraciones de trascender, pretensiones de mantener o ampliar su poder, el empeño puesto en conseguir

⁴ Existe un mar de bibliografía en educación comparada e internacional que trata sobre la reforma educativa. No he encontrado en ella una definición abstracta satisfactoria del concepto. La mayoría de los autores dan por sentado que todo mundo entiende lo que es la reforma. He revisado muchos libros y artículos sobre el tema. Citarlos inflaría el número de palabras de esta entrega.



sus metas, la pasión —o la pasividad— en su quehacer y la ambición de que la reforma acreciente su legitimidad. El propósito concentrado de una reforma sistémica es dismantelar o modificar de raíz las tradiciones dominantes que el grupo reformista considera nocivas, aunque quienes las defienden las suponen legítimas, tal y como Weber lo apunto: “legitimidad del *fieterno ayerfl* (ayer eterno), de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto” (Weber, 2012). Los propósitos manifiestan una filosofía (o ideología), a veces explícita, la mayor parte de las veces tácita.

Por tradición se entiende a las costumbres políticas en boga, que pueden incluir concepciones sobre los usos del poder. También comprende las prácticas dominantes, tanto en la administración del sistema como en la docencia; las creencias alrededor de esas prácticas, así como las usanzas burocráticas más arraigadas —y por lo tanto más difíciles de erradicar— que tienen defensores férreos. De igual manera, la tradición comprende los mitos y leyendas que se erigen alrededor de un sistema escolar y que son parte de la ideología dominante. El conjunto de tradiciones forma un vínculo con las relaciones sociales existentes; este lazo configura el contexto enrevesado que condiciona la acción política de grupos reformistas.

La descripción de ese tipo de particularidades o de contexto político se encuentra en la famosa cita de Karl Marx en *El 18 brumario de Luis Bonaparte*: “Los hombres hacen su propia historia, pero no lo hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”. Anthony Giddens revisa la frase de Marx y en lugar de hombres propone “Los seres humanos hacen su propia historia” (Marx, 2003). El contexto, reclama Giddens, “incluye el registro reflexivo, por arte de los agentes interesados, de las condiciones en las cuales ellos, ‘hacen historia’” (Giddens, 1995).

Por esas razones, aunque su diseño pueda ser racional, correcto y necesario, el destino de las reformas educativas es inseguro. No es un libreto de película donde todo el elenco obedece al director para lograr el fin deseado. Es una trama abierta al escrutinio público y a los vaivenes de la política, donde los ejecutantes pueden ser veleidosos y hasta desleales. Además, con frecuencia, intervienen actores —sociales— que no son invitados, pero se hacen escuchar.



La reforma educativa mexicana y el Modelo se inscriben en esa lógica. Los firmantes del Pacto por México no mintieron; prometieron una reforma administrativa y laboral para conseguir: 1) elevar la calidad de la educación para obtener mejores resultados en pruebas internacionales, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés PISA); 2) aumentar la matrícula en enseñanza media y superior; y 3) recuperar la rectoría de la educación (Presidencia de la República, 2012).

El modelo educativo: contenido y coherencia

El Modelo está estructurado de manera clara y razonable. Se nota que los redactores pusieron tiempo y técnicas en el diseño y el despliegue de los cinco ejes programáticos. La SEP acusó recibo de las censuras que hicieron opositores, académicos y periodistas: la reforma educativa carecía de un proyecto que apuntara al *sanctum* de la educación, el aula. Los tres primeros capítulos del Modelo reflejan esa inquietud. El texto invoca 1) los contenidos, 2) el espacio —físico y simbólico— y 3) los actores principales del hecho educativo: los docentes; los estudiantes son los sujetos de los ánimos expuestos. Los otros designios responden a 4) la búsqueda de la equidad y la inclusión y a 5) la administración del sistema, que denomina gobernanza, como un homenaje furtivo a la Nueva gerencia pública (NGP). Precede al Modelo un documento sintético de valor, “Los fines de la educación en siglo XXI” y lo sucede la *Ruta para la implementación del modelo educativo* (Secretaría de Educación Pública, 2017a; Secretaría de Educación Pública, 2017c). Tres notas convenientes acompañan al Modelo: “Antecedentes”, que todavía refiere al nuevo Modelo; un cuadro que sintetiza las “innovaciones” con un útil antes y después; y otra acotación que denota la pretensión de orientar a las niñas para que cada vez se inclinen a estudiar ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas; una importación directa de un programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

A pesar de que pueda parecer esquemático y fuera de la usanza para el análisis de documentos (reseñas analíticas), voy a desplegar el co-tejo del texto del Modelo conforme su capitulado; deseo desmenuzar el pliego conforme a su propia lógica. El propósito de cada elemento lo resumo del texto; no hago la referencia en cada ocasión para evitar redundancias. El despliegue de la tradición que se trata de suplir y del contexto son de mi cosecha. Dejo para futuros trabajos el análisis detallado de la Ruta y de los otros documentos.



Planteamiento curricular

La SEP hizo un planteamiento curricular ambicioso. El propósito último del Modelo, pero en especial del primer capítulo es dar un giro de 180 grados y transitar de un enfoque basado en la enseñanza a poner el acento en el aprendizaje. La consigna, *aprender a aprender* se extrajo de la parte luminosa y humanista de las “ideas itinerantes” o “políticas educativas viajeras” sobre la reforma educativa que navegan por el mundo en los tiempos de la globalización y otras que se introdujeron antes en México. Recuérdese que aprender a aprender era el primero de los objetivos del modelo del Colegio de Ciencias y Humanidades que propuso el rector Pablo González Casanova en 1971 (González Casanova, 1971).

En breve: la SEP pretende promover el desarrollo de aprendizajes clave, que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes que les permitan aprender a lo largo de la vida: formación académica y desarrollo personal y social. La innovación que destaca más es que se debe poner el énfasis en habilidades socioemocionales; el texto define en qué consisten dichas pericias, cita a autores de mérito y reconoce que es un desafío lograr algo sustantivo en el plazo corto. La otra innovación, que en México es una novedad: otorga a las escuelas un margen de autonomía curricular.

Con la apuesta de ese enfoque, la SEP embiste de frente contra la tradición de los currículos rígidos, basados en la enseñanza y la memorización. En la práctica, el libro de texto gratuito constituía el programa de estudios. No había estímulos intelectuales para el aprendizaje ni la experimentación. Además, estaban plagados de contenidos, algunos que nada más informaban de algo sin constituir un conocimiento. La idea central es que, en lugar de información o de que nada más memoricen ciertas referencias, los estudiantes adquieran, asimilen, lo que se supone es valioso y sustancial. Evocaciones a teorías del aprendizaje activo, colaborativo, situado, autorregulado, afectivo, orientado a metas y que facilite los procesos personales de construcción de significado y de conocimiento, así como alguna reminiscencia del constructivismo, se esparcen a lo largo del texto. La pedagogía memorista, reiterativa y rutinaria es el blanco.

La otra diana es poner los aspectos afectivos en la médula del enfoque curricular. En el lenguaje del Modelo le llaman habilidades socioemocionales. El documento principal y el de la Ruta ofrecen definiciones y ejemplos de lo que la SEP espera. La declaración escueta es que las habilidades socioemocionales son comportamientos, actitudes y cualidades de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona.



Por ello es fundamental —asevera la SEP— que los estudiantes adquieran en las escuelas, pero también en el hogar y en el medio inmediato (ambientes y comunidades de aprendizaje) ciertos atributos. Señalo dos que me parecen clave, por su rechazo a la tradición pedagógica memorista: 1) Conocerse y comprenderse a sí mismos. 2) Tener sentido de autoeficacia y confianza en las capacidades personales. Se trata de sembrar en los alumnos que transiten por la educación obligatoria autoestima y capacidades para entender a los otros y el medio que los rodea. El planteamiento es defendible, las circunstancias, sin embargo, no le son favorables al gobierno al final del sexenio.

Escuela al centro del sistema educativo

Una de las porciones más críticas del Modelo, se refiere a la administración escolar. Según la SEP, el enfoque administrativo de la organización escolar originó dinámicas indeseables: subordinación de lo pedagógico, burocratización, falta de contextualización o pertinencia de las acciones, superposición de tareas, uso ineficiente del tiempo en el aula y en la escuela y ausencia de una visión estratégica orientada hacia las prioridades educativas. El defecto acumulado de ese arreglo institucional fue priorizar el cumplimiento de las normas y los reglamentos. Por ello, las escuelas no llevan a cabo actividades fuera de las fórmulas establecidas, contribuyendo así al desarrollo de una cultura que inhibe la creatividad, la innovación y el cambio. Cambiar esta tradición es necesario, de acuerdo con el tenor del Modelo, con la finalidad de mejorar el aprendizaje. En suma, ese estilo de administración provocó frustración personal y colectiva en las comunidades escolares. La SEP menciona que tales deformaciones se deben a que en las reformas recientes se adaptaron medidas que sugirieron el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIEPE) y el Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), ambas de la UNESCO (IIEPE-UNESCO, 2000; UNESCO, 2003).

La crítica es correcta, así funcionan las escuelas en México, pero me parece una exageración echarle la culpa al IIEPE y a la UNESCO. La SEP no puso una mirada en su propia historia ni de cómo el Estado mexicano, no sólo un gobierno determinado, cedió paso a paso la rectoría de la educación a la dirigencia del SNTE. Esa no quedó conforme con las dádivas que desde su fundación le otorgó el presidente Ávila Camacho al dejar que las direcciones de las escuelas fueran puestos de confianza. Como lo he documentado en innumerables trabajos, ese expediente incentivó a los líderes a emprender una colonización efectiva del gobierno de la educación básica. Incluso, el SNTE consideraba a la Subsecretaría de Educación Básica como su “posición” más impor-



tante. Por ello el tercer propósito del Pacto por México fue “retomar la rectoría de la educación”.

Sin embargo, más allá de los olvidos —tal vez voluntarios— el planteamiento de la SEP parece racional. No se puede aspirar a modificar el sistema educativo si no se llega a las escuelas. El propósito principal de la “Escuela al centro” es transitar de un sistema educativo organizado de manera vertical a uno más horizontal. Esto representa un embate —en el terreno conceptual, si se quiere, pero arremetida al fin— contra la tradición colonizadora. Ésta se basa en factores de poder reales que la SEP quiere remover. Por eso la invitación a “(...) sentar las bases para construir centros escolares que fomenten el trabajo colaborativo y colegiado, el aprendizaje entre pares y la innovación, en ambientes que promuevan la igualdad de oportunidades y la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en la diversidad”. Objetivo que evoca ideas de autonomía escolar más allá de la administración, se refiere al concepto de escuelas eficaces que describe la literatura internacional (Hanson, 1996; Posner, 2004). Pero de inmediato se contradice ya que tras un punto y seguido, el planteamiento desentierra la perspectiva tecnocrática: “El nuevo enfoque busca impulsar la planeación estratégica”. Ésta impugna la innovación, la colaboración espontánea y el debate democrático.

Pienso que la SEP aspira a construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía administrativa y de organización interna, más capacidades, facultades y recursos; una innovación trascendente. Incluye: “plantillas de maestros y directivos fortalecidas, liderazgo directivo, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las tecnologías de la información y comunicación, presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad y mayor participación de los padres y madres de familia”. Con esta participación, la SEP busca producir dos efectos: 1) Que los padres de familia y otros actores locales sirvan de cuña al control que todavía ejerce el SNTE sobre la mayoría de los directores y supervisores. 2) Evitar la intervención —burocrática, supongo— de las autoridades estatales.

El programa de escuela al centro es rico en apuestas al futuro, pero también se apoya en cambios institucionales realizados al ritmo que marcó la reforma educativa. Por ejemplo, el Sistema de Gestión e Información Educativa (Sigid), y el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Además, ya replanteó el papel de los supervisores y perfila definiciones para los asesores técnico-pedagógicos, más allá de lo que establece la Ley General del Servicio Profesional Docente. Para profundizar en la puesta en práctica de la Escuela al centro, la SEP



enfrenta dos retos: el disimulo del SNTE y la indiferencia de la mayoría de los gobernadores.

Formación y desarrollo profesional docente

Lo primero que se nota en este capítulo es el cambio en el orden o, si se quiere, en las prioridades. Uno de los puntos críticos de la reforma educativa fue que se centraba en exceso en el Servicio Profesional Docente y su evaluación, ya para el ingreso, ya para la promoción y las recompensas. Al anteponer el vocablo “formación”, el giro gramatical es un guiño a los maestros. Para la SEP significa otra prueba de que escuchó reclamos de docentes, tanto los que se daban en las calles como los que se expresaron en los foros. Decían, de manera resumida, primero la formación y después la evaluación. No todo, pero la SEP sí moderó el discurso y aminoró el propósito coercitivo. No más punición, parece decir, hoy lo que procede es la evaluación formativa. Una parte integral de los procesos de formación inicial y continua.

El propósito que expresa el Modelo es diáfano: “que el docente se conciba como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico”. A lo largo del texto, el Modelo (y también en la Ruta), se insiste que los docentes deben concebirse como profesionales, aunque al mismo tiempo se refiere a ellos como tales. No obstante, en esos textos perdura la idea de que los docentes se conciben como empleados; como el arquetipo de un trabajador al servicio del Estado, con un estatus especial. Claro, esa referencia no es cristalina, estaría lejos de la corrección política de las minutas oficiales.

Tanto en la Ley, como en otros documentos que sirvieron de inspiración al concepto de desarrollo profesional docente y más en el Modelo, subyace una idea distinta de profesionalismo, una que va más allá de los grados académicos y que se refiere a atributos cognoscitivos, afectivos y de comportamiento (OCDE, 2009, 2010). En el Capítulo VIII del libro de donde retomo estas notas, abundo en este asunto. Baste decir, por ahora, que los maestros siempre han sido blanco de concepciones desde el poder que les demandan ser algo distinto a lo que —quizás— ellos quieran ser. Vasconcelos los consideraba misioneros, en la etapa de la educación socialista se les consideraba organizadores sociales, luego fueron apóstoles y hasta hubo intentos de catalogarlos como técnicos transmisores de la verdad oficial. Pero ellos querían ser trabajadores; esto se refleja hasta en la designación de sus organizaciones: Sindicato



Nacional de *Trabajadores* de la Educación y Coordinadora Nacional de *Trabajadores* de la Educación.

La apuesta innovadora de la SEP radica en el nuevo planteamiento del Servicio Profesional Docente como un sistema basado en el mérito, anclado con firmeza en la educación inicial y continua, con procesos de evaluación que permitan ofrecer una formación pertinente y de calidad. Esta concepción arremete contra la tradición más visible del magisterio —cultivada por el corporativismo sindical, hay que decirlo—. El desafío para el gobierno es mayúsculo. Se trata de cambiar la tradición donde los maestros se acostumbraron en poco tiempo a la herencia, compraventa y renta de plazas. ¡Y muchos lo consideraban legítimo! Por eso la reforma educativa y el Modelo ponen al mérito como el valor supremo para ingreso, promoción, permanencia y movilidad de los docentes. Sin embargo, al poner el acento en la evaluación, la SEP enfrentó la oposición de miles de maestros; y los que no se oponían en forma abierta, desconfiaban de la reforma. El Modelo representa un esfuerzo institucional por cambiar las reglas, sin agredir —tanto— a los maestros y sus prácticas arraigadas.

Incluso, la SEP propone una concepción de lo que sería el prototipo de un buen docente e invita a Pigmalión al salón de clases: “Un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial”. El Modelo hace eco del Informe reciente de la UNESCO acerca de los maestros, retoma algunas de las premisas y las pone en la perspectiva nacional (UNESCO, 2015). La más importante es cuando asegura que los maestros apoyan mucho mejor a sus alumnos cuando tiene altas expectativas respecto a su desempeño, los tratan con respeto, y les piden colaboración entre ellos. Es lo que psicólogos de la educación denominan el efecto Pigmalión.⁵

Un punto que me parece acertado —y que, además, trata de reconciliar a la SEP con los maestros— se refiere a que descarga a los docentes de la responsabilidad total del proceso de enseñanza y aprendizaje: “Si bien la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes no depende exclusivamente de los docentes, pues hay diversos factores

⁵ La investigación que realizaron Robert Rosenthal y Lenore Jacobson abrió una puerta en la investigación de psicología educativa y en la explicación de por qué unos niños aprenden más que otros en las escuelas. Esto lo encontraron cuando las ideas convencionales apuntaban a que las escuelas no podrían hacer nada para dejar de reproducir las



contextuales que juegan un papel importante”. La SEP no concibe a los maestros como los causantes de las desgracias en la educación. Tampoco como las víctimas. Pero ratifica que es el actor más importante: “es posible afirmar que el rol del maestro es esencial como facilitador de los ambientes propicios y de la motivación necesaria para la participación de los estudiantes”.

En fin, no es un vuelco de 180 grados, pero en el Modelo se trata de aliviar la carga de la evaluación, propone un discurso edificante a los maestros, describe los tipos de apoyo que merecen y ratifica que las normales seguirán siendo las principales formadoras de los docentes, aunque ya no tengan el monopolio. El mensaje positivo, al menos así parece, es que no se trata de competir, sino de colaborar con las universidades. Pero la tradición normalista es de peso.

Inclusión y equidad

El espíritu del capítulo que se refiere a la inclusión y la equidad retoma, aunque no los cite, preocupaciones de investigadores mexicanos como Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo, así como de Sylvia Schmelkes y Felipe Martínez Rizo, que sí menciona, que hicieron una cruzada contra la desigualdad educativa. Quizá a Latapí se deba la introducción al debate sobre la educación nacional el término de equidad. El Modelo cita trabajos de la UNESCO y otros investigadores y hace planteamientos de valor, aunque es difícil que se realicen, incluso en medidas modestas, en periodos breves; es la apuesta a plazo más largo.

El propósito es digno de consideración, se aproxima a lo que intelectuales progresistas denominan justicia social. El texto del Modelo afirma que el sistema educativo propone eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Debe ofrecer las bases para que los alumnos, con independencia de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades con el fin de reconocer su contexto social y cul-

desigualdades económicas, sociales y culturales con la que los infantes arribaban a las escuelas. Estos investigadores contradijeron las ideas dominantes y destacaron que las expectativas que se formen los docentes de los alumnos se transforman en profecías que se cumplen en automático (Rosenthal y Jacobson, 1968).



tural. En esencia, el escrito contradice las teorías de la reproducción social vía la escolaridad.

