

CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ, GUADALUPE OLIVIER TÉLLEZ
y LUCÍA RIVERA FERREIRO (*Coordinadoras*)

POLÍTICA Y PROCESOS EDUCATIVO-INSTITUCIONALES

Este libro es resultado de un esfuerzo colectivo, que reúne un conjunto de iniciativas, avances y aportes de investigaciones realizadas por académicos del Área 1 de la UPN-Ajusco, en respuesta a una iniciativa de la comisión de investigación de dicha área, con la intención de abrir un espacio de difusión, y dar a conocer los objetos de estudio y las perspectivas teóricas y metodológicas del ámbito socioeducativo y político del área.

Algunas de las investigaciones recopiladas provienen de un esfuerzo individual, otras son de carácter colectivo o consecuencia de la vinculación de integrantes de cuerpos académicos con redes interinstitucionales de investigación e intervención.

La organización del libro en cuatro secciones obedece a la diversidad de intereses, objetos de estudio y perspectivas teórico-metodológicas que caracterizan la investigación en el área. La primera sección, *Estudios en educación básica*, consiste en dos trabajos de corte empírico llevados a cabo en escenarios y poblaciones del subsistema de educación secundaria y enfocados en los docentes, aunque uno aborda problemáticas distintas. En la segunda sección, *Investigación e intervención sobre la UPN*, se agrupan tres aportes, que comparten el interés por problemas relacionados con programas de formación de la UPN.

La tercera sección, *Movimientos y educación alternativa*, está integrada por trabajos que tratan temas relacionados con las resistencias estudiantiles y las alternativas a los proyectos educativos gubernamentales, ambos propios del campo de la política de la educación.

La cuarta y última sección, *Indagaciones teórico-metodológicas*, agrupa contribuciones sobre la sociología del trabajo, la política educativa y la intervención en las instituciones.

Política y procesos educativo-institucionales

*Catalina Gutiérrez López,
Guadalupe Olivier Téllez
y Lucía Rivera Ferreiro
(Coordinadoras)*

Política y procesos educativo-institucionales

Catalina Gutiérrez López, Guadalupe Olivier Téllez y Lucía Rivera Ferreiro
(Coordinadoras)

Primera edición, 10 de noviembre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN: 978-607-413-426-1

LB41

P6.4 Política y procesos educativo-institucionales / coord. Catalina Gutiérrez
López. — Ciudad de México : UPN, 2021.

1 archivo electrónico (288 p.) ; 6.341 MB ; archivo PDF : tablas, gráfs. col.
— (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-426-1

1. EDUCACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC.

2. EDUCACIÓN - INVESTIGACIÓN I. Gutiérrez López, Catalina, coord.

II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN9

ESTUDIOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

CAPÍTULO 1

ESCUELAS SECUNDARIAS DE ALTO Y BAJO LOGRO ACADÉMICO

Alicia Rivera Morales19

CAPÍTULO 2

IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO

Clara Martha González García
Perla Nayeli Solano Reyes51

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOBRE LA UPN

CAPÍTULO 3

ABSENTISMO Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. ESTUDIO SOBRE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UPN-AJUSCO

Guadalupe Olivier Téllez81

CAPÍTULO 4

TRAYECTORIAS ESCOLARES: TUTORADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UPN

Alma Delia Acevedo Dávila117

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TORNO AL PROYECTO MEXESPARG Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EL CASO DEL POSGRADO EN LA UPN MORELOS, SEDE AYALA

Nashelly Ocampo Figueroa

Ana Alicia Peña López137

MOVIMIENTOS Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA

CAPÍTULO 6

AYOTZINAPA: ENSAMBLES, INTENSIDADES Y TRANSICIONES DE FASE DE LA PROTESTA

Roberto González Villarreal161

CAPÍTULO 7

LAS ESCUELAS INTEGRALES DE EDUCACIÓN BÁSICA MICHOCANAS: CONSTRUYENDO A CONTRACORRIENTE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA POPULAR

María Elena Mújica Piña185

INDAGACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 8

**LA EMERGENCIA. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES
PARA LA OBSERVACIÓN DE SEGUNDO ORDEN
SOBRE EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Teresa de Jesús Negrete Arteaga.....213