Este *deber ser* —enfoque normativo— es una declaración de intenciones, pero es mucho mejor a no tenerlo en la mira. El contenido hace referencia a la equidad, no sólo a la igualdad de oportunidades. Permítaseme depender de Amartya Sen y del investigador mexicano, Ernesto Treviño para esclarecer el punto. Sen destaca que algunas áreas de la justicia social que buscan la igualdad están asociadas con exigencias en filosofía política, económica y social, se podría denominar igualitarismo. Por ejemplo, igualdad en ingreso, riqueza y utilidades. Mientras que la igualdad en derechos, libertades o lo que se considera el “justo merecimiento de las personas”, parecerían reivindicaciones antigualitarias; pero no lo son (Sen, 2009).

La desigualdad es un concepto que se presta a mediciones, en tanto que términos como igualdad de oportunidades o de derechos o de libertades que suponen cierto ejercicio de justicia social, pueden acrecentarse de distinta manera y denominar equidad. Ernesto Treviño sintetiza que los enfoques de desigualdades educativas e inequidad con frecuencia se relacionan con teorías generales de justicia que expresan una visión deseada de sociedad. Distingue entre igualdad y equidad; la segunda conlleva una valoración moral donde se aprecia una situación como justa (equidad) o injusta (inequidad) (Treviño, 2005).

Treviño asienta que el concepto de equidad promueve la igualdad, más allá de diferencias en sexo, cultura o sectores económicos. Por esta razón se relaciona con la justicia social, ya que defiende las mismas condiciones y oportunidades para todas las personas, sin distinción, mas adaptándose a casos particulares. En suma, equidad significa igualdad de consideración y diferencia en el trato. Y en esto reside la innovación principal que propone el Modelo: redoblar esfuerzos para consolidar una educación incluyente, a través de acciones que promuevan la plena participación de estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en el sistema de educación regular. Implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes.

La apuesta del Modelo apunta a asuntos concretos que en conjunto refuerzan el concepto —o sugieren la búsqueda de— la equidad. Por ejemplo: tanto el currículo como las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión. También asienta que es indispensable apoyar a las escuelas para mejorar su infraestructura, sobre todo a aquellas que se encuentran en zonas rurales y atienden a poblaciones indígenas,



hijas e hijos de jornaleros agrícolas y migrantes, o estudiantes con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes. Propone poner atención a los vástagos de los jornaleros migrantes en mejores condiciones que las actuales; insiste en la igualdad de género y en aumentar y focalizar mejor los programas de becas.

El Modelo se enfrasca en un debate que no se resolverá de manera fácil. Expone que debe haber una transición de la educación especial a la educación inclusiva (aunque debería decir incluyente, que es un adjetivo derivado del verbo incluir; inclusiva tiene la terminación de un adverbio, aunque la Real Academia Española (RAE) lo califique de adjetivo). El modelo plantea, de manera correcta y equitativa, pienso, que atendiendo la naturaleza de las discapacidades (o de aptitudes sobresalientes), se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de esos estudiantes. También indica que la formación de los docentes debe alinearse a ese propósito. Sin embargo, no hay mención a los casos donde la educación especial sea una necesidad. Aquí el desafío es cómo evitar la discriminación y bullying (u hostigamiento escolar) contra los estudiantes que son diferentes. Son tradiciones, bribonas pero reales, que se forjan en ambientes sociales dentro y fuera de la escuela.

La estructura burocrática en la escala de cada escuela tiene también usanzas que favorecen el orden establecido. El contenido del modelo presenta un panorama triste pero realista sobre la exclusión, la discriminación, niños en situación de desventaja, además de quienes padecen discapacidades, en fin, del conjunto de factores que se acumulan para aumentar el rezago educativo y perpetuar las desigualdades social y escolar. Cambiar este expediente implica aplicarse a fondo a modificar la estructura de gobierno escolar. Aunque ya se comunicó la propuesta de autonomía de gestión escolar, aún en el mejor de los escenarios, es un débil intento de descolonizar la administración educativa. O, como se expresó en el Pacto por México, retomar la rectoría de la educación.

La gobernanza del sistema educativo

El uso de la palabra gobernanza me enfada, es en realidad desagradable observar como la Secretaría de Educación Pública, que se supone debe guardar el decoro de la lengua, recurra a esta traducción fonética de *governance* en inglés. Cierto, como lo comentó, Eliza Bonilla, alta fun-



cionaria de la SEP y una de las redactoras principales del Modelo en un pequeño debate que tuvimos en Radio UNAM, la RAE aceptó el término. A partir de la edición de 1992, lo define como el “Arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico social e institucional duradero promoviendo un sano equilibrio entre el Estado la sociedad civil y el mercado de la economía”. No quiero meterme en debates bizantinos acerca de si es apropiado o no. Pienso que no lo es. No es que sea un purista. Me parece correcto introducir palabras nuevas al español cuando no tengamos una para ella. Pero, al final de cuentas, esa palabra es sinónimo de gobernación. En cuya definición, dicho sea de paso, la RAE, evita juicios de valor como “sano equilibrio” y pleonasmos como “mercado de la economía”.⁶

No obstante, el Modelo define los mecanismos institucionales para una gobernación basada en la participación de distintos actores y sectores de la sociedad en el proceso educativo y la coordinación entre ellos: el gobierno federal, autoridades educativas locales, el INEE, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el poder legislativo. Asegura que la transformación de la educación requiere de mecanismos de cooperación y colaboración. Y aclara que “la sola existencia de estos esquemas no es suficiente: es necesario hacerlos funcionales mediante esfuerzos deliberados”. Es aquí donde puede chocar con la tradición corporativa que defiende el SNTE.

El Modelo juzga —con razón, pienso— que el SEM se rige por un tipo de gobierno vertical, rígido y prescriptivo. Sugiere que es producto de la descentralización educativa que comenzó con el Acuerdo para la modernización de la educación básica, de 1992; aunque no en forma exclusiva. También relata, aunque no con estas palabras, como los agentes del SNTE desplazaron a otros actores de la regencia del SEM, aunque en las últimas décadas surgieron muchos más. Es otra embestida a la colonización que practicaron los líderes del SNTE. Por eso extraña que, en lugar de plantearse la marginación del sindicato en el gobierno de la educación básica, lo invite a colaborar y cooperar. Desde diversas perspectivas teóricas, es defendible la apuesta sobre cómo debe ejercerse el principio de autoridad: “(...) alimentado por valores éticos, jurídicos y políticos que nacen en la escuela y alcanzan los niveles de más alta responsabilidad en dicha estructura. Los principales

⁶ Véase el sabroso artículo del filólogo Francisco García Pérez, que hace una crítica sarcástica a la decisión de la RAE. Habla de imperialismo lingüístico del inglés. Califica el uso de la palabra gobernanza como una moda sin sustento lingüístico consistente (García Pérez, 2011). Tal vez también sea una rendición ante la tendencia de la nueva gerencia pública, que pulula en la redacción del Modelo y otros documentos gubernamentales.



valores que deben nutrirlo son el respeto, la confianza, la honestidad y la responsabilidad”. Atributos que en definitiva contradicen las prácticas de los líderes del SNTE: la irreverencia, la suspicacia, la impudicia y la insolvencia moral.

Si bien en el Modelo, siguiendo los cánones de la nueva gerencia pública, habla de participación social, coordinación y colaboración entre actores, de horizontalidad, en lugar de verticalismo, el liderazgo lo mantiene la SEP. No se trata de un proceso de dominación absoluta, sino de un manejo velado y cauteloso de lo que Anthony Giddens denomina la dialéctica del control, moderando las relaciones de autonomía y dependencia. En ellas el gobierno federal ejerce el mando, centralista, además. Aunque sea cierto, como lo expresa el Modelo, que para avanzar en esa dirección es preciso compartir propósitos y metas comunes, es difícil conciliar la idea de que el SNTE (todas sus facciones) se amolden a ese tipo de colaboración. Todos los actores sindicales tratan de mantener “sus conquistas”, algunas de ellas contradicen el espíritu del Modelo y de la reforma educativa.

Por eso extraña que el gobierno, contra la experiencia histórica, afirme que el SNTE y sus liderazgos han mostrado una gran responsabilidad para modernizarse y sumarse a esta profunda transformación del sistema educativo nacional. Entiendo que la SEP no quiera antagonizar contra un poder real y robusto, pero no veo la razón de tratar al sindicato con tanta diplomacia al grado de estampar una mentira en el texto: “Desde su fundación en 1943, el SNTE ha jugado un papel crucial en la vida y el desarrollo del magisterio. La organización sindical contribuye a elevar la calidad de la educación desde su competencia, que consiste en acompañar a los maestros y velar por sus derechos laborales, respetuosa de las atribuciones de la autoridad educativa, responsable de la política pública en esta materia” (Peláez, 1984, p.177).

Como lo han documentado estudiosos de diversas tendencias, desde que el gobierno instituyó al SNTE, sus líderes se han dedicado a esquilmar y controlar a los maestros; concibe su profesionalización con la adquisición de credenciales y títulos, no de atributos intelectuales y morales (Benavides y Velasco, 1992; Peláez, 1984; Raby, 1974). Si algo ha demostrado la historia del SNTE es la falta de respeto a la autoridad. Las relaciones neocorporativas de hoy, como lo razonan Luis Rubio y Edna Jaime, se basan en el chantaje y la amenaza (Rubio y Jaime, 2007). Agrego que también en la extorsión (material y simbólica) de sus agremiados y en la corrupción.



Los postulados de las relaciones con el INEE, las autoridades locales, los legisladores y las organizaciones de la sociedad civil con el gobierno federal parecen bien delineados y, aunque se proclame la necesidad de cooperación y colaboración y se excluya la palabra control, es claro que el gobierno federal lleva la batuta. Y no pienso que eso esté mal, lo que me molesta es la hipocresía. Se habla de federalismo, relaciones intergubernamentales armónicas y otros artificios, cuando en la dialéctica del control, diría Giddens, el gobierno central administra las relaciones de dependencia y autonomía; claro me refiero al relato del Modelo, la realidad es otra: el SNTE y la CNTE mantienen amplios fragmentos del SEM bajo su control político y administrativo.



El libro principal donde se expone el Modelo incluye un apéndice, “Reflexiones finales: Un modelo educativo para el siglo XXI”. Allí sintetiza las expectativas e innovaciones, caracteriza la creatividad, insiste en aprendizajes clave, ratifica que el Modelo se embarca en fortalecer la diversidad y la inclusión. También —y tal vez por eso se le quitó el adjetivo de nuevo— refiere que el Modelo conserva buena parte de sus antecedentes: el carácter nacional de la educación y la atribución del gobierno federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación básica; los libros de texto gratuitos; el papel central de las normales en la formación inicial de docentes; la formación continua de los maestros en servicio; y la evaluación de los distintos componentes de la educación. Señala que el cambio consiste en una nueva conjugación de los componentes del sistema educativo. Refrenda el propósito principal: que la escuela mexicana se organice de manera que haga posible la realización de un planteamiento pedagógico apropiado para lograr los aprendizajes del siglo XXI.

Sin embargo, hace poca referencia al contexto y los obstáculos que se oponen a la puesta en marcha del modelo y a la continuidad de la reforma educativa. Los fines que plantea el Modelo parecen loables. La pregunta es si podrán ponerse en práctica. La defensa de la tradición es fuerte y, además, el contexto político y social en los tiempos en que se anunció el Modelo eran (y son) difíciles para el gobierno.

Contexto espinoso

Aunque el planteamiento curricular y los atributos que pregona el Modelo fueran perfectos —me parece que el planteamiento general es correcto— llega casi al final del sexenio. El contexto político y social, no se hable de la economía, se encuentra enmarañado. La oposición



radical de la CNTE, el poco interés de los gobiernos estatales, la actuación subrepticia de los líderes del SNTE, y la crítica de académicos y organizaciones civiles ponen en riesgo la puesta en práctica del Modelo y de otras porciones de la reforma educativa.

Desde que el gobierno federal reconquistó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), en julio de 2015, la CNTE iba en retirada. Los dirigentes de la sección 22 (S-22), la más aguerrida y organizada de la Coordinadora se quedaron sin el control del Instituto, la Secretaría de Hacienda les congeló cuentas bancarias. Además, las bases ya no les respondían como antes; sin la constancia de participación sindical los maestros no tenían incentivos para la movilización. El gobierno la presionaba: puso sitio a sus plantones en la Ciudad de México, tomó presos a unos de sus líderes y retiró a la Secretaría de Gobernación (Segob) de las negociaciones. El secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, impuso su línea. En suma, la CNTE se miraba abatida, casi derrotada.

Sin embargo, llegó la mañana triste de Nochixtlán, el 20 de junio de 2016. La CNTE se revitalizó; volvió a las marchas y protestas violentas, retomó la iniciativa y, aunque el secretario Nuño, no tenía mando de las fuerzas policiacas, lo puso de blanco de sus protestas. La Segob retomó las negociaciones y, como de 2013 a 2015, cedió a sus demandas. Otorgó la libertad a los dirigentes encarcelados o con órdenes de aprehensión. El gobernador de Oaxaca, Alejandro Murat, le otorgó a la S-22 tres mil 699 plazas y promesas de conceder facilidades —y becas— a los normalistas que no aprobaran el examen de admisión a la carrera docente. Empero, contrario a lo divulgado por los cabecillas sindicales —y que di por cierto en un artículo en el *Excélsior* de esos días— las plazas no eran definitivas. La Ley General del Servicio Profesional Docente estableció la figura de nombramientos provisionales (artículo 4, XVII, a) cuyo lapso puede ser hasta de seis meses. De ese tipo fueron los puestos.

No obstante, la CNTE es una organización con experiencia, acostumbrada a presionar y quiere más. Todavía enarbola la exigencia de abrogar las reformas constitucionales; aunque eso no sea posible en términos jurídicos, es un arma propagandística de primera línea. Lo más seguro de pronosticar es que la CNTE no flaqueará en sus empeños. Es un obstáculo robusto a la puesta en práctica del planteamiento curricular y del Modelo todo.

Cuando uno le da seguimiento a la prensa, se notan los esfuerzos de la SEP, del secretario Otto Granados Roldán en primer término, de



obtener el apoyo de los gobernadores para la Reforma y para el Modelo. Un expediente difícil de llenar. Por supuesto que ningún gobernador se opone en forma franca al presidente. Pero tampoco lo apoyan. Confeccionan piezas oratorias a favor de la Reforma y el Modelo, pero en la práctica no hacen mucho. En realidad, no tienen acicates para apuntalar a un gobierno que no los tomó en cuenta para definir el Pacto por México, les echa la culpa de los males y la corrupción y, además, les quitó el Fondo de Aportaciones a la Educación Básica (FAEB). Los dejó con pocos instrumentos para lidiar con las secciones del SNTE.

Con todo y que el secretario Nuño organizó a los gobernadores en cinco regiones y en las sesiones correspondientes les leía la cartilla y firmaban acuerdos, lo más que logró fueron declaraciones de apoyo y solidaridad. Pero al mismo tiempo recibió quejas por la situación y exigencias de más fondos. Si bien hay algunos mandatarios estatales que se comprometen más allá de las palabras, con acciones concretas y ven la ventaja de tener el control de su propia burocracia; pero son contados. La mayoría se comporta con indiferencia. Luego, en 2017, recibieron más presiones del gobierno central.

El *Diario Oficial de la Federación* del 23 de febrero de ese año, publicó el decreto por medio del cual la SEP instituye la Dirección General del Sistema de Administración de la Nómina Educativa Federalizada. Esta dependencia, conforme al texto del artículo 36 del Reglamento Interior de la SEP, tiene el propósito de controlar el flujo de los recursos del Fondo de aportaciones para la nómina educativa y gasto operativo (Fone). La fracción III de ese artículo es clave: “Administrar y operar el proceso de control de plazas relacionadas con el Fone”. Al buen entendedor: los gobiernos estatales ya no tendrán potestad sobre las plazas federalizadas (en realidad nunca la tuvieron, las secciones del SNTE disponían todo).

El 17 de julio de 2017, Aurelio Nuño expresó, con cierto aire de contento, que el procedimiento de auditoría de plazas tomó:

Un año en donde hicimos una comparación, escuela por escuela, respecto al número de maestros que se pagaban en la nómina educativa, frente al número de maestros que realmente estaban en las escuelas. Y este fue un proceso... que hicimos juntos el gobierno federal y los gobiernos estatales... después de hacer esta compulsión... encontramos que hay 44 mil 76 plazas que se pagaban y que no estaban en la escuela... por un valor cercano a los 5 mil millones de pesos (anuales, me imagino).



Dada la tradición de la doble plaza, calculo que las tenían unas 30 mil personas. El secretario desglosó cuál era el destino de las plazas: 17 mil 262 comisionados sindicales, 14 mil 900 en funciones administrativas, mil 361 dados de baja —pero seguían cobrando— y 10 mil 553 no fueron localizadas (*Excélsior*, 18 de julio de 2017).

El secretario de Educación Pública aseguró que fue un proceso histórico y reconoció la participación de los gobernadores y jefes de dependencias de educación de los estados para dar golpes a la corrupción. No lo expresó, pero también es otro empujón a las dirigencias de las facciones sindicales —les quita comisionados y *aviadores*— y a los gobiernos estatales, que tuvieron que aceptar jugar con nuevas reglas. Algunos gobiernos tendrán problemas para mantener sus oficinas de educación, ya que esos funcionarios configuran un subsidio —ilícito, pero vuelto regla— de la SEP a los estados.

La oposición de la facción institucional del SNTE, la que comanda Juan Díaz de la Torre, se muestra cordial —y hasta sumisa— a las presiones de la SEP; mas no lo hace por convencimiento. La plaza pública sabe que sobre el presidente del sindicato y otros miembros notorios del Comité ejecutivo nacional penden averiguaciones previas. El apoyo que este bando ofrece a la reforma y al Modelo es por supervivencia. El gobierno les arrebató el control que tenían sobre las trayectorias de los maestros, les redujo el número de comisionados —que todavía pululan en secciones estatales— y les substrajo canonjías. Pero, como la SEP necesita de esa corriente porque es incapaz de llegar por sí misma a las escuelas, no las elimina. Como lo reportó *El Universal*, en 2013 y 2016, el gobierno transfirió 550 millones de pesos al SNTE para promoción de la reforma educativa (Moreno, 2017). Falta saber cuántos millones les donó en 2014 y 2015. Pudiera decirse que la SEP usa el garrote (retiro de comisionados y otras prebendas) y la zanahoria (dinero) para asegurar la voluntad de los líderes del SNTE, que no de la base de maestros.

Entreveo que este grupo del SNTE cultiva la paciencia en espera de mejores tiempos que, quizá, nunca lleguen, pues en las elecciones de 2018 apostó todo por el candidato del PRI y el Panal, José Antonio Meade. De cualquier manera, ya se escuchan críticas y demandas de esta facción y se desprende poco a poco de los compromisos con la reforma. El SNTE es el peligro verdadero, el enemigo oculto, aunque presente en la vida pública. Mientras subsista como una organización nacional, vertical y autoritaria —Benavides y Velasco *dixit*— ningún cambio está garantizado.



En ese contexto enmarañado, surgen voces críticas —también propositivas— que antes no se escuchaban dado el monopolio que el SNTE y la SEP tenían sobre la política educativa. Me refiero a organizaciones de la sociedad civil cuya participación en la educación va más allá de donar computadoras o edificar aulas de medios u otros apoyos materiales. Son asociaciones civiles que buscan influir en la política educativa. La crítica y la opinión son sus elementos. La entidad más activa es Mexicanos Primero. Tiene capacidad de investigación, medios para difundir sus mensajes, penetración social y un proyecto que en lo general coincide con los planteamientos de la reforma educativa y el del Modelo, pero quiere más: terciar en las decisiones políticas. Y, de hecho, lo logra. La crítica que hace al gobierno es porque no cumple con la letra de la ley, debido a que en las negociaciones con la CNTE la Segob se brincó la norma, y por la lentitud en la aplicación de los programas. Es una organización de nuevo tipo que interpone demandas legales contra la Segob y hasta penales contra caciques sindicales (Cortina y Lafarga, 2018).

En otro territorio del espectro político, surgió la Coalición Ciudadana por la Educación. Ésta es una asociación civil formada en 2010 por intelectuales y activistas políticos y sociales (la mayoría de tendencia socialdemócrata) con intereses en la educación. Con su campaña, “Muévete por la educación”, demandaba: 1) mejorar la calidad de la educación y, 2) cambiar el arreglo político corporativo que está afectando de raíz al sistema educativo. Exigía al Estado mexicano —en realidad al gobierno federal— que en uso de sus atribuciones estableciera un nuevo marco de relaciones laborales y un nuevo conjunto de reglas para superar el acuerdo corporativo con el fin de establecer un modelo democrático y transparente de relaciones laborales. Con la iniciativa del Ejecutivo para instituir la Ley General del Servicio Profesional Docente quedó satisfecha una parte de su exigencia principal: aminorar el clientelismo y fincar ciertos elementos de transparencia. Esta organización, si bien no desapareció del ambiente, sí disminuyó su presencia en los medios.

México Evalúa y el Instituto Mexicano para la Competitividad son organizaciones que hacen investigación y, aunque sus intereses van más allá de la educación, con sus investigaciones cuantitativas y sus juicios severos contra la opacidad, el despilfarro y demandas por rendición de cuentas, ponen entredicho los beneficios de la reforma. Hay otras asociaciones que retoñan en ese contexto y demandan mayor participación, como Suma por la Educación y Empresarios por la Educación Básica. Al igual que otro centenar de pequeñas organizaciones no gubernamentales que participan en los estados. También hay organizaciones civiles corporativas como la Confederación Nacional de Padres de Familia (sector público) y la Unión Nacional de Padres de



familia (sector confesional). En fin, una miríada de organizaciones que demandan la “tercera silla” y que le ponen presión al gobierno desde otro frente (Ornelas, 2018).

Sin embargo, no todo son obstáculos. El gobierno ha retomado ciertos hilos del control político del SEM. La oposición a la reforma educativa que práctica la CNTE acusa de que el programa Escuela al centro, por ejemplo, es un camuflaje que oculta afanes privatizadores (Hernández Navarro, 2013). Otros opositores no presentan argumentos sólidos. En contraste, evidencia anecdótica —como dicen mis colegas— fundamenta que los directores de escuela favorecen esta política. Se sienten más libres de presiones de burócratas y sindicalistas. El reto es la participación de los padres. Los Consejos de participación social concurren conforme a la norma, pero son pocos los que funcionan. Hay movilidad en la representación y no muchas familias se toman en serio intervenir en los asuntos de las escuelas de sus hijos.

El Desarrollo Profesional Docente es el elemento de la reforma educativa que suscitó la oposición mayor. El gobierno resolvió pronto la traba que impuso Elba Esther Gordillo. Pero escogió políticas erráticas para sortear la oposición de la CNTE. Parece que poco a poco reduce la indiferencia de los gobernadores. Aunque, de nuevo, en tiempos de campañas políticas, la educación será un asunto de segunda importancia. La resistencia mayor proviene de lo que Torsten Husen denominó la cobertura de cemento que se opone a la innovación. Se refiere a los maestros de base con sus prácticas de lustros, comportamientos estándares, ritos y rutinas que conforman una zona de la que no quieren salir (Husen, 2007). Es la persistencia cultural del magisterio, como dicen los antropólogos neoinstitucionalistas (Zucker, 1999).

El contexto económico, político, social y cultural milita contra la equidad. La desigualdad en México se institucionalizó en prácticas, costumbres y tradiciones. Incluso en el sector educativo. La escuela en buena medida reproduce la desigualdad. Empero, plantear como un propósito central la búsqueda de mayores grados de equidad y ampliar las oportunidades de educación para segmentos desfavorecidos —por cualquier causa— quizá comience a mover ciertas usanzas. El desafío: la formación inicial y continua de los docentes es un elemento fundamental, pues los maestros requieren desarrollar capacidades que les permitan orientar el proceso de conformación de comunidades educativas incluyentes, solidarias y respetuosas de la diversidad. Será complicado que todos los maestros puedan adquirir, como parte de su preparación inicial, las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de inclusión.



Si bien la oposición a la reforma en otros ámbitos magisteriales disminuye, sigue siendo prisionera de estrategias de actores políticos que la usan como arma para vigorizar otros intereses. Al final de su mandato, la aprobación pública del presidente Peña Nieto está en niveles bajos históricos, la plaza pública ya no lo percibe como un profeta armado. Es factible suponer que la fuerza del presidente Peña Nieto y su gobierno disminuirá más. El PRI ya perdió las elecciones, el presidente electo Andrés Manuel López Obrador, anuncia —a veces con cautela— que la “mal llamada” reforma educativa será sujeta a juicios severos. Unos irán por la revancha, como Elba Esther Gordillo y su grupo, que se manifiesta de nuevo con ardor tras la liberación de su líder el 8 de agosto de 2018; otros querrán implantar su sello, como las diversas facciones de la CNTE. Dudo que el nuevo gobierno quiera dar marcha atrás en todas las enmiendas constitucionales y el cambio institucional que se logró, pero se puede modificar la ley del Servicio Profesional Docente, incluso derogarla.⁷

Cierre indeterminado

La duda, no la certeza ha sido y es mi divisa. Las incertidumbres me motivan a hacer investigación. No soy neutral, asumo posiciones. Pero si hay elementos de juicio, razones de peso o argumentos sólidos que contradigan mi pensamiento, estoy dispuesto a modificar mi punto de vista. No es que sea acomodaticio, estoy en contra de dogmas y verdades inmutables. Como quedó plasmado en mi argumentación, el Modelo contiene virtudes y equivocaciones. Ofrece alternativas, como el énfasis en el aprendizaje y mantiene espacios que demandan cirugía mayor, como las normales. El servicio profesional docente es una apuesta a la superación de los maestros, pero al mismo tiempo es el aspecto más debatido. Allí se concentran buena parte de las diatribas contra el Modelo y la reforma. Sin embargo, no tengo un juicio definitivo.

El modelo puede examinarse desde varias perspectivas a) por su coherencia discursiva; b) frente a otro modelo ideal que manifieste las expectativas más altas o, c) de cara a lo que existía en el pasado reciente. Como afirmé en la Introducción, los componentes del Modelo guardan una lógica presentable, no hay saltos bruscos en el relato. Se podrá estar

⁷ En fin, la reforma y el Modelo no están inscritos en piedra.



en contra o a favor de los planteamientos, pero es difícil criticar el tenor del texto y el rigor en el método de exposición. Esto no disculpa que contenga erratas (p. 76) o que desprecie el uso del español de México con palabras tales como gestión, en lugar de administración, inclusiva, por incluyente, gobernanza cuando tenemos gobernación, cognitivo, en vez de cognoscitivo.

Pero si queremos ver un mundo nuevo, una reforma que de inmediato o al menos en plazos breves nos conduzca a un sistema escolar abierto, plural, incluyente, participativo y transparente. Con un currículo a la altura de los mejores del mundo, con escuelas bien equipadas, con una administración provechosa para el aprendizaje del estudiantado, con maestros que sean profesionales consumados, responsables, metódicos y cumplidos y autoridades con los mismos atributos. Un sistema donde la equidad sea ya una realidad y crezcan las oportunidades para los pobres y los diferentes y cuyo gobierno sea democrático, entonces, la reforma educativa y el Modelo quedan a deber bastante.

Empero, si lo analizamos frente a lo que teníamos hace cuatro años, el panorama cambia. No es la panacea, pero al menos y no hay trabajadores muertos que sigan cobrando; aunque subsista en los márgenes, la herencia, renta y compraventa de plazas ya no es parte de la normalidad laboral. La reforma educativa no se reduce a las leyes. Está el Sistema de Gestión e Información Educativa, el Fone, que gracias al centralismo ha significado ahorros al erario; no han desaparecido por completo, pero hay muchos menos aviadores. Y un proyecto que, con todo y sus fallas, presenta un futuro deseable.

Califico a mi enfoque analítico como optimismo crítico. Aplaudo lo que me parece bien y censuro lo que considero siniestro. Puesto en la balanza, el Modelo queda a deber, pero también tiene activos y bastantes. Pienso que mi labor como investigador y periodista es presionar a la SEP (incluso al gobierno de Andrés Manuel López Obrador) y a los otros actores para que cumplan con la parte lúcida y noble del Modelo, superen las faltas y descarten las rémoras.



Referencias

- Benavides, M. y Velasco, G. (1992). *Sindicato magisterial en México*. México: Instituto de Proposiciones Estratégicas.
- Cortina, R. y Lafuente, C. (2018). Sólo la educación de calidad cambiará a México: El caso de Mexicanos Primero. En C. Ornelas, M. A. Navarro Leal, & Z. Navarrete Cazalez (coordinadores), *Política educativa, actores y pedagogía* (pp. 47-67). Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Educación Comparada y Plaza y Valdés Editores.
- García, P. (2011). Gobernanza, gobernabilidad, gobernación y gobierno, *Ine.es*. Recuperado de: <http://www.ine.es/opinion/2011/04/28/gobernanza-gobernabilidad-gobernacion-gobierno/1066933.html>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Trad. J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, P. (febrero, 1971). Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, p. 7.
- Hanson, E. (1996). *Educational Administration and Organizational Behavior* (Cuarta edición). Boston: Allyn y Bacon.
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo: Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: CNTE y Para Leer en Libertad.
- Husen, T. (2007). Problems of Educational Reform in a Changing Society. En V. D. Rust (Ed.), *Education Reform in International Perspective* (pp. 3-22). Bingley, UK: Emerald.
- Instituto Internacional de Planiamiento Educativo de la UNESCO (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los proceos de transformación educativa*. Buenos Aires: Autor.
- Marx, C. (2003). *El 18 brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Moreno, T. (4 de abril, 2017). SEP da 550 millones de pesos a SNTE para promover la reforma. *El Universal*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). *Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de educación de las escuelas mexicanas*. México: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París-México: Autor.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (Nueva edición, 2013). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2014). La oposición a las reformas. En Guevara G. y Backhoff, E. (coords.), *Las transformaciones del sistema educativo en México. 2013-2018* (pp. 360-375). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. México Fondo de Cultura Económica.
- Peláez, G. (1984). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Posner, C. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX(21), pp. 277-318.
- Presidencia de la República (2012). *Pacto por México*. México: Presidencia de la República.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México*. Trad. R. G. Ciriza. México: Secretaría de Educación Pública. [s.f.]



- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubio, L. y Jaime, E. (2007). *El acertijo de la legitimidad: por una democracia eficaz en un entorno de legalidad y desarrollo*. México: Fondo de Cultura Económica-CIDAC.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017c). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. México: Autor.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Trad. H. V. Villa. México: Santillana.
- Silva-Herzog, J. (marzo, 2017). Modelo educativo. *Reforma*.
- Treviño, E. (2005). Estado del arte. Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina. En Ricardo Hevia (compiador), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, vol. 1, pp. 23-61. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2003). *Modelo de acompañamiento – apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC), “Declaración de la Habana”. Santiago de Chile: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Investing in Teachers is Investing in Learning. A Prerequisite for the Transformative Power of Education*. París: Autor.
- Weber, M. (2012). El político y el científico. Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas de la Universidad Nacional de General San Martín. Recuperado de: <http://www.bibliotecabasica.com.ar/> doi:<http://www.bibliotecabasica.com.ar/>
- Zucker, L. (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural. En Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 126-153). México: Fondo de Cultura Económica.



El liderazgo y la gestión escolar. Construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde su complejidad

María Verónica Nava Avilés *

María de Lourdes Huerter O Delgado **

Norma Carro Martínez ***

Fecha de recepción: 7 de septiembre del 2018

Fecha de aceptación: 30 de noviembre del 2018

RESUMEN

El ensayo recupera construcciones teóricas que el Cuerpo Académico de Gestión Escolar de la Escuela Normal Superior de México realiza al reconocer, desde la complejidad, la existencia de múltiples niveles, de lógicas de multirreferencialidad explicativa para la comprensión transdisciplinaria, de producción del conocimiento e intervención en la realidad. Desde esta visión se sitúa al liderazgo como una categoría teórico-analítica-metodológica, que se constituye desde los cruces disciplinarios como parte del estatuto epistemológico de la gestión escolar. La estrategia anterior se basa en el tránsito de diversas reconfiguraciones ante los retos del mundo globalizado, las sociedades del conocimiento y académico con formas de mayor auto-eco-organización escolar.

ABSTRACT

The essay recovers theoretical constructions that the Academic Body of School Management of the Normal Superior School of Mexico realizes, recognizing from the complexity that exists multilevels and logics of explanatory multireferentiality for its transdisciplinary understanding, of production of knowledge and intervention of reality; therefore, placing the leadership as a theoretical-analytical-methodological category, it is constituted from the disciplinary crosses part of the epistemological status of school management. The previous strategy based on the transition of various reconfigurations to the challenges of the globalized world, the knowledge societies and the academic with forms of greater self-eco-school organization.

Palabras clave:

Liderazgo, gestión escolar, complejidad, transdisciplinariedad, multirreferencialidad.

Keywords:

Leadership, school management, complexity, transdisciplinarity, multireferentiality.

* Profesora Investigadora de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

** Profesora Investigadora de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

*** Profesora de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

Introducción

El presente ensayo recupera algunas construcciones teóricas que el Cuerpo Académico de Gestión Escolar en la Escuela Normal Superior de México realiza como parte de las investigaciones documentales de sus Líneas de Generación, en la Aplicación, Innovación y Producción de Conocimientos dirigidos principalmente a los procesos de formación de profesionales de la educación; este trabajo se lleva a cabo conjuntamente con la participación de diversos investigadores de otros Cuerpos Académicos.

Esta Red Interinstitucional se desarrolla, a nivel nacional e internacional, en torno a la crítica a la visión que actualmente se mantiene en el enfoque univocista del modelo científico clásico de validez, certeza y determinismo en la investigación. Así, se reconocen desde la complejidad la existencia de diversos niveles de realidad y lógicas de racionalidad multirreferenciales que proporcionan los planos explicativos para otro tipo de comprensión, abierta a la posibilidad de un nuevo modo de formar un pensamiento epistémico, con el que se despliegue otro tipo de práctica de investigación que recupere otras concepciones del mundo, del universo y de la humanidad.

Con esos planos explicativos se desarrollarían nuevas formas de comprensión a través del diálogo de saberes entre diversas disciplinas que enriquezcan el pensamiento colectivo. Este requiere de herramientas cognitivas como la plasticidad y flexibilidad, para la revisión de cruces epistémicos que se entretujan en ocasiones no tan armónicamente en esa visión de realidad compleja, incluso al ser reconocida como tal, no es posible su análisis global de acuerdo con el “*principio de incompletud*” de Gödel (1981) o las que permiten reconocer las contradicciones de la “*incertidumbre o de los principios de indeterminación*” que refiere Heisenberg (1959, p.25), donde el “*movimiento*” es un elemento básico en el ejercicio hermenéutico interpretativo, por lo que en los procesos de cambio inmersos en la realidad del mundo global e incierto, los resultados no pueden asegurarse.

Sobre este último punto, es importante mencionar que se busca mejorar la organización y la planificación, con el fin de mantener el control de los resultados deseados en los tiempos requeridos. Para ello, las redes de flujos de comunicación organizacional juegan un papel importante en las interacciones y la velocidad de producción de conocimientos.

Además de la complejidad, otra herramienta que ayudará a clarificar los entramados de la realidad es la “*autopoiesis*”, que es una carac-



terística de los sistemas vivos expresada por grados de capacidad de auto-organización, como refieren Maturana y Varela (1995), en la que de primer orden o “*autopoiesis molecular*” es fundamento de los organismos de niveles superiores o los que son producto de las relaciones de sus componentes, como las de los organismos multicelulares o de segundo orden y de sistemas sociales o de tercer orden.

Con las anteriores especificidades –y el cuestionamiento a las especializaciones de la sociedad moderna que limitan el proceso de constitución de “*sistemas parciales autónomos y autorreferenciales*” (Bertalanffy, 1993) o los de “*interface*” (Prigogine, 2001)– se plantea como estrategia metodológica ante las múltiples implicaciones y características de la realidad, lo siguiente:

- Dialéctica constituida por la superposición de elementos y procesos contradictorios.
- Dependencia de la trayectoria evolutiva desde su historia.
- Contexto del problema.
- Diversidad, interacción y auto-organización de agentes como elementos activos que la constituyen.
- Aparición de propiedades y fenómenos emergentes.
- Procesos y funciones emergentes por auto-organización y coevaluación.
- Presencia de factores teleológicos e intencionales en los agentes.
- Sus procesos no son lineales.
- Existe prioridad de las interrelaciones sobre las partes.
- Dinamismo de las partes y de sus interrelaciones.
- Necesidad de un enfoque transdisciplinario.
- Plasticidad, aprendizaje, adaptación y evolución (*Lara-Rosano, F de J. et. al., 2017, pp.25-29*).