CAPÍTULO 9

**ESTUDIOS SOBRE LAS PROFESIONES EN MÉXICO:
DATOS CUANTITATIVOS Y EL CASO DE LAS PROFESIONES
DE LA SALUD**

Arturo Ballesteros Leiner.....237

CAPÍTULO 10

**REFORMAS DEL ESTADO Y TRANSFORMACIONES
DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES Y LA PROFESIÓN
DOCENTE**

Miguel Ángel Vértiz Galván

Carmen Evelia Hernández Ortiz

Leticia Rocha Herrera267

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución de educación superior orientada a la formación de profesionales de la educación acorde a las necesidades sociales del país. Desde su creación en 1978, su estructura obedecía a las tres funciones sustantivas de docencia, difusión e investigación, razón por la cual existían tres direcciones con el mismo nombre. Desde entonces, la investigación se reconoció como un punto nodal para impulsar la generación de conocimientos y la formación de recursos humanos.

Con el proceso de reorganización académica impulsado en 2003, se crearon cinco áreas académicas a través de las cuales se buscaba articular las funciones sustantivas. Dicha articulación se vería materializada mediante la conformación de los llamados cuerpos académicos.

Este ha sido un proceso largo y la articulación de funciones sustantivas aún no termina de fortalecerse, pero en el camino, se han generado distintas iniciativas de articulación de funciones y tareas que caracterizan a la universidad, como una institución de educación superior.

En este proceso de consolidación institucional, el Área Académica 1 Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, ha robustecido su interés en la reflexión y análisis sobre la política educativa,

los procesos socioculturales, los sujetos e instituciones, y la administración, gestión y evaluación educativa. Los cuerpos académicos que la integran han venido desarrollando ininterrumpidamente y en forma creciente, si bien con diferentes objetivos e intereses, un trabajo de investigación constante. Esto detonó la necesidad de crear una comisión de Investigación encargada de sistematizar los esfuerzos e iniciativas de los académicos en la materia y dar seguimiento a tan importante función sustantiva.

El presente libro es resultado de este esfuerzo. Reúne un conjunto de iniciativas, avances y aportes de investigaciones realizadas por académicos del Área 1, en respuesta a una iniciativa derivada justamente del quehacer de dicha comisión.

Con la intención de abrir un espacio para su difusión, y sobre todo dar a conocer los objetos de estudio, las perspectivas teóricas y metodológicas que, dentro de su diversidad, nutren el ámbito socioeducativo y político del Área 1, el texto reúne un conjunto de investigaciones realizadas hasta 2015. Algunas de estas son resultado de un esfuerzo individual, otras son colectivas o se derivan de las redes interinstitucionales de investigación e intervención en las que participan integrantes de diferentes cuerpos académicos con otros investigadores de diferentes instituciones.

Sin duda alguna, e independientemente de las modalidades y características teórico-metodológicas de cada trabajo aquí presentado, en conjunto todos reflejan el esfuerzo realizado para impulsar el fortalecimiento de la investigación,

La tarea de organizar un libro que conjuntara dichos trabajos de investigación parte de una labor de casi dos años, que empezó con la sistematización y la organización de los registros de los proyectos de investigación existentes desde la creación del área en 2003. Este ejercicio hizo patentes los retos hacia el futuro, en especial la necesidad de revisar y actualizar las *Políticas institucionales de investigación*, que den sustento a las propias políticas internas del área. Igualmente se evidenció la necesidad de estimular el fortalecimiento de la investigación por medio de la difusión de resultados. Para

ello, se precisó la pertinencia de definir e instrumentar estrategias de apoyo institucional para fomentar pero también visibilizar, dentro y fuera de la UPN, el trabajo de investigación que de manera permanente se realiza en el área.

En este sentido, cobra relevancia la necesidad de contar con un registro de proyectos actualizados, la sistematización de los avances y la publicación constante de las investigaciones. El texto que aquí se presenta es un primer esfuerzo en esta dirección.

La organización del libro en cuatro secciones obedece a la diversidad de intereses, objetos de estudio y perspectivas teórico-metodológicas que caracterizan a la investigación en el área. En la primera denominada *Estudios en educación básica*, el lector encontrará dos trabajos de corte empírico que tienen en común haber sido realizados en escenarios y poblaciones del subsistema de educación secundaria y estar enfocados en los docentes, si bien cada uno aborda problemáticas distintas.