Desde esta perspectiva, la gestión escolar como construcción compleja se nutre y enriquece de una multiplicidad de cruces disciplinarios dotándola de una riqueza transdisciplinaria; en este sentido, “trans” implica no solo lo que está entre las disciplinas sino a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina cuya finalidad es la comprensión del mundo educativo; en el cual, el conocimiento de la dinamicidad de los actores le permite reconocer los diversos niveles de realidad donde están implicados.

El descubrimiento de esta dinámica pasa necesariamente por el conocimiento transdisciplinario; en tanto no se considera como “una nueva disciplina o una nueva hiperdisciplina, –ya que– se nutre de la investigación disciplinaria, la cual a su vez, se esclarece de una manera nueva



y fecunda por el conocimiento, en este sentido, las investigaciones disciplinarias y transdisciplinarias no son antagonicas sino complementarias.” (Nicolescu, 1996, pp.35 y 36).

Desde este enfoque, las instituciones educativas se constituyen en sistemas que se auto-organizan, capaces de favorecer o potenciar sus procesos de autogestión y autonomía curricular, respondiendo a las perturbaciones exteriores o a fluctuaciones internas (Capra, 1996). Su capacidad de auto-organización (Atlan, 1972) permite autorregular el equilibrio, logrando la estabilidad del sistema como una forma de enfrentar los “*comportamientos complejos*” o *estructuras disipativas* del sistema organizacional escolar, por lo que requieren estructuras con mayor estabilidad en condiciones lejanas al equilibrio, además de las relaciones no lineales que se establecen entre los elementos interiores al sistema. Estas estructuras suponen la creación de orden a partir del desorden, como el resultado de una fluctuación que en lugar de amortiguarse y desaparecer se amplifican hasta alcanzar la estabilidad, lo que Prigogine (1963) denomina “*orden mediante fluctuaciones*”, Foerster (1985), “orden a partir de ruido” y Atlan (1972), “*complejidad a partir del ruido*”.

De acuerdo con dichos contextos, el “*liderazgo*”, como categoría analítica, forma parte del proceso de teorización del estatuto epistemológico de la gestión escolar, cuya estructura permite situarla en el desarrollo de los procesos institucionales de auto-eco-organización como elemento de dichas estructuras disipativas del sistema organizacional escolar, al formar parte de la cultura de colaboración y/o corresponsabilidad desde los procesos de su reconfiguración, a través de dos construcciones: la transdisciplinariedad y la multirreferencialidad.

Por tanto, la escuela no es el lugar donde solo se desarrollan sistemáticamente los aprendizajes, sino en sí misma es el espacio de concreción de procesos complejos, ya que en ellos confluyen los cruces de realidades múltiples (Gairin,1989). Lo anterior permite dotar de sentido a las prácticas de autorregulación o de cambio, donde el liderazgo forma parte de sus presupuestos teóricos que sirven de puente comprensivo, sean de intervención formal, no formal o de relaciones e interrelaciones en la práctica organizacional de la cultura institucional, que como refiere Habermas (1987), confluyen racionalidades lógicas, instrumentales y valorativas de las representaciones del sistema social, mezcla de lenguajes, conocimientos e intereses de pensamiento y acción: técnicos, prácticos o críticos (Habermas, 2001 y Grundy, 2008) que se reflejan en las prácticas y producciones educativas, por ello, revisten singularidad las diversas direccionalidades que se desarrollan desde la estructura orgánica del Estado, como señala Gramsci (1972), se analiza a través de



un proyecto educativo a nivel nacional. Este es el caso del Modelo para la Educación Obligatoria (SEP, 2016) o el de la Educación Normal (SEP, 2018), desde los cuales se establece la organización para la formación del capital humano necesario en la sociedad, al ser la vía para el logro de metas y propósitos que la política educativa mexicana instrumenta en el marco de las orientaciones de las políticas educativas internacionales, y particularmente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); esto ha permitido que una de sus figuras viabilice las prácticas de participación, como lo es el ejercicio del liderazgo (Nava *et al.*, 2018). Las ideas mencionadas se fundamentan a partir de instituir procesos, figuras y funciones como las de autonomía de gestión, comunidades de aprendizaje, ejercicios de colaboración basados en el diálogo colegiado y los procesos de autonomía curricular.

De la revisión de estados del arte del liderazgo en diversos contextos, propios de la historicidad y dimensionalidad de la organización institucional, aquí se recuperan herramientas donde se reconocen algunos elementos a través del papel constructivo de actores educativos, como es su compromiso por el cambio a pesar de los conflictos que viven con sus procesos de evaluación de su desempeño profesional y, sin embargo, responden a las necesidades de sus alumnos, a pesar del abandono del hogar de los padres de familia, y son ellos los que transforman su trabajo docente en historias singulares (Prigogine y Stengers, 1979). La escuela se constituye así en un sistema vivo, en el que los actores imprimen con su creatividad la capacidad auto-organizativa, *per se* de una práctica corresponsable. Varela (1992) señala una visión emergente donde el conocimiento apropiado incorpora experiencias vividas, es decir, un conocimiento que tiene que ver con la situación y la singularidad de su historicidad y contexto.

Para la gestión escolar, la visión emergente de la acción que ejerce el liderazgo forma parte de su herramienta conceptual, porque permite que se constituya en conocimiento para ser incorporado en las construcciones de los otros actores educativos. Estas nociones guardan mayor relación, como lo señaló Weaver (1948), en la “*complejidad organizada*” ante los problemas que implican tratar simultáneamente con un número considerable de factores que están interrelacionados en un todo orgánico, a partir de reconocer problemas de distintas formas, sean de simplicidad, de complejidad desorganizada o de complejidad organizada, lo que implica (Mardones, 1991) un proceso de rigurosidad que permita al colegiado situarla desde diversos planos de realidad, a fin de que puedan ser sus propias nociones las que les ayuden a enfrentar críticamente los retos de la sociedad del conocimiento y constituir las en herramientas cognitivas.



Los procesos de liderazgo en la perspectiva de lo “*complejo*” toman como eje fundamental articular la ciencia como parte de la propia dinamicidad del *currículum escolar*, desde la interdisciplinariedad (Nicolescu, 1996), base inicial del diálogo en constante flujo de información, que puede desembocar en la creación de nuevas prácticas que posibiliten y compartan un proyecto o un objeto común e, incluso, reorientarse hacia la multidisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

A partir de los intersticios, límites o pliegues de la cultura institucional, que son parte de la realidad institucional con diferentes niveles de organización (Atlan, 1995), se observan dimensiones o niveles de realidad (Nicolescu, 1998) que exigen del ejercicio de liderazgo una actitud diferente de pensamiento y acción distintos al desarrollo de los procesos de productividad, basados en la eficiencia escolar, propios de los enfoques gerencialistas, originados a partir de los años cincuenta y continuados hasta los ochenta del siglo pasado, cuando se elaboran estudios de investigación para cuestionar la línea determinista que prevalece en las condiciones socioeconómicas sobre la eficiencia y productividad de la escuela como reflejo del impacto de las políticas internacionales en el logro de perfiles, parámetros e indicadores. Tal es el caso mexicano, cuyas perspectivas teóricas orientan las prácticas de los actores para responder a los compromisos internacionales en el logro de objetivos globales de mayor sostenibilidad y sustentabilidad para el desarrollo de una vida con mayor armonía entre los avances de la ciencia, la tecnología y el medio ambiente como parte de las acciones de la Agenda Educativa Global hacia el 2030 y 2100.

Liderazgo y desarrollo de los procesos de productividad escolar

El enfoque general del liderazgo regularmente se ha establecido a partir de la personalidad de un sujeto, desde la función del rol organizacional para el desarrollo de los procesos de productividad, eficiencia, control y logro de resultados de calidad, y ha estado presente en las expresiones grupales de la actividad humana; su estudio, desde el ámbito de la Psicología social, le ha permitido avanzar en su identificación y desarrollo formativo, pero, para la administración y ahora la nueva gestión organizacional, el liderazgo se constituye normativamente.

El liderazgo se manifiesta en la influencia que se ejerce sobre los integrantes de un grupo a través de un líder, que generalmente representa una visión congruente con los propósitos del propio grupo al movilizar sus acciones, como lo ha sido a mediados del siglo XIX. De acuerdo con



Carlyle (1993) en su *Teoría del Gran Hombre*, la noción de líder aparece con la identificación de cualidades producto de contextos culturales, políticos, religiosos o militares, como actitud positiva con carácter, valor, compromiso, pasión, iniciativa, generosidad, entre otras, en contexto del auge industrial con organizaciones estructuradas donde el liderazgo respondía al logro de la eficiencia para elevar la producción de la empresa a través de controles jerárquicos que fueron homogeneizando la actividad industrial.

La *Teoría de Rasgos* (Gioya y Rivera, 2008) identificaba las cualidades innatas en líderes de corte político, social y militar, consideradas fundamentales como la inteligencia, la autoconfianza, la determinación, la integridad y la sociabilidad; con el apoyo de la Psicometría cuantificaban las causas y los efectos de los comportamientos específicos de los líderes y los de su personalidad, con el propósito de colocarlos en puestos de dirección.

De acuerdo con Draff (2006), cualquier persona puede ser líder si logra un comportamiento esperado con sus seguidores. Cómo logra liderarlos y con qué tipo de comportamiento logra la eficacia, puede ser de manera autocrática, centrada en el control, o democrática que delega la autoridad fomentando la participación y recurriendo a sus colaboradores para realizar las tareas encomendadas (*apud* Giraldo y Naranjo, 2014, p.25). El enfoque autocrático se extendió en América Latina durante los años sesenta y setenta del siglo XX, aplicado y desarrollado por modelos curriculares conductistas.

El tipo de liderazgo autocrático permitió que las funciones asignadas, en particular a los directivos escolares en la estructura jerárquica burocrática, focalizaran el control de la escuela siguiendo los lineamientos y normas de la administración escolar, el desarrollo curricular conforme las acciones establecidas en el plan de estudios, el logro de objetivos conductuales y las acciones del profesorado sujetas a sus decisiones.

Desde otra mirada, en Estados Unidos de América la *Teoría de la Contingencia* (Fielder *apud* Giraldo y Naranjo, 2014) orienta la eficacia del liderazgo y sus acciones cuando se realiza en determinadas circunstancias, pero si estas no se presentan, es probable que el liderazgo no sea efectivo, esto a partir de la comprensión de las teorías que clarifican las relaciones entre líder, tipo de líderes, las estructuras de las tareas y el poder que ejerce el líder.

En los años setenta y ochenta del siglo pasado, las teorías transaccionales de influencia carismática se caracterizaron por proponer que el



liderazgo es el resultado de un acuerdo o convenio realizado por el líder y los seguidores, lo que le permite alinear su acción con los objetivos organizativos y los individuales, con el fin de recompensar o sancionar el cumplimiento de una tarea. A diferencia de la *Teoría del liderazgo transformacional* de Bass y Riggio (2006) se establece que en este proceso una persona interactúa con otros y es capaz de crear una relación sólida que resulta en un alto porcentaje de confianza, que más tarde se traducirá en un aumento de la motivación, tanto intrínseca como extrínseca. El proceso de interacción basa “su interés en la relación líder-seguidores, donde se identifican características conductuales y personales del líder que permiten inspirar a los seguidores al punto de llevarlos hasta cambiar las percepciones de hechos, expectativas y valores a partir de generar lealtad, respeto y admiración: lo que les comprometerá racional y emocionalmente con los propósitos, medios y métodos del líder.” (*apud* Ramírez, 2013, p. 8). Sus rasgos y comportamientos evidencian el compromiso del líder con los propósitos de la organización y su relación con los seguidores, promoviendo posturas eficientistas tendientes a lograr los resultados y se contrastan con posturas de mayor sensibilidad intercultural, trabajo en equipo, flexibilidad y adaptación al cambio, capacidad de trabajo simultáneo en diversos proyectos y de influencia sin que medie la jerarquía, de acuerdo con Lacunza (2002).

Esta posición se reflejó en el Informe “*A Nation at Risk*” (Gardner, 1983), el cual refiere que ocupar el puesto de director no lo acredita necesariamente como líder, porque la responsabilidad del liderazgo es propiciar una crítica constructiva y una asistencia efectiva en las escuelas, visión que genera la necesidad de transformar el tipo de gestión escolar al establecer que el director no sólo desempeñaría el papel de administrador o gestor de una institución.

En México, el enfoque de liderazgo se norma a través de líneas de actuación (SEP, 2013), vía un conjunto de perfiles, parámetros e indicadores internacionales desde los cuales se desprenden categorías normadas como la colaboración, la motivación, la participación y la promoción de acciones.



El liderazgo, detonador de la cultura de corresponsabilidad ante la complejidad institucional

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, han sido tiempos de constantes y rápidos cambios propiciados principalmente por el avance de la ciencia y la tecnología, avance que desencadenó nuevas formas de interacción del mundo globalizado, en el que “el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales de las sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005, p.5); conocimientos que son cada vez más la base de los procesos sociales funcionales a lo largo de toda la vida.

En este marco, el liderazgo situado en la complejidad como detonador de una cultura de colaboración y práctica de corresponsabilidad colegiada en la escuela, se orienta desde la figura de comunidades profesionales de aprendizaje, a partir de la “*accountability*”, según Bolívar (2008), priorizando la innovación en la escuela en tanto comunidad profesional de aprendizaje.

En los actuales contextos de constantes y profundas transformaciones, la educación se enfrenta a una serie de retos para replantearse y responder a la diversidad de las sociedades a las que pertenecen sus actores, en pro de mejorar sus procesos de aprendizaje, así como integrantes de la comunidad educativa que incidan no solo en la reconstrucción de la escuela sino también de una sociedad de mayor inclusión y equidad, según Krichesky y Murillo (2011, p.66) y de corresponsabilidad al “formar parte de nuevos aprendizajes de intervención colectiva basada en el compromiso” (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011, pp.31-50) y la colaboración en las escuelas, lo que implica la transformación de valores, actitudes y nuevas prácticas al asumir una corresponsabilidad entre los actores de la comunidad escolar que puede posibilitar sus procesos de transformación, a través de desarrollar un práctica democrática, de acuerdo con Romero (2003).

Coincidimos en que dicho enfoque requiere un profundo cambio de la cultura escolar, donde se construyen los diversos contextos de las prácticas de colaboración y de corresponsabilidad entre los actores educativos, así como propiciar y fortalecer el desarrollo profesional de docentes y el personal con función directiva, con una visión de trabajo compartido, capacidad de resolución de problemas en forma conjunta acompañado de un clima de confianza, basado en el diálogo y el consenso. Tampoco puede encapsularse el cambio en el nivel micro si no se consideran, en reflexiones de Taleb (2007), los elementos emergentes e imprevisibles de mayor dimensión. Además, no debemos olvidar



que estamos frente a un futuro inmediato del que todos somos parte y solución de los problemas y en el que, para abordarlos, se requiere más que la buena voluntad.

La complejidad creciente del mundo global interconectado y compuesto por innumerables actores implica transitar por ejercicios de liderazgo en redes organizacionales, desde las cuales pueden desarrollarse procesos de mayor participación, intercambio y transformación, por el *momentum* de carácter adaptativo, al ser capaces de colaborar con los demás, al crear condiciones que faciliten la emergencia colectiva de nuevas soluciones para anticipar una práctica de mayor democracia.

El liderazgo en procesos de reconfiguración de la gestión escolar desde la complejidad

El liderazgo situado desde la complejidad en la gestión escolar se constituye de formas plurales que implican su necesaria reconfiguración ante los escenarios y contextos no solo globales sino de ruptura epistémica, lo que requiere de reconstrucciones en su conocimiento y ejercicio para trastocar formas de pensamiento y acción de mayor cambio social.

Los resultados de la reflexión teórica establecen cruces epistémicos que se reconstituyen desde los planos de la complejidad y requieren para su desarrollo de diversos ámbitos de acción, por ejemplo, el de la formación de docentes, al plantear una postura distinta de su práctica profesional al revisar su participación crítica con la comunidad educativa y de innovación, como objeto de reconfiguración ante los escenarios no solo globales sino de conocimiento social para detonar acciones colectivas de mayor participación social.

Lo anterior implica el reconocimiento de una nueva modernidad que posibilite no solo su desarrollo, sino su reconstitución en tiempos de incertidumbre y falta de credibilidad en las instituciones, lo cual genera inestabilidades en los sistemas, incluyendo el educativo. Por ello, es necesario pensar en la escuela como una organización de “sistemas vivos, con capacidad de auto-organizarse, de generar una presencia propia, de moverse permanentemente hacia niveles de complejidad; las organizaciones pueden responder inteligentemente al desafío del cambio”, en palabras de Wheatley (1992).

Los escenarios difusos, inciertos y violentos que vive la escuela, plantean la construcción de pensamientos multidimensionales con los que los actores puedan enfrentar los entramados de las relaciones que se



tejen en los procesos de interacciones e intencionalidades de cambio o de indiferencia, constituyéndose, a veces, en obstáculos ante la multiplicidad de realidades que cotidianamente se viven en ellas como reflejo de lo que acaece en la sociedad.

La revisión del liderazgo y gestión desde la complejidad a la que nos referimos no alude al ejercicio responsable de un actor, sino a una herramienta epistemológica que orienta la comprensión de diversos problemas sociales, antropológicos, psicológicos, históricos y educativos que lo articulan a partir de la teoría sistémica como señala Bertalanffy (1974): conformada por una serie de elementos relacionados entre sí, ordenados y en constante interacción, lo cual por su propia naturaleza su ejercicio se ubica en contextos amplios que permiten su análisis interno sin que necesariamente equivalgan a la constitución de cada una de sus partes. Este enfoque se basa en la producción de conocimiento para que las prácticas transiten por otro tipo de racionalidades que proporcionen nuevas formas de cosmovisión educativa, donde cobre relevancia la generación de nuevos saberes emergentes a partir del cuestionamiento, la reflexión, la crítica y la autovaloración comprensiva de prácticas y acciones organizacionales, más horizontales, y de participación al involucrar a los actores en los procesos de:

Complejidad, como parte de la razón humana constituye un sistema dinámico fronterizo, constituido de cruces epistémicos, que permite que se reconozcan formas de acceder y construir el conocimiento; su evolución no lineal le permite un constante movimiento hacia sus transformaciones y cambios estructurantes, que están o se encuentran fuertemente vinculados e influidos no solo por procesos de interacciones sino por las relaciones de sus constructos teóricos para comprender los niveles de realidad que como componentes, no dejan de ser en sí mismos importantes al ser parte del sistema mismo

Gestión Escolar, como construcción multirreferenciada, normada, híbrida y compleja que hasta el momento, desarrolla participaciones y prácticas de interacción colectivas contingentes entre los diversos actores educativos, por tanto su condición articuladora, no siempre le posibilita ser detonadora de procesos o de concreciones no solo para el logro de proyectos emergentes críticos o alternativos sino de posibilidades de cambio en los procesos de participación social.

Liderazgo, como figura, función y acción que se constituye en el vehículo de reconfiguraciones, ya que su base es el diálogo, la negociación, mediación, interlocución y el consenso, mismo que no solo está situado en la figura del actor o en la personalidad de un individuo o en el ejerci-



cio de poder de los sujetos ante la estructura de jerarquía organizacional de la escuela sino como el detonador que impulsa acciones de cambio y/o transformación entre la auto-eco-organización de la escuela como institución profesional que aprende y la comunidad educativa.

La transdisciplinariedad

Una de las formas de enfrentar la parcelación y la fragmentación del conocimiento es replantear los procesos de comprensión de los fenómenos o problemas sociales, basados en la investigación y en la enseñanza. La complejidad se comprende de forma enriquecida por los cruces epistémicos de diversas disciplinas.

El analizar los diversos recortes de realidad que se realizan al investigar y resolver los problemas requiere de un ejercicio de liderazgo con procesos de apertura, flexibilidad e imprevisibilidad acompañado con otros “lentes epistémicos” que colegiadamente expliquen sus requerimientos ante la emergencia de los planteamientos que le dan sus fundamentos. En este sentido, la gestión escolar, como ha sido referida desde planos de cruce transdisciplinarios, no solo permite generar nuevas posibilidades de construcción colectiva en las instituciones escolares sino establecer también otras formas de redefinir la propia organización educativa al vincularlas con nexos, articulaciones e incluso de replantear los aspectos tanto demandados por la propia comunidad educativa como los no construidos, urgentes y de retos. El liderazgo es un ejercicio con actitud plural que como señala Carrizo (2000), cuando las acciones se enlazan, se abren a lo desconocido donde los conocimientos disciplinarios y extradisciplinarios permiten la articulación de actores diversos en la participación y/o solución de problemas.

Los planteamientos anteriores requieren de la formación de un pensamiento complejo como opción epistemológica para abordar las formas de organización de las instituciones educativas y del trabajo académico, como refiere Ugas (2006), que desentrañe las complejas relaciones cognitivas en el sistema de realidades y asumirla como una nueva reconstrucción epistémica desde la cual puede no solo pensarse el mundo desde una lógica racional, sino la existencia humana y, por tanto, con formas de racionalidad implicadas en la práctica de gestión escolar.



La Multirreferencialidad

La construcción de multirreferencialidad obliga a reconocer los efectos de la globalización o mundialización como conjunto de características de interdependencia económica de prácticamente la totalidad de los países. La multirreferencialidad no siempre define y orienta el sistema social, cultural y educativo, ejemplo de ello lo constituye el reciente fenómeno natural del pasado septiembre (2017) con el sismo de México, que ante el acontecimiento surge la emergencia y la auto-eco-organización, en tanto, dicha capacidad auto-organizativa forma parte del significado de realidad compartida, la cual:

(...) se manifiesta en toda su complejidad por la influencia del entorno, lo que equivale a decir que un problema no puede aislarse ni descontextualizarlo del entorno natural y social en el que surgió sino que los diferentes aspectos de dicho entorno forman parte inseparable de dicho problema, la diversidad de agentes interactuantes y autoorganizados en co-evolución. En la realidad, actúa un gran número y diversidad de agentes biológicos, humanos y sociales a diferentes niveles y escalas que interactúan unos con otros del mismo nivel según reglas locales, conformando redes en las que la posibilidad de interacción entre cualquier pareja de agentes del mismo nivel se puede dar a través de un número reducido de interacciones intermedias. (Lara, 2016. p.4).

Liderazgo y autogestión permiten desarrollar un “conjunto de significaciones explícitas o enmascaradas –para– revestir una organización” (Ardoino, 1980, p.184), al formar parte del mundo educativo complejo y multirreferenciado, ya que en su constitución y desarrollo confluyen diversas áreas de conocimiento que permiten situar a la escuela como un medio para conseguir no solo los fines de determinados grupos sociales sino se constituye en espacios para la recreación e innovación del conocimiento. Más que un instrumento de control es de reconstitución del cambio social a partir de la formación de un pensamiento creativo, activo y dinámico, como señala Lipman (1998) y cada vez con mayor visión de complejidad.

La escuela como organización dinámica y espacio de posibilidades de reconstitución vive cotidianamente dinámicas existentes de tensiones entre el presente y el futuro que se ajustan a su dinámica, según refiere Senge (1998); por ejemplo, en ocasiones son los procesos creativos de trabajo colegiado, donde las construcciones se realizan de forma colaborativa o las de ausencia de corresponsabilidad, aún en su autonomía de gestión en los Consejos Técnicos Escolares, misma que puede constituirse en una estrategia que logre articular significados en una red de



colaboración, en la cual se desarrollan actividades académicas, independientemente de otras que no impactan en las actividades escolares.

Las escuelas como organizaciones de cambio necesitan un modelo donde la innovación, la flexibilidad y la indeterminación se privilegie ante el equilibrio y el control; en tanto, como señala Beinhocker (1997), puedan incorporar con apertura lo siguiente:

Visión Integral, el hombre no es un ser racional exclusivamente, sino arriban a decisiones diferentes porque la información siempre es filtrada por las experiencias, sus resultados, sus emociones y sus interpretaciones.

Concepción de Redes, todos los actores interactúan con otros en una dinámica de red de relaciones. En un modelo de intervención basado en la complejidad, no es suficiente conocer el comportamiento de los actores sino que es clave saber cómo las personas interactúan, quién interactúa con quién dentro de la red y cómo esa interacción cambia con el tiempo.

Movimiento por Saltos Cualitativos, todos los sistemas tienen una dinámica interna que no puede homologarse a los sistemas cerrados, cuando los actores de un sistema interactúan con otros en una red emergen nuevas situaciones y se producen saltos cualitativos en la conformación de los sistemas. Ese fenómeno se denomina co-evolución y en el entorno de las organizaciones ocurre cuando un suceso tiene repercusiones cualitativas en la totalidad de la red y en el sistema.

Percepción de Mundos Posibles, los escenarios posibles de desarrollo futuro posibilitan un análisis estratégico de las decisiones en el presente (*apud* Manucci, 2014, p.84).

Si la escuela es organización creadora de cambios “cuyo manejo de la información es el mayor desafío para procesarla creativamente, implica el manejo de sistemas que aprenden y que tienen la obligación de aprender para poder sobrevivir” (Nobrega, 1999), *per se* su ejercicio de liderazgo es mirar más allá de su propio territorio, construir como base en el diálogo y la diversidad al considerar que los movimientos en la sociedad son constantes por una multiplicidad de variables. La visión de liderazgo como categoría básica de participación de la gestión escolar guarda un vínculo entre la organización institucional y la incertidumbre, al ver a la escuela como un sistema con capacidad de auto-eco-organización con el Otro, de generar una sustentabilidad propia y de moverse permanentemente hacia niveles de complejidad.



Reflexiones generales

El liderazgo ha sido reconocido desde una figura centrada en un sujeto capaz de transformar las organizaciones. La mayor parte de los teorías identifican al líder en relación con puestos directivos o de jerarquía de autoridad o bien con la delegación de funciones a los seguidores.

Desde la complejidad, el liderazgo es una categoría central de la gestión escolar que permitiría una praxis basada en la reflexión sobre la multi-referencialidad de acciones colaborativas para la participación responsable, sustentada en el consenso para el logro de los objetivos de la comunidad educativa, dirigidos al desarrollo integral de sus participantes, de forma que impacten en mejores aprendizajes, permitiendo a sus actores su transformación al ser parte de prácticas más equitativas, que fortalezcan los derechos y la dignidad humana.

La visión que se asume en el trabajo sobre la complejidad requiere, dados los tiempos de incertidumbre, que los actores asuman riesgos, compromisos y corresponsabilidades en la tarea de cambio, a través de un ejercicio de liderazgo que, desde las acciones de auto-eco-organización de las prácticas de gestión escolar, incorporen a cada uno de los integrantes de la comunidad, y donde docentes y directivos adquieran nuevas formas de pensamiento que transiten por los desafíos epistemológicos que implica la transdisciplinariedad.

La perspectiva de desarrollar un liderazgo epistémico permitiría a los actores institucionales reconocer cruces transdisciplinarios, a partir de su propia formación disciplinaria y de propuestas de trabajo que articulen diversas formas de racionalidad entre la ciencia y el arte; la naturaleza, la visión y el compromiso social que se tenga sobre el desarrollo sostenible para la solución de problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico unívoco, así como construcciones, perspectivas y reconfiguraciones desde la visión de complejidad, al incorporar elementos viables para que la escuela desarrolle procesos de autoorganización, al reconocer la necesidad de asumir un liderazgo con base en el ejercicio de la colaboración, el diálogo y los factores que favorecen la multirreferencialidad.

La revisión de categorías analíticas como el liderazgo, desde cruces epistémicos, permitiría valorar la presencia fundamental de una temática de actualidad que favorezca el desarrollo del ámbito de la formación docente, además la práctica e innovación de las organizaciones educativas para la búsqueda de soluciones basadas en una corresponsabilidad colegiada y colaborativa ante los conflictos de impacto indivi-



dual y familiar de la comunidad educativa, así como en el desarrollo de prácticas con mayor innovación y autonomía de gestión para generar procesos de auto-eco-organización ante las demandas de su contexto inmediato y global con una mayor formación sostenible de los futuros ciudadanos mexicanos del siglo XXI.



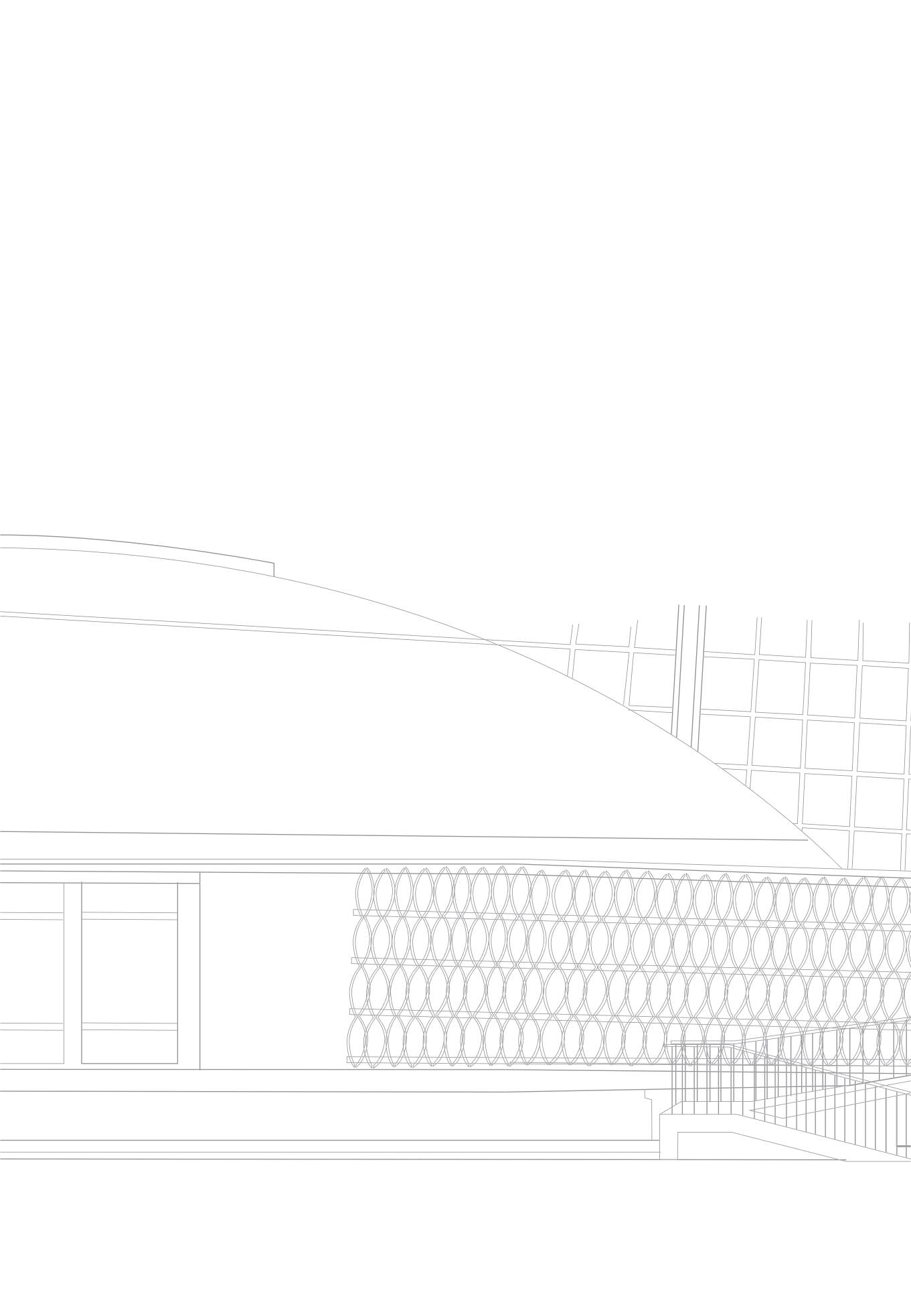
Referencias

- Atlan, H. (1995). Finalidades poco comunes. En: Lovelock, J., Bateson, G. *Gaia*. Implicaciones de la nueva biología. (pp. 107-123). Barcelona: Kairos.
- _____. (1972). Du bruit comme principe de d'autorganisation. *Communications*, vol.18. Paris: Le Seuil. Recuperado de: <https://www.persee.fr/doc/comm>
- Ardoino, J. (1980). *La perspectiva centrada en la educación, Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Beinhocker, E. (1997). Strategy at the edge of chaos. *The McKinsey Quarterly*. N1 (pp. 175-267). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bertalanffy Von, L. (1974). *Robots, hombres y mentes: La psicología en el mundo moderno*. Madrid: Guadarrama.
- _____. (1993). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE.
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de Innovación, Las comunidades profesionales de aprendizaje*. En: XIII Congreso de UECOFE Educar: Innovar para la transformación social. Universidad de Granada, España.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Trad. David Sempau. Barcelona: Anagrama. [1998].
- Carrizo, L. (2000). *El investigador y la actitud transdisciplinaria. Condiciones, implicancia y limitaciones*. Uruguay: Centro Latinoamericano de Economía Humana.
- Carlyle, T. (1993). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. California: University of California Press.
- Foerster, V. (1985). *Sicht und Einsicht. Versuch zu einer operative Erkenntnistheorie*. Braunschweig. Vieweg.
- Gairin, S. (1989). El Objeto de la Organización Escolar, en: *Epistemología de Dimensiones Pedagógicas*. (pp.167-187). España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, vol. 47, núm. 1. pp. 31-50.
- Gardner, D. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education*. President University of Utah and President-Elect. California: University of California Salt Lake City, Utah.
- Gioya y Rivera. (2008). *Menos líderes, más liderazgo*. Madrid: Lid.
- Giraldo, G. y Naranjo, A. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del Concepto, Evolución y Tendencias*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Gödel, K. (1981). *Obras Completas*. Madrid: Alianza.
- Grundy, S. (2008). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Heisenberg, W. (1959). *Física y Filosofía*. En Inglés: *Physics And Philosophy*. Trad. de Tezanos F. y Lagún H. Buenos Aires: Ediciones La Isla. Libera los libros. [s.f.]
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1. pp. 65-83.
- Lacunza, L. (2002). Dimensión Educativa de un Director de Recursos Humanos. En: *El desarrollo en la Empresa, Piedra de Toque, dentro del Marco de Políticas de Gestión y Retención de RR.HH.* Núm.002. pp. 191-198.