En el primero, Alicia Rivera realiza un estudio en 40 escuelas secundarias públicas de alto y bajo logro educativo, en los estados de Oaxaca, Durango, Sonora y Ciudad de México. El objetivo es recuperar la perspectiva de los actores acerca de las políticas de evaluación que se han venido imponiendo en las escuelas en los últimos 18 años. Los resultados muestran que las escuelas secundarias son muy similares entre sí, pese a las diferencias de origen social, económico y cultural de los estudiantes. También evidencian que, pese a la imposición de diversos programas y políticas de evaluación, aunada a la escasa actualización que el sistema les ofrece, los docentes y directivos se preocupan por sus estudiantes y hacen lo que pueden con lo que tienen, a pesar de las múltiples tareas burocráticas a las que se ven sometidos.

En el segundo capítulo, escrito por Clara Martha González y Perla Solano, se presentan resultados de un estudio descriptivo realizado también en el nivel de secundaria, para conocer el uso del aula de medios por parte de los docentes. Por medio de un cuestionario, las autoras se propusieron identificar el uso pedagógico

de la TIC por parte de los docentes, considerando las actividades que realizan y los usos que hacen de las herramientas tecnológicas en el aula de medios. Como resultado, identificaron que todas las acciones llevadas a cabo han estado orientadas al equipamiento de las aulas, pero no han considerado alternativas pedagógicas sostenidas, lo que revela que los profesores utilizan las computadoras en el aula en forma limitada, pues aun cuando poseen su propio equipo, la mayoría lo utiliza para elaborar y capturar documentos, realizar presentaciones con diapositivas, almacenar y distribuir información o enviar correos electrónicos. Las autoras concluyen con una serie de sugerencias relacionadas con lo que denominan competencias informacionales que podrían contribuir a solventar la situación descrita por los propios profesores y, por ende, a potenciar el uso de las nuevas tecnologías con los alumnos.

En la segunda sección *Investigación e intervención sobre la UPN*, se agrupan tres aportaciones, dos de ellas de corte empírico, una más enfocada en la intervención. Todas tienen en común el interés por problemas relacionados con programas de formación de la UPN.

El primer texto de esta segunda sección es el de Guadalupe Olivier, quien presenta resultados de un estudio sobre el ausentismo en la Licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN Ajusco, retomando como punto de partida el contexto de uno de los problemas más imperantes, aunque menos estudiados, de la educación superior en México. Propone una clasificación de los tipos de ausentismo como parte de la estrategia metodológica que aplica en la investigación y establece algunos de los rasgos recurrentes que propician el ausentismo a partir de las inferencias derivadas de la triangulación de datos de orden cuantitativo y cualitativo, centradas en la opinión estudiantil. Su estudio es una primera exploración del tema en la Universidad Pedagógica Nacional, con lo cual pretende ofrecer rutas para la continuación de este relevante tema en otras licenciaturas.

En seguida, Alma Delia Acevedo expone los resultados de un estudio sobre las trayectorias escolares de estudiantes de la Licenciatura

en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) que desde 2012 se imparte en la modalidad en línea en la Universidad Pedagógica Nacional. Mediante un estudio de caso, explora las características de los tutorados pertenecientes a las generaciones de 2014 y 2015. La muestra estuvo constituida por un total de 37 tutorados a quienes se les aplicó un cuestionario para conocer datos como edad, lugar de residencia, promedio obtenido en estudios de bachillerato, número de horas dedicadas a estudiar, datos generales, condiciones socioeconómicas, factores relacionados con los estudios del nivel medio superior y opiniones sobre la formación recibida. Los resultados permiten conocer cuáles son los principales obstáculos y dificultades a que se enfrentan los estudiantes para cursar estudios profesionales en línea. También se recuperan las sugerencias que formulan los propios tutorados para mejorar el programa.

El tercer texto, de la autoría de Nashelly Ocampo Figueroa y Ana Alicia Peña López, aborda los procesos de intervención en la formación de estudiantes de la Maestría en Educación campo Desarrollo y Educación de la UPN Morelos, sede Ayala, a través del Proyecto de Investigación e Intervención Comparada México, España, Argentina. A partir de una reflexión teórica y metodológica, presentan una propuesta de ejes formativos y su aplicación frente a contextos de crisis social y violencia creciente. Cabe señalar la relevancia y contribución de un trabajo como este, para mejorar los programas de formación orientados a la intervención en la UPN, los cuales han contribuido a fortalecer la oferta educativa de la institución.