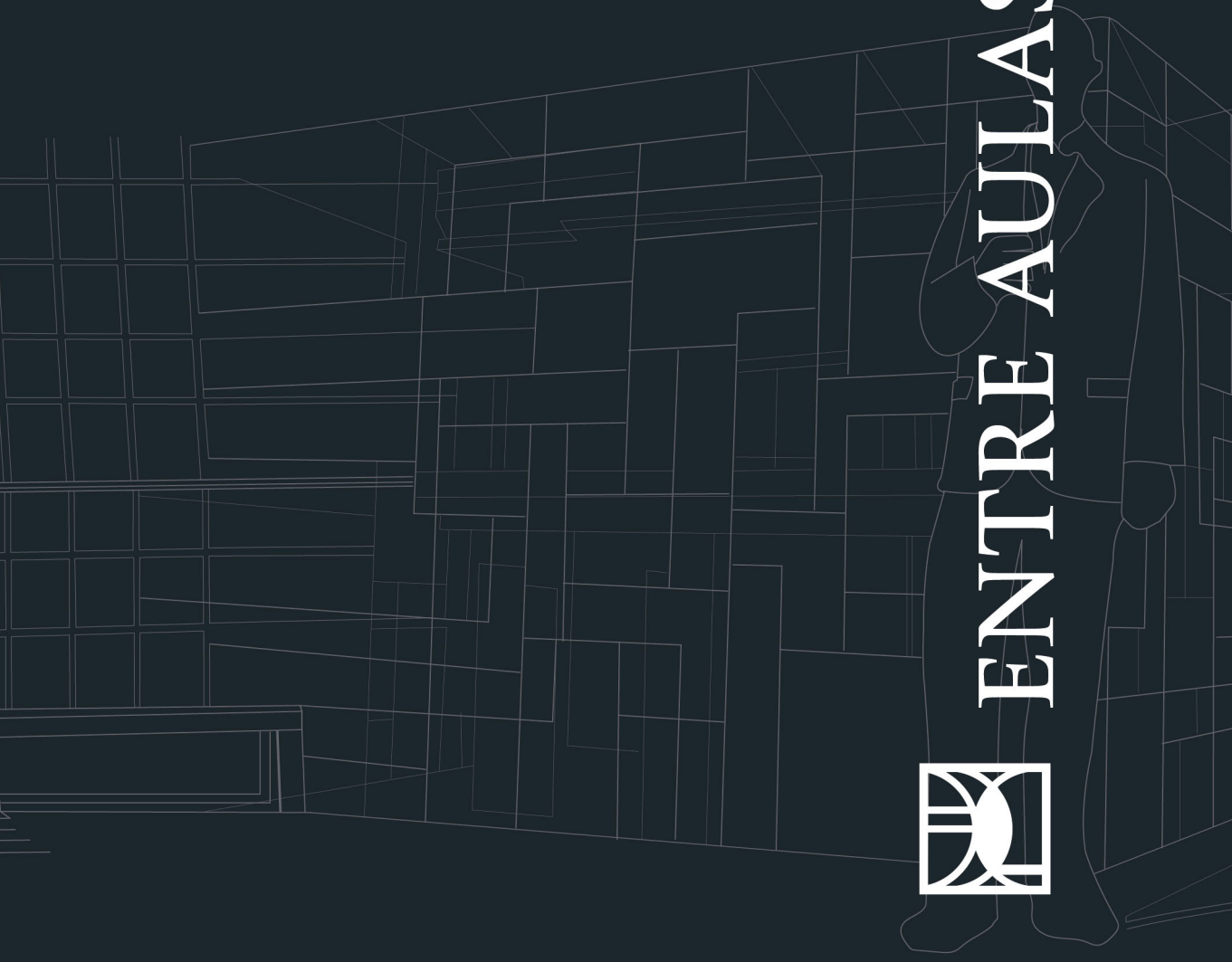
- Lara, F. (2016). Las Ciencias de la Complejidad en la Solución de Nuestros Problemas Sociales. *Sistemas, Cibernética e Informática*, vol.13, núm. 2. pp. 44-50.
- Lara, F. et.al. (2017). La Naturaleza Compleja de la Realidad. *Teorías, Métodos y Modelos para la Complejidad Social*. México: Centro de Ciencias de la Complejidad C3-Colofón-UNAM.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, trad. Virginia Ferrer Cerveró.
- Maturana, H. y Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Manucci, M. (2014). *Liderar desde la complejidad. Incertidumbre y estrategia*. Buenos Aires: Estrategika.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Nava, A. et al. (2018). *Gestión Escolar, Liderazgo y Gobernanza. Construcciones, Deconstrucciones y Retos en Instituciones de Educación Obligatoria*. México: MC Editores.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*, París: Du Rocher. Trad. Norma Núñez-Dentin y Gérard Dentin. Recuperado de: www.cevarkos.com/manifiesto [s.f.].
- _____. (1998). La ciencia y el sentido. *Redes Sociales y Complejidad*. No. 2. Buenos Aires, pp. 23-3.
- Nobrega, C. (1999). *En busca da empresa quântica*. Río de Janeiro: Ediouro.
- OCDE (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas*. París: OCDE.
- Prigogine, L. (1963). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- _____. (2001). *El fin de las certidumbres*. Bogotá: Taurus.
- Prigogine, I y Stengers I. (1979). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Trad. García, V. Madrid: Alianza. [1990].
- Ramírez, M. (julio, 2013). Liderazgo organizacional. *Un desafío permanente, Revista Universidad y Empresa*, vol. 15, núm. 25. pp. 5-11
- Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como proceso de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol.1 núm.1. pp. 1-26.
- Senge, P. (1998). *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- _____. (2018). Acuerdo No. 14/07/18 Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica que se indican. México: SEP-DOF: 03/08/2018.
- _____. (2018). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección, Supervisión y Asesoría Técnica Pedagógica en Educación Básica. Ciclo Escolar 2018-2019*. México: SPEyC-SEB-CNSPD.
- Taleb, N. (2007). *The black Swan*. New York, EEUU: The Random House.
- Ugas, G. (2006). *La complejidad, un modo de pensar*. San Cristóbal: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Varela, F. (1992). *Ethical Know-How. Trad. del italiano*. The Board of Trustees of the Leland Stanford Junior. California: Stanford University Press. [1999].
- Weaver, W. (1948). *Science and Complexity*. *American Scientist*, vol. 6, núm. 36. pp. 65-74.
- Wheatley, M. (1992). *Leadership and the new science: learning about organization from an orderly universe*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.







ENTRE AULAS Y PATIOS



Cualidades del docente necesarias para enseñar a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Dilcia Denyss Zurita Camacho*
Nikell Esmeralda Zárate Depraect*

Fecha de recepción: 29 de junio del 2018
Fecha de aceptación: 15 de octubre del 2018

RESUMEN

La enseñanza bajo la mera transmisión de conocimientos, sin propiciar el diálogo y el pensamiento crítico, causa un clima de aprendizaje sin interés y desánimo de los estudiantes. Efectos contrarios causa el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), por lo que, destacar las cualidades del docente para su aplicación es el objetivo de este estudio cuantitativo, descriptivo, transversal, que aplica el cuestionario de Clima de Aprendizaje (William & Deci, 1996) a una muestra por conveniencia constituida por 60 estudiantes de quinto año de medicina comunitaria. Se realiza un análisis de frecuencia, con los hallazgos de que el docente que implementa ABP requiere cualidades como: hacer sentir al estudiante comprometido, confiado, empático, satisfecho con las observaciones de mejora, es claro al hablar, realimenta su aprendizaje porque lo estimula a cuestionar, está dispuesto a la escucha atenta, y al desarrollo del estudiante durante su aprendizaje. Por tanto, se recomienda la capacitación docente en ABP.

ABSTRACT

Teaching under the mere transmission of knowledge, without fostering dialogue and critical thinking, causes a climate of learning without interest and discouragement of the students. Opposite effects cause Problem Based Learning (PBL), so that, highlighting the personal teaching qualities for its application is the objective of this quantitative, descriptive, cross-sectional study, which applies the Learning Climate questionnaire (William & Deci, 1996) to a convenience sample consisting of 60 fifth-year community medicine students. Frequency analysis is carried out, with the findings that the teacher who implements ABP requires qualities such as: making the student feel committed, confident, empathetic, satisfied with the observations of improvement, it is clear when speaking, feedback their learning because it stimulates them to question, is willing to listen carefully, and to the development of the student during their learning. Therefore, teacher training on PBL is recommended.

Palabras clave:

Docentes, clima de aprendizaje, enseñanza, aprendizaje, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Keywords:

Teachers, learning climate, teaching, learning, Problem Based Learning.

* Docentes de la Licenciatura en Medicina General. Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción

En la formación de médicos generales, se cursa la materia de medicina comunitaria durante el noveno semestre, en ella se enseña bajo la mera transmisión de conocimientos de profesor a estudiantes, sin propiciar el diálogo y el pensamiento crítico, de tal manera se origina, dentro del aula, un clima de aprendizaje en el que predomina la falta de interés y desánimo de los estudiantes. Hoy en día, se requiere de un ambiente dentro de las aulas, que proporcione las condiciones necesarias para alcanzar el aprendizaje. Sin duda, uno de los objetivos de la educación universitaria actual, es poner en práctica metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante, donde éste sea el eje de acción, pero que a la vez prevalezca la interacción, armonía, confianza, respeto, libertad de expresión, trabajo en equipo, entre otros.

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) representa una estrategia educativa a través de la cual pueden crearse situaciones de aprendizaje en ambientes flexibles, dinámicos, activos y autónomos que estimulen y motiven al estudiante para desarrollarse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas, así como de movilizar el conocimiento teórico adquirido.

Por lo antes mencionado, se considera que el ABP representa una alternativa para la renovación de la práctica docente y así originar en los estudiantes actitudes de aprendizaje autónomas y autodirigidas para promover comportamientos activos, participativos y motivados. Sin embargo, para que la estrategia de enseñanza ABP tenga éxito, es importante que el docente, además de conocer la propia metodología, posea cualidades que al ejercer la docencia le permitan la operacionalización de su labor, tales como: saber escuchar, ser empático, amable y respetuoso con los estudiantes para beneficiar el clima de aprendizaje. El ABP es una metodología que surge en el campo de la medicina en la Universidad de McMaster en Canadá en 1969, mediante el desarrollo de un currículo centrado en el estudiante y su aprendizaje en pequeños grupos; la finalidad de implantar este modelo fue con la intención de mejorar la preparación profesional de sus discentes y de esta forma, satisfacer las demandas de su práctica profesional (Rodríguez, 2014).

Dicha estrategia de enseñanza aprendizaje combina la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes, a través del planteamiento de un problema. Su aplicación fomenta un clima de aprendizaje óptimo para desarrollar en armonía, confianza y respeto hábitos de estudio independiente, propiciar el trabajo en equipo y la expresión de ideas cuando se trata de solucionar una situación en forma integral.



En relación con lo expuesto anteriormente, González y Galindo (2011) refieren que el ABP motiva a los estudiantes y contribuye a la generación de un clima propicio para potenciar las funciones cognitivas, y de este modo aumentar las ventajas del ABP. Hechenleitner, Madrid, Rojas y Ortiz (2008) implementaron ABP para evaluar su impacto como intervención didáctica y obtuvieron resultados como el desarrollo de competencias, la resolución de problemas dentro de un clima de aprendizaje satisfactorio que facilita la expresión de ideas y reorganización del conocimiento.

En este sentido, el ABP se ha convertido en los últimos años en una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ha tomado mayor importancia en la educación superior y sobre todo en el área médica. Se entiende como una herramienta didáctica en la que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y aptitudes, se realizan en grupos pequeños, mediante la guía de un tutor, para analizar y resolver un problema con objetivos de aprendizaje específicos.

Barrows (1986), uno de los principales creadores del ABP, lo define como un “método de aprendizaje basado en el principio de usar un problema como punto de partida para la adquisición e integración de conocimientos”; en este sentido, las características propias del ABP se fundamentan en la teoría constructivista, la cual establece que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento sobre uno ya existente, que el conocimiento se desarrolla a través de procesos sociales, más las diversas opiniones y experiencias individuales que se presentan de una misma situación.

Minnaard y Minnaard (2013), señalan que, para su fundamentación y aplicación como una estrategia educativa, el ABP persigue tres principios básicos constructivistas:

1. El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente.
2. El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
3. El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno (p.107).

En el mismo orden de ideas, puede considerarse el clima de aprendizaje como la percepción del ambiente interno del aula que depende de quienes forman parte de ella, profesores y estudiantes, que influye directamente en su comportamiento y aprendizaje. Además, se relaciona con



las formas en que el docente ejerce su práctica para evitar la monotonía y despertar la atención e interés de sus estudiantes por el estudio, siendo el pilar fundamental para lograr el éxito escolar y un equilibrio armónico entre el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas con las relaciones interpersonales que se originen dentro del aula.

Objetivo

Identificar las cualidades del docente necesarias para enseñar bajo un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y mejorar el clima de aprendizaje.

Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. La muestra fue no probabilística por conveniencia, constituida por 60 estudiantes. Se aplicó el cuestionario de clima de aprendizaje (Williams & Deci, 1996), el cual consta de 15 ítems que deben ser respondidos en escala Likert y evalúa la opinión de los participantes acerca del grado en que el profesor promueve la autonomía de sus alumnos. Tiene una consistencia interna de Alfa de Cronbach de 0.93. El análisis de los datos fue de frecuencia estadística y se realizó en SPSS V.22.

En primera instancia, se solicitó la autorización a directivos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa para llevar a cabo el estudio y a los estudiantes se les solicita la firma del consentimiento informado al aplicar el cuestionario de clima de aprendizaje (Williams & Deci, 1996, *apud* Matos Fernández 2009). En segunda instancia, durante agosto y septiembre del 2016, se enseña bajo la mera transmisión de conocimientos a través de técnica expositiva sin propiciar el diálogo y el pensamiento crítico y al finalizar, se realiza la primera aplicación del cuestionario. Posteriormente, se enseña bajo ABP durante octubre, noviembre y diciembre y al finalizar se aplica de nuevo dicho cuestionario.



Resultados

Resultados de cada ítem del cuestionario, aplicado antes y después del ABP.

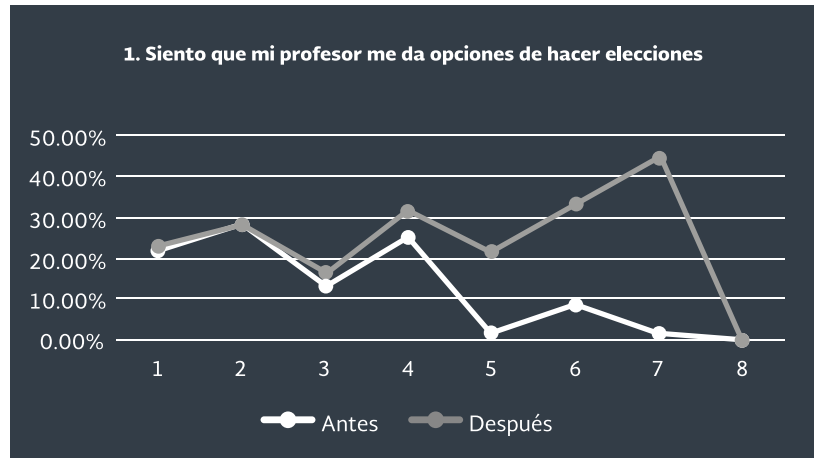
Tabla 1.

Ítem del cuestionario de clima de aprendizaje (Williams & Deci, 1996 apud Matos Fernández, 2009)	Primera aplicación (septiembre 2016)	Segunda aplicación (enero 2017)
1.Siento que mi profesor sí me da opciones de hacer elecciones.	1.7%	43.3%
2. Siento que mi profesor sí me comprende.	0%	41.7%
3. Durante la clase, sí tengo la posibilidad de ser sincero con este profesor.	5%	55%
4. Mi profesor sí muestra confianza en mi habilidad y en que haré las cosas bien.	6.7%	48.3%
5.Siento que mi profesor sí me acepta.	6.7%	53.3%
6.- Mi profesor sí se asegura de que yo realmente haya entendido los objetivos del curso y lo que necesito hacer.	1.7%	50%
7.- Mi profesor sí me alienta a hacer preguntas.	6.7%	50%
8.- Sí siento mucha confianza en mi profesor.	1.7%	40%
9.- Mi profesor sí responde todas mis preguntas cuidadosamente.	0%	35%
10.- Mi profesor sí escucha cómo yo quisiera realizar las actividades.	0%	36.7%
11.- Mi profesor sí maneja las emociones de las personas muy bien.	1.7%	33.3%
12.- Siento que a mi profesor sí le importo como persona.	0%	35%
13.- Sí me siento muy bien con respecto a la forma en que mi profesor me habla.	8.3%	50%
14.- Mi profesor sí trata de entender cómo veo las actividades de la materia antes de sugerir nuevas maneras de hacerlas.	1.7%	35%
15.- Sí me siento capaz de compartir mis emociones con mi profesor.	0%	33.3%



A continuación, se muestran las gráficas comparativas (antes y después de enseñar bajo ABP) que develan cada ítem del cuestionario:

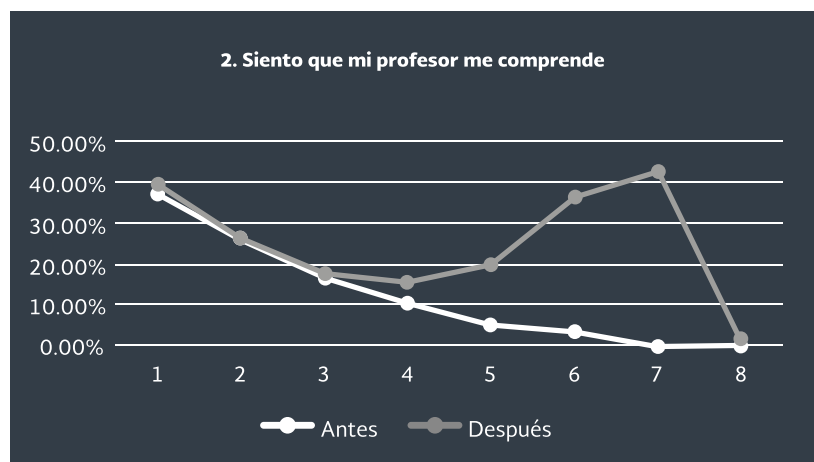
Gráfica 1



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

En la gráfica 1 se observa que el 1.7% de los estudiantes externaron que su profesor da opciones de elegir cuando utiliza clases magistrales, lo cual se compara con el 43.3% de ellos que señala lo mismo después de la aplicación del ABP. Por lo que claramente se aprecia que con el uso del ABP, se abre un espacio de confianza al diálogo entre docente y alumno, al igual que lo observado en los siguientes ítems.

Gráfica 2

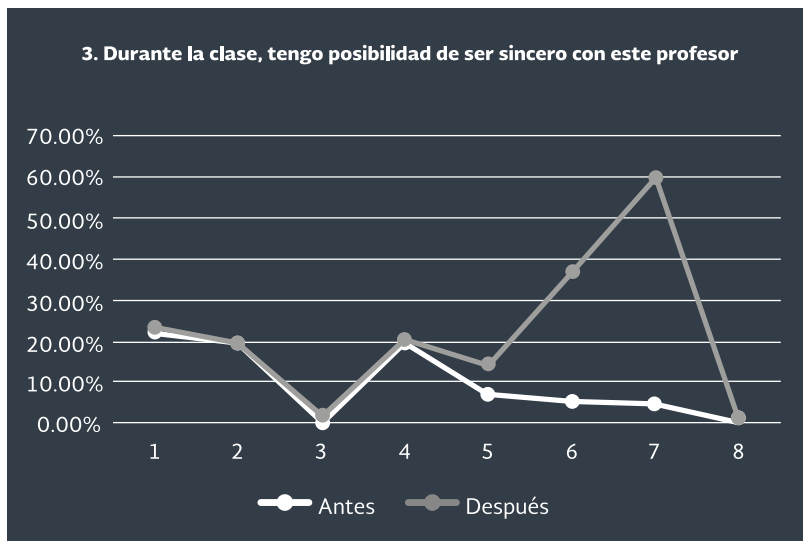


Fuente: Trabajo de Campo 2016.



En relación con la pregunta 2, la presente gráfica muestra que antes del ABP el 0% de los estudiantes se sintieron comprendidos, y posterior a la implementación de la estrategia el 41.7% se expresó comprendido por su profesor.

Gráfica 3

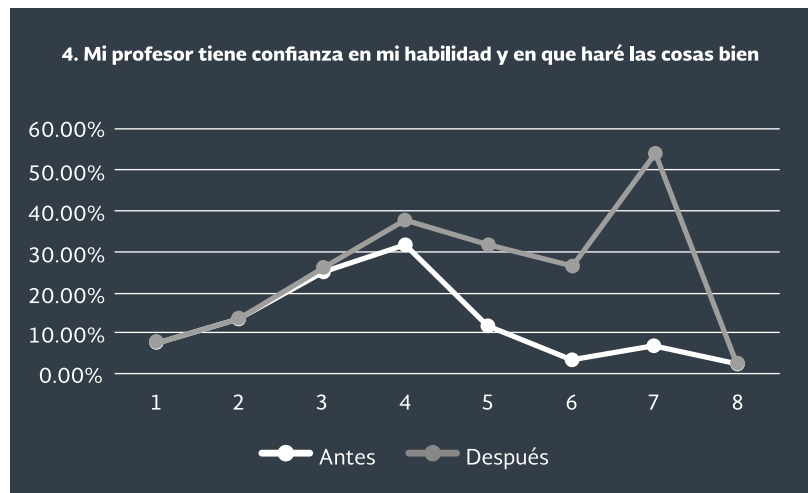


Fuente: Trabajo de Campo 2016.

Con respecto a si tienen la posibilidad de sincerarse con el docente, la gráfica anterior muestra que el 5% se expresó totalmente de acuerdo con el método tradicional (antes de aplicar ABP) y el 55% se expresó totalmente en desacuerdo posterior a la implementación del ABP.



Gráfica 4



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

En la gráfica se aprecia que 6.7% de los estudiantes se expresaron totalmente de acuerdo con que su profesor confía en su habilidad, lo que se contrasta con el 48.3% que respondió de igual manera al aplicar el cuestionario después del ABP.

Gráfica 5

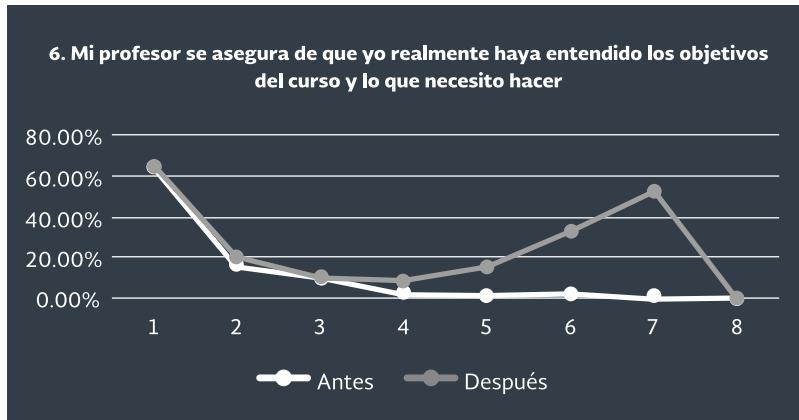


Fuente: Trabajo de Campo 2016.



La gráfica 5 muestra que el 6.7% de los participantes se manifestaron totalmente de acuerdo con que su profesor los acepta aplicando el método tradicional y después de emplear el ABP este porcentaje aumenta a 53.3%.

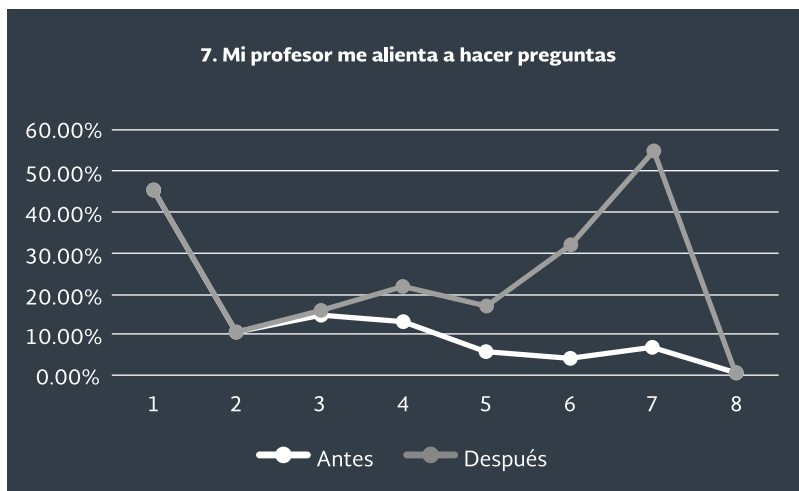
Gráfica 6



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

En la gráfica 6, el 1.7% de los estudiantes respondió estar totalmente de acuerdo con que el docente se asegura de que hayan entendido cuando su estrategia es tradicionalista, y posterior a la aplicación del ABP este porcentaje aumenta al 50%.

Gráfica 7

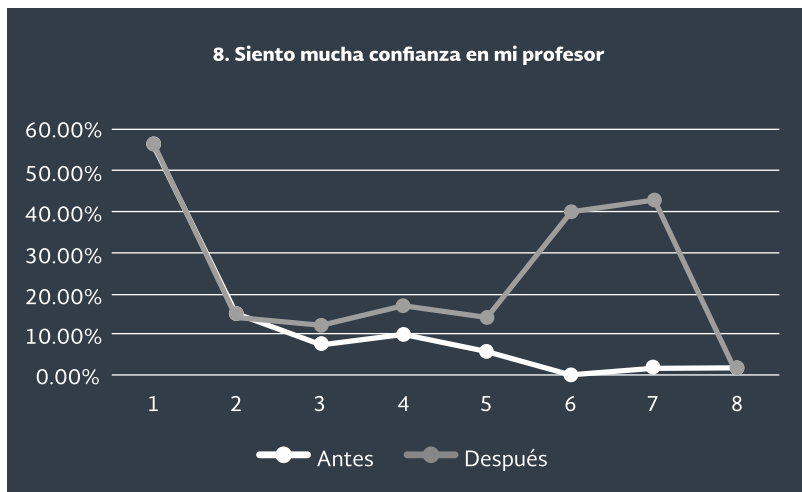


Fuente: Trabajo de Campo 2016.



En el ítem 7 (gráfica 7) el 6.7% de los alumnos se manifestó totalmente de acuerdo con que el docente lo estimulaba a preguntar a través del método tradicional, lo que se contrasta con el 50% que respondió de igual forma enseguida de la implementación del ABP.

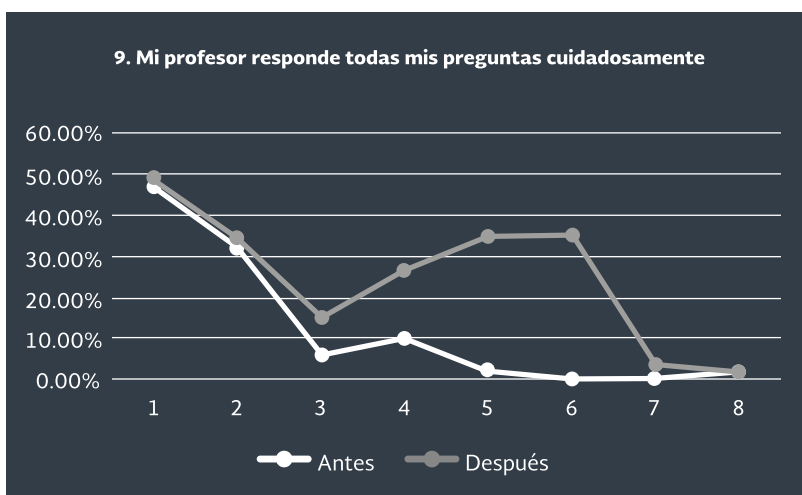
Gráfica 8



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

La gráfica 8 señala que el 1.7% de los estudiantes se declararon totalmente de acuerdo con sentir confianza en su profesor antes de aplicar ABP, porcentaje que aumentó al 40% porque se aplica la estrategia.

Gráfica 9



Fuente: Trabajo de Campo 2016.



La gráfica 9 hace referencia a si el profesor responde a las preguntas de forma cuidadosa, el 0% y 35% opinó que está de acuerdo con el método tradicional y el ABP respectivamente.

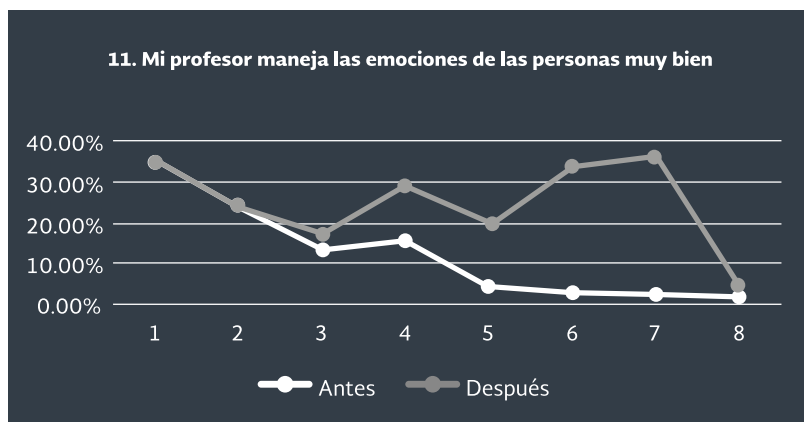
Gráfica 10



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

En lo que respecta a si el profesor escucha cómo los estudiantes quisieran realizar las actividades (pregunta 10), la gráfica evidencia que el 0% se expresaron totalmente de acuerdo con el método tradicional, comparado con el 36.7% que opinó igual después de ABP.

Gráfica 11

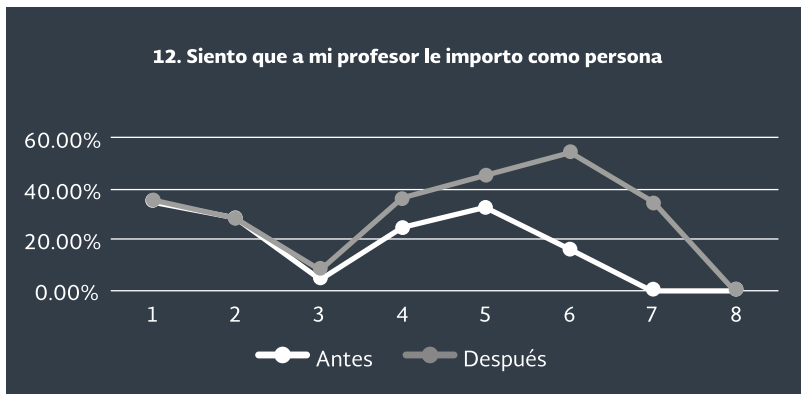


Fuente: Trabajo de Campo 2016.



La gráfica anterior revela que 1.7% de los estudiantes opinó estar totalmente de acuerdo con el rubro en que el docente maneja bien las emociones de las personas al aplicar el método tradicional, y posterior a utilizar ABP el porcentaje aumentó a 33.3%.

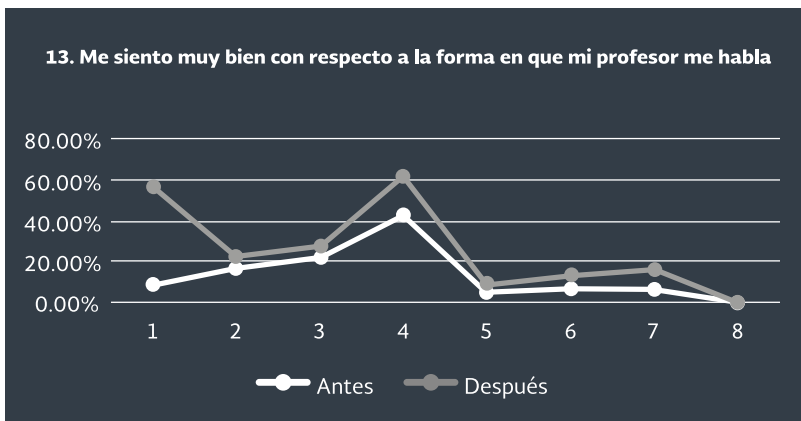
Gráfica 12



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

La gráfica anterior representa el ítem 12, en el cual el 0% de los participantes se revelaron totalmente de acuerdo con sentir que al docente le importa cuando implementa el método tradicional, el 35% se expresó en el mismo rubro después de que se aplica ABP.

Gráfica 13

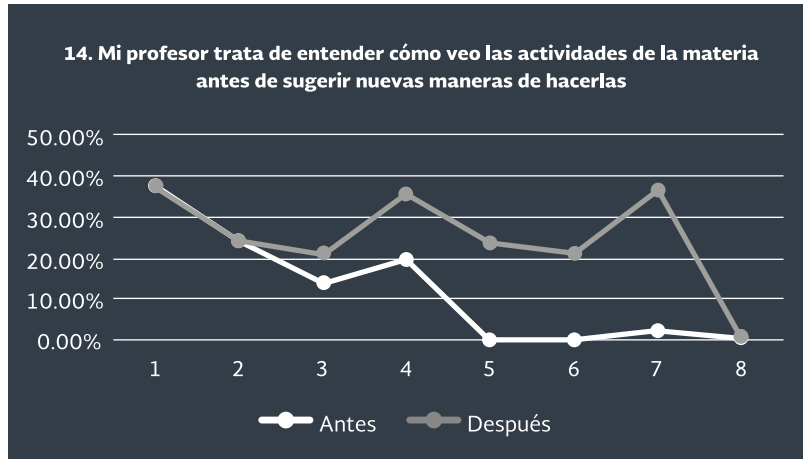


Fuente: Trabajo de Campo 2016.



La gráfica 13 se refiere a que los estudiantes no se sienten bien con la forma de hablar del docente, el 8.3% estuvieron totalmente en desacuerdo al utilizar el método tradicional, y el 50% se expresaron totalmente en desacuerdo tras la implementación del ABP.

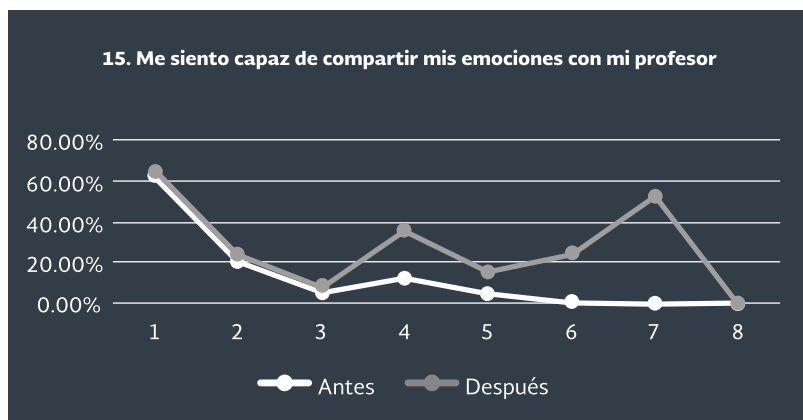
Gráfica 14



Fuente: Trabajo de Campo 2016.

En la gráfica 14 se señala que el 1.7% de los estudiantes opinó estar totalmente de acuerdo cuando su profesor trata de entender cómo ven las actividades de la materia con el método tradicional, porcentaje que con el ABP aumenta a 35%.

Gráfica 15



Fuente: Trabajo de Campo 2016.



En la última pregunta (gráfica 15) 0% de los participantes exteriorizaron totalmente desacuerdo en ser capaces de compartir emociones con el docente cuando este aplica la forma tradicional de impartir clases, y después de utilizar ABP el 33.3% se expresó totalmente de acuerdo.

Discusión

La discusión de este estudio, se centra en demostrar que el ABP mejora el clima de aprendizaje dentro del aula, además de que evidencia las competencias docentes esenciales para enseñar-aprender. De esta manera, el docente de medicina comunitaria que enseña con ABP en comparación con la mera transmisión de conocimientos modifica favorablemente el clima del aula al mostrarle al estudiante, cualidades como: ser comprometido con la forma de enseñar para estimular en ellos el interés y el pensamiento crítico y reflexivo para la solución de problemas médicos, permitiendo que el clima de aprendizaje que se genera dentro del salón de clases sea motivador y propicie el autoaprendizaje. En relación con lo anterior, López y Torres (s.f.) refieren que los docentes están comprometidos en aplicar nuevas y mejores estrategias de enseñanza para que los estudiantes obtengan conocimientos más significativos, lo que puede lograrse por medio de la solución de problemas, estrategia a partir de la cual los estudiantes deben buscar diversas formas de solucionarlos y elegir la más adecuada, de tal manera que los docentes se convierten en guías y orientadores de su aprendizaje y quienes deben preparar un clima o ambiente en el que se despierte el interés del alumno por el estudio y se promueva el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias y adecuadas.

Con la mera transmisión de conocimientos se tienen alumnos totalmente distraídos, en un ambiente de monotonía y aburrimiento, tal y como lo plantean Gómez y Polanía (2008) y que también aseguran que en este tipo de enseñanza los estudiantes están sometidos en un régimen de disciplina receptor, en una relación docente alumno vertical basada en la autoridad que facilita la distracción y desinterés de los estudiantes por su estudio. De igual forma, Mora (2004) menciona que debe abandonarse el modelo de enseñanza tradicional para transitar a un modelo que despierte en el estudiante una actitud positiva y activa por su aprendizaje, en donde la función del profesor consistirá en organizar y guiar el proceso educativo.

La ausencia de cualidades docentes, provoca desesperación y frustración en los estudiantes, debido a las malas prácticas docentes. En relación con lo mencionado, Pereira (2010) explica que el clima generado en el aula depende en gran medida del comportamiento del profesor, ya



que es el responsable de crear las condiciones apropiadas de confianza, optimismo y comodidad. También, Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2015), señalan que el docente es un factor determinante para mejorar el clima del aula; los profesores que cuentan con una adecuada formación docente en habilidades y estrategias de enseñanza, modifican la percepción que proyecta hacia sus alumnos, mejora la motivación, las relaciones profesor-alumno y la estructura organizativa de las clases, con el beneficio de aspectos como el grado de implicación o interés que los estudiantes muestran por el estudio, organización y creatividad del alumno, y el grado de competitividad por mejorar sus calificaciones; mismas cualidades que se aprecian en los resultados de este estudio, después de enseñar con ABP.

Para los estudiantes de medicina comunitaria, es importante que los docentes muestren cualidades encaminadas a que los tomen en cuenta, y respeten sus formas de estudiar y trabajar, en relación con esta condición, Rodríguez (2014) alude a que el clima de aprendizaje debe ser creado por un docente lo suficientemente capaz y creativo que tome siempre en cuenta las actitudes y percepciones de los estudiantes para el aprendizaje, por lo que es importante analizar y reconocer lo que se está instrumentando para establecer esas condiciones requeridas y con base en ellas planifique y seleccione las estrategias más adecuadas.

Es innegable que las actitudes y conductas que los estudiantes perciben de sus docentes influyen directamente en el clima de aprendizaje, según lo expresado por los alumnos, es importante que el profesor los comprenda, motive y confíe en sus capacidades para aprender, por lo que Tabera, Álvarez, Hernando y Rubio (2014) señalan que estas percepciones deben favorecer un ambiente en el cual los alumnos se sientan motivados, entretenidos y seducidos a prestar atención a través de las formas y contenidos desarrollados por el docente. De la misma forma, Navarro, Illesca y Cabezas (2009) enuncian que al practicar el ABP se genera un clima de estudio grato en el que los docentes facilitan el proceso de aprendizaje al brindar confianza, fomento de valores y permiten realizar críticas constructivas.

Los estudiantes requieren de cierta apertura docente para expresarse con sinceridad, ser escuchados y permitirles tomar sus propias decisiones dentro del aula, para ello Tuc (2013) se refiere al profesor como aquella persona que se encuentra en contacto estrecho con el educando, por lo que su papel es muy representativo para ellos, pues esperan que su maestro los comprenda, sea justo, les ayude a vencer miedos, preocupaciones e inseguridades y tenga la habilidad de crear un clima en el que se asuman los retos propuestos con confianza y optimismo.



Otra cualidad docente indispensable para los estudiantes es que se dirija a ellos de manera respetuosa, que ellos sientan que valen como persona y no sólo como alumnos y los motive a compartir sus emociones y opiniones. Lo que coincide con Pereira (2010), pues señala que un excelente profesor es aquel que se interesa por el desarrollo afectivo y cognoscitivo de sus alumnos, respetuoso, empático, con apertura y compromiso, que establezca relaciones interpersonales positivas que ofrezcan la confianza al estudiante para compartir sus emociones y de esta forma mejorar el ambiente del aula.

De acuerdo con los resultados obtenidos, implementar el ABP mejora significativamente el clima de aprendizaje en el grupo, los estudiantes modifican la percepción que tenían del profesor rígido, estricto e indiferente que les impartió las clases de forma tradicional, por un docente que al enseñarles mediante ABP para fomentar el aprendizaje autónomo, se convierte en un guía de su aprendizaje en quien pueden confiar, quien los escucha, comprende y toma en cuenta sus opiniones, los alienta a realizar preguntas y se asegura de que los objetivos de aprendizaje hayan sido comprendidos. Para Galindo *et al.* (2012), el ABP contribuye a la formación integral del estudiante en la que el papel docente se convierte en un guía flexible, capaz de crear y conservar un clima de confianza y no amedrentar a sus estudiantes.

Lo observado y vivido durante la aplicación de esta investigación fueron estudiantes cooperadores, que se adaptaron con facilidad a la nueva estrategia, se animaban a participar, en el aula colaboraban y se ayudaban para conseguir el trabajo. Para sustentar lo expuesto anteriormente, González-Hernando, Martín-Villamor, Martín-Durántez y López-Portero (2015) señalan que trabajar con ABP crea un ambiente favorable para el aprendizaje, donde aprender se convierte en una experiencia social en la que se potencian valores como la pertenencia, ayuda mutua, honestidad, responsabilidad y autonomía, Cornejo (2014) expresa, de la misma manera, que al aplicar ABP se logra involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje de manera constructivista, mejora el rendimiento académico y el clima de la clase que se genera es positivo porque anima a los estudiantes a realizar preguntas, se ayudan mutuamente para cumplir en tiempo y forma con el trabajo colaborativo. De igual forma, Palomares-Casado (2014) menciona que para los estudiantes, utilizar el ABP contribuye favorablemente para un buen clima de trabajo en equipo, facilita el aprendizaje de contenidos, aumenta la motivación y participación del estudiante, además de estimular el autoaprendizaje.



Conclusiones

El ABP es una estrategia de trabajo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ella el docente tiene oportunidad de diversificar y mejorar sus formas de enseñar, pues resultó nueva e interesante para los estudiantes; su implementación es compleja porque requiere de mayor esfuerzo y tiempo tanto para el docente como para los alumnos, además de ser poco utilizada. Sin embargo, es necesario y fundamental practicarla y sostenerla para crear un clima de aprendizaje adecuado, puesto que durante su instrumentación se observan estudiantes motivados, interesados en la asignatura, con mayor interacción alumno-alumno y alumno-docente, participativos al momento de desarrollar las actividades que la metodología del ABP propone.

Las cualidades docentes, necesarias para enseñar bajo ABP y que generan un clima de aprendizaje favorable, se enfocan en aquellos docentes quienes buscan opciones en la forma de aprender, que hacen sentir al estudiante comprendido, que propician que el estudiante se sincere porque confía en su habilidad para enseñar, porque se aseguran de que hayan aprendido, porque los estimulan a cuestionar contenidos, les inculcan confianza; es el profesor que responde a las preguntas de forma cuidadosa, que escucha cómo los estudiantes quisieran hacer las cosas, maneja bien las emociones de las personas, apela a sus sentimientos con la forma en que lo aborda porque los estudiantes entienden que son capaces de compartir emociones con su profesor, por lo que es significativamente constructivo, académicamente, en el clima de aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de medicina comunitaria. Además, es conveniente realizar futuras investigaciones enfocadas en la identificación de docentes empáticos en la formación de médicos generales, o bien, capacitarlos en el desarrollo de un perfil competente en esta profesión.



Referencias

- Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods, *Medical Education*. vol. 20, núm. 6. Recuperado de: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x?purchase_referrer=scholar.google.com.mx&tracking_action=preview_click&r3_referer=wol&show_checkout=1
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2015). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European journal of education and psychology*, vol. 4, núm.2. pp. 133-142. DOI: 10.1989/ejep.v4i2.83
- Cornejo, M. (2014). *Aprendizaje Basado en Problemas: aplicación de la metodología ABP para involucrar a los alumnos en la investigación de su propio aprendizaje como herramienta que promueva la motivación en el proceso de aprender a aprender*. (Tesis de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas). Instituto Terciario Uman, Argentina. Recuperado de: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0797_CornejoMJ.pdf
- Escribano, A. y Del Valle López, Á. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. España: Narcea Ediciones.
- Galindo, C., Arango, R., Díaz, H., Múnera, M. y Aguirre, M. (2012). ¿Cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP) transforma los sentidos educativos del programa de Medicina de la Universidad de Antioquia?. *Iatreia*, vol. 24, núm. 3. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v24n3/v24n3a11>
- Gómez, H. y Polanía, G. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>
- González, O. y Galindo. (2011). Aplicación de la experiencia de aprendizaje mediado a la estrategia de aprendizaje basado en problemas en estudiantes del tercer semestre de medicina, *Iatreia*, vol. 24, núm. 4. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v24n4/v24n4a09.pdf>
- González, C., Martín, P., Martín, N. y López, S. (2015). Evaluación por los estudiantes al tutor de enfermería en el contexto del aprendizaje basado en problemas. *Enfermería universitaria*, vol.12, núm. 3. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v12n3/1665-7063-eu-12-03-00110.pdf>
- Hechenleitner, M., Madrid, V., Rojas, P., y Ortiz, L. (2008). Evaluación de una intervención didáctica de la asignatura de microbiología y parasitología según opinión de los estudiantes de la carrera de nutrición y dietética. *Seminarios*, vol.18, núm.2. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol522008/artinv5208a.htm>
- López, y Torres, V. (s.f.). Propuestas: Emplear el Aprendizaje Basado en Problemas. Recuperado de: http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=34f4d88f1900607c89d433ff7530?nombre=24591-FORO_JUAN_DANIEL.pdf
- Matos, L. (2009) Adaptación de dos cuestionarios de motivación y autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. Recuperado de: [http://fresno.ultima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/\\$file/10-persona12-matos.pdf](http://fresno.ultima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/4A0E8DE2DE46EE1805257687006C7D81/$file/10-persona12-matos.pdf)



- Minnaard, C. y Minnaard, V. (2013). Aprendizaje basado en problemas (ABP) en los alumnos de carreras técnicas. En *XV Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27391/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 35, núm. 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003503.pdf>
- Navarro, N., Illesca, M. y Cabezas, M. (2009). Aprendizaje basado en problemas multi-profesional: Estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Revista médica de Chile*, vol.137, núm.2. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872009000200009&script=sci_arttext
- Palomares, T. (2014). Enseñanza de la radiología y medicina física en el grado en odontología a través del aprendizaje basado en problemas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 17, núm. 4. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v17n4/original3.pdf>
- Pereira, P. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780957>
- Rodríguez, S. (2014). El aprendizaje basado en problemas para la educación médica: sus raíces epistemológicas y pedagógicas. *Revista Med*, vol. 22, núm. 2. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/3b2a2376b71f7968a7628ff6c2f75eea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042936>
- Tabera, G., Álvarez, C., Hernando, J., y Rubio, A. (2014). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm.2. pp. 275-293. DOI: 10.5209
- Tuc, M. (2013). *Clima del Aula y Rendimiento Escolar*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>
- Williams, G. y Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology Association*, vol. 70, núm. 4. pp. 767-779. DOI: 10.1037/0022-3514.70.4.767





INTERTEXTOS

RESEÑA

Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula

Fernando Chacón Lara Barragán

Cecilia Fierro y Bertha Fortoul.

Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.

México: SM de Ediciones, S.A. de C.V,

Colección Fundación SM, 2017.

Las propuestas educativas nacionales se encuentran sujetas a un profundo análisis y debate sobre su vigencia y pertinencia epistemológica, metodológica, operativa e incluso política, en la actualidad. De entre los múltiples temas que se encuentran en esta coyuntura, se podrían destacar los relacionados con la organización de los contenidos, los cambios asociados con la forma de gestionar el conocimiento, el sentido de trabajo colectivo y su repercusión en el gobierno de los centros educativos, o la evaluación del desempeño y la búsqueda de la eficiencia de los procesos, entre otros rubros de gran interés.

En este torrente de propuestas y discusiones, se ha vuelto a traer al escenario de la educación básica, de una forma explícita y relevante, el reconocimiento del sujeto como entidad compleja, con emociones, expectativas, intereses y dilemas personales que forman parte de su esencia como persona que aprende y se encuentra en permanente cambio y evolución. Este reconocimiento del sujeto integral, que incluye la figura del docente, es el que se aborda como eje principal de análisis en la obra de Fierro y Fortoul (2017), al presentarlo como una entidad activa, capaz de interactuar y convivir con los otros, al situarse en lo individual y como parte de un colectivo que busca vincularse y apropiarse de objetos culturales.

Esta obra plantea, entre sus pronunciamientos principales dos tesis fundamentales: la primera se sitúa en la teoría de la praxis, presentada en este documento como la reflexión crítica y la acción de una labor docente en permanente construcción y la segunda, centrada en la perspectiva interaccionista, como andamiaje teórico que permite establecer categorías de análisis sobre los tipos de relación que se establecen en

* Profesor Investigador de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

un aula de clases de educación básica. Lo anterior, delinea un marco epistemológico y teórico metodológico que permite al lector un ejercicio de *ir y venir* entre los casos, citas y reflexiones que se presentan para lograr comprender el proceso de *enseñar, aprender y convivir*, permitiendo al mismo tiempo tener una mirada a la práctica que realizamos los docentes, ya que el lector puede fácilmente realizar extrapolaciones a cualquier nivel educativo.

El libro se estructura en tres capítulos. En el primero se efectúa una aproximación a la teoría interaccionista, en donde el lector puede hacer un análisis argumentado sobre las relaciones que se presentan de forma natural entre los actores de los procesos educativos, siguiendo una dinámica que pudiera denominarse de 360°, ya que la visión que se presenta obliga a mirar la actuación de docentes y alumnos como sujetos inmersos en procesos de negociación, acuerdos e interacción alrededor de objetos de aprendizaje o de objetos culturales. Se enfatiza la tensión generada para “negociar” situaciones, intervenciones y aprendizaje, sin perder de vista a la incertidumbre como un componente que se genera por los propios procesos de interacción.

Se argumenta cómo la *praxis* es una posibilidad real de transformación de la práctica docente, contrastándola contra la visión de la *poiesis*, de lo acabado, lo terminal. Lo anterior, permite confrontar y revisar la actuación personal del docente para poder analizar la perspectiva de su propio trabajo.

En este sentido, se aborda la dimensión humana del trabajo docente y se subraya cómo la diversidad ideológica, política o social, así como el bagaje cultural de cada persona impactan en la labor docente y el aprendizaje de los estudiantes. La invitación a la toma de conciencia sobre el encuentro de sujetos con intereses diversos, preocupaciones y emociones alrededor de objetos culturales, es retomada como eje discursivo a lo largo de todo el texto.

Este reconocimiento explícito que efectúan las autoras sobre la individualidad y singularidad de cada sujeto, se entreteje con la práctica situada del docente, la cual siempre esta contextualizada, es única y se realiza en circunstancias y con recursos diversos, en un ciclo de acción-interpretación-reacción. Esto último podría aludir a la *praxis*, ejercicio que tendría que realizar cada lector, para así obtener sus propias conclusiones.

En relación con las dinámicas de aprendizaje de los actores implicados en un clima de interacción, el texto proporciona elementos para poder



identificar algunos atributos como el movimiento, trayectoria, e intensidad, que bien se pudieran asociar con fuerzas que se encuentran en un campo determinado que tienen como resultante lo que denominan las autoras *co-actividad*, que se relaciona con la convergencia constructiva de interacciones de aprendizaje. En este escenario, el trabajo del docente es fundamental, ya que tiene que “leer” las señales que dan los alumnos e interpretar el producto de las acciones implementadas, para poder fortalecer, ajustar y cambiar rumbo, es decir, regresar a la propuesta de acción-interpretación-reacción.

El texto aborda la discusión sobre las interacciones que se realizan en torno de los objetos de aprendizaje bajo una mirada socioconstructivista, para proponer la apropiación y la reconfiguración de saberes, que dan sentido a la gestión de los *objetos*, de lo que se denomina en el texto *del mundo de la vida*, todo ello, en un marco de convivencia que permite el análisis de los hechos y la vivencia consciente de las interacciones que se presentan en el aula.

Posteriormente, en el capítulo dos, se efectúa una aproximación teórico metodológica a la práctica docente. Se incita al análisis de toma de conciencia de la docencia y de la responsabilidad de gestionar los aprendizajes, mediante una autoobservación que se desarrolla en el marco de la individualidad, en un contexto educativo determinado e irrepetible. Este ejercicio de autoobservación, se propone, ayude a visualizar los patrones, formas y estilos con los cuales el docente se relaciona con los objetos del mundo de la vida, la forma en que se aproxima a ellos y como plantea la interacción que los alumnos tendrán con los mismos, todo ello cargado de una buena dosis de incertidumbre, debido a las incidencias que se desencadenan por las interacciones, la convivencia y las reacciones que se generan por las acciones planeadas.

Para este autoanálisis, se propone una reflexión basada en tres registros, que como bien mencionan las autoras, se suceden de forma simultánea pero que su división, permite tener un marco de referencia organizado para realizar la toma de conciencia.

Estos registros consideran las dimensiones epistemológica (E), relacional (R) y pragmática (P).

El registro epistemológico considera la conceptualización y complejidad (del objeto del mundo de la vida) situado en un determinado contexto cultural, para revisar la forma en que el docente efectúa el abordaje de las situaciones con las que se confrontan los participantes en torno a este objeto, observando las manifestaciones elaboraciones y productos



del aprendizaje, que como lo mencionan las autoras, permiten tener un registro de la apropiación del saber. Se presenta una interesante discusión sobre la construcción de saberes objetivados, que soportados por una adecuada argumentación, permiten recuperar evidencias de la comprensión, experimentación y dominio del conocimiento y de los dispositivos que pudieran manifestarlo.

En cuanto al registro relacional, las autoras enfatizan la importancia de la observación y el análisis de la forma en que se establecen la comunicación verbal y no verbal entre los actores del proceso de aprendizaje; el tener una mirada atenta a las expresiones de afectividad y los tipos de relación interpersonal que se llegan a generar, permite comprender el clima de trabajo del aula.

El registro pragmático aborda la parte operativa de las actividades de enseñanza que se relacionan con el diseño y ejecución de las actividades didácticas, así como la secuencia de acciones que permiten interactuar con el objeto de aprendizaje de forma dosificada en un marco de pertinencia cultural. Las autoras dejan entrever este registro como una serie de aproximaciones sucesivas, flexibles y que reconocen escenarios de incertidumbre y cambio derivado de las reacciones observadas.

Después de la descripción de los registros, se presenta su integración en el Modelo EPR y se argumenta cómo cada uno de ellos, se consideran como polos de tensión que se combinan y expresan con diferente intensidad. En esta parte el lector puede nuevamente entretejer el proceso de acción-interpretación-reacción, la *praxis* y la teoría interaccionista, lo que provoca una autoobservación sobre la propia práctica basada en los referentes anteriores.

El análisis interactivo propuesto sobre los significados y significantes que se efectúan entre los actores, es reforzado mediante ejemplos que permiten identificar cada uno de los registros o polos de tensión; se incluyen una serie de cuestionamientos que detonan la reflexión del lector y abonan a la comprensión de situaciones que se suceden en un contexto determinado. Este catálogo o repertorio de preguntas también permite al lector realizar su propio análisis y enfocar la atención en su propia práctica de una forma sistemática y bien argumentada. Lo anterior convoca a lograr una mejor comprensión de la propia práctica con la sola intención de comprender el hecho educativo personal, para así poder documentar y generar una conciencia que ayuden a mejorar el trabajo docente.



Una de las secciones, por demás interesante, es la propuesta para identificar los *principios pedagógicos en acto*, que son el registro de las recurrencias de interacción que tiene el docente con sus alumnos en los polos mencionados. Esta metodología permite identificar el estilo, forma de docencia y la manera en que se enfrentan las vicisitudes propias de la práctica docente.

El capítulo tres recupera la postura teórica y la metodología de observación y registro presentada durante la obra, para proponer una acción formativa enfocada a la identificación, análisis y comprensión de los polos de tensión de la práctica docente. Esta acción denominada: *Taller de Recuperación y Recreación de Prácticas Docentes*, presenta una secuencia graduada de actividades vivenciales, que permiten reconocer la experiencia en el hecho educativo contextualizado, para efectuar una reflexión argumentada que permita, como el nombre del taller dice, recuperar, analizar y recrear la práctica de los docentes participantes. Como ocurre en esta obra, se tiene una dinámica de *ir y venir* en el texto para retomar conceptos, revisar ejemplos y efectuar registros, para cada uno de los momentos en que se propone el desarrollo del taller.

Sin duda, encontramos una obra que conjunta posturas teóricas importantes, propuestas de trabajo argumentado y sustentado, que permiten la reflexión de la práctica docente, proporcionando además una alternativa práctica para la formación en contexto. Es un libro que además se sitúa en un momento de profundo debate que logra resolver, clarificar y proponer alternativas de intervención, teniendo como centro de su discurso al sujeto.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

JP



SEP
SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO

AEF CIUDAD **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