La tercera sección *Movimientos y educación alternativa* está integrada por un par de trabajos que tratan temas relacionados con las resistencias estudiantiles y las alternativas a los proyectos educativos gubernamentales, ambos propios del campo de la política de la educación. El primero de ellos, escrito por Roberto González Villarreal, recupera testimonios de actores, frecuentemente olvidados en los relatos oficiales sobre el acontecer educativo. En este texto el autor realiza un esfuerzo extraordinario para presentar una visión completa del proceso de desaparición de los 43 estudiantes

normalistas de Ayotzinapa, con el fin de evidenciar la manera en que este acontecimiento dio cauce a una expresión masiva, que habló en primera persona, para manifestar su desencanto ante un régimen político, lo que, desde el punto de vista de este autor, a futuro puede reconocerse como una novedad histórica y política. Desde su perspectiva, Ayotzinapa revela la complejidad de la desaparición como tecnología política, así como el iceberg de la tragedia civilizatoria en México, además de los enrejados entre las fuerzas políticas y las industrias criminales. Al concentrarse en los apoyos sociales, el autor reconoce nuevas formas de resistencia y creación de la multitud en México, que sin duda son un aporte para el estudio de este suceso doloroso en México.

El otro capítulo de esta sección es el de María Elena Mújica Piña, quien presenta avances parciales de un proyecto de investigación sobre las Escuelas Integrales de Educación Básica del Estado de Michoacán propuestas por la Sección XVIII. Con el objetivo de aportar evidencias en torno a la configuración e implementación de dicho proyecto, detalla el proceso mediante el cual obtuvo los resultados que expone en su participación. La autora logra relacionar aspectos de carácter teórico, con los testimonios de entrevistas y el análisis documental, a fin de construir líneas que permitan dar seguimiento a esta propuesta e identificar su evolución. No sobra decir que la experiencia de la que se exponen avances es reconocida por reflejar intereses, deseos y expectativas de actores educativos que están directamente involucrados con la educación y que han sido olvidados en la elaboración de reformas a los programas o modelos educativos que buscan incidir en la mejora de su calidad.

La cuarta y última sección *Indagaciones teórico-metodológicas*, agrupa contribuciones sobre diversos temas relacionados con la sociología del trabajo, la política educativa y la intervención en las instituciones. El primer texto de este bloque es el de Teresa de Jesús Negrete Arteaga, quien asume la tarea de explorar diversas aproximaciones teórico-conceptuales sobre intervención educativa, desarrolladas en proyectos de investigación-intervención en espacios

escolares y comunitarios por maestros de educación básica y otros profesionales. Propone líneas que pueden reconfigurar los principios que orientan la intervención.

Por su parte, Arturo Ballesteros Leiner nos ofrece un estudio sobre el caso de las profesiones de la salud: medicina, enfermería y odontología, como parte de una investigación de más amplio espectro acerca de las profesiones en México. Su interés es mostrar los aportes y reflexiones de investigadores de diferentes áreas de conocimiento sobre su profesión. Desde un enfoque weberiano, realiza un análisis comparativo de disciplinas que proponen diferentes modelos teóricos y metodológicos para estudiar las profesiones.

Esta cuarta y última sección cierra con el trabajo de Miguel Ángel Vértiz Galván, Carmen Evelia Hernández Ortiz y Leticia Rocha Herrera, en el que se abordan desde una perspectiva histórica los cambios en el modo de concebir y llevar a cabo las reformas del Estado y sus implicaciones en las políticas públicas, en las políticas educativas y en la gestión escolar. Específicamente analizan los cambios que suceden entre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y la Reforma Educativa de 2013, con el fin de ubicar las transformaciones de las instituciones escolares y la profesión docente.

ESTUDIOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

CAPÍTULO I
**ESCUELAS SECUNDARIAS DE ALTO
Y BAJO LOGRO ACADÉMICO**

Alicia Rivera Morales

INTRODUCCIÓN

Los procesos de evaluación impuestos desde la política en los últimos años en las escuelas, como medida para la mejora de la calidad educativa, al implementarse en las instituciones educativas sus efectos se manifiestan de diversa manera por los distintos actores educativos. Por tal motivo se realizó un estudio en 43 escuelas secundarias (40 públicas y tres privadas), acerca del “Uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora en educación secundaria, desde la perspectiva de los actores”.

El objetivo general de dicho estudio fue recuperar, desde la perspectiva de los actores, el uso que deberá darse a los resultados de la evaluación en procesos de mejora de la educación secundaria. El reporte final de la investigación está constituido por los siguientes apartados: 1) la caracterización de 43 escuelas de alto y bajo logro académico; 2) tendencias en niveles de logro educativo de dichas escuelas; 3) trayectorias laborales y profesionales de sus docentes y directivos; 4) el uso de la evaluación; 5) la valoración que tienen

los actores educativos sobre los materiales y estrategias de difusión de los resultados de las evaluaciones; 6) las sugerencias acerca de la información que brinda la evaluación educativa, así como las recomendaciones para mejorar la práctica educativa, con base en los resultados de la evaluación.

En este capítulo solo se presentan las características de las escuelas de alto (AL) y bajo logro (BL) académico. Se trata de responder a la interrogante ¿cuáles son las características de 40 escuelas secundarias públicas de alto y bajo logro académico? Se pretende comparar las escuelas seleccionadas con base en: 1) participación en programas federales, 2) el clima escolar, 3) planeación institucional, 4) las actividades de evaluación y 5) la responsabilidad y los compromisos.

La relevancia o resultado social y científico que aporta el presente estudio considera, en el aspecto metodológico, combinar las perspectivas cuantitativa y cualitativa, de manera que se estructuren de forma sistemática las respuestas e inquietudes surgidas de los resultados cuantitativos y que se incorporen a la dimensión organizacional de la escuela y las perspectivas de los actores. La metodología cualitativa puede proveer conocimiento sistemático, confiable y pertinente para la construcción de argumentos que permitan usar los resultados de los procesos evaluativos para la mejora. En el aspecto práctico, el estudio pretende aportar el conocimiento y la experiencia de los actores en torno al uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes y los de desempeño docente y directivo, con el fin de generar propuestas en sus contextos socioculturales para la mejora de la educación secundaria. Resulta necesario no solo revisar los avances producidos en el terreno conceptual sino también observar desarrollos más vinculados a la práctica y los procesos educativos, a fin de indagar los elementos que influyen en los procesos evaluativos para la mejora educativa; aspectos por ser considerados en otros capítulos o artículos. En este espacio, tal como se señaló anteriormente, solo se caracterizan 40 escuelas públicas de AL y BL que formaron parte de la muestra del estudio.

ANTECEDENTES

La escuela, además de su función educativa orientada a promover el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos, es una institución social, cultural y política multifuncional. Se le asigna la tarea de formar ciudadanos competentes, para una mejor inserción en el mercado laboral y de la que se esperan buenos resultados (Zorrilla, 2009). La escuela tiene la misión de promover y asegurar que todos sus alumnos logren aprendizajes relevantes para su vida.

Por otro lado, la escuela no se ha concebido para transformar la sociedad, sino para *reproducirla y controlar a las personas*. El sistema escolar siempre ha estado en función del tipo de organización de la vida social dominante y la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996), que en la sociedad mexicana se traduce en la reproducción de las condiciones de desigualdad social existentes. En México, hoy las condiciones con las que viven y crecen niños, jóvenes y familias son de asesinatos reiterados, creciente pobreza, falta de empleo, debilidad de la economía y desesperanza política, de manera desproporcionada e innecesaria (Aboites, 2015), en tales condiciones de hostilidad y violencia, se le exige a la escuela buenos resultados en la formación de las nuevas generaciones; de ahí la relevancia de ocuparse de la escuela secundaria mexicana. Se trata de identificar sus logros y la relación de estos con sus características; encontrar elementos diferenciales entre escuelas de AL y las de BL, y producir conocimiento sobre la realidad de las secundarias.

Los trabajos de investigación acerca de la eficacia escolar surgen como una reacción a las conclusiones del *Informe Coleman* (1966), donde se afirmaba que las diferencias socioeconómicas entre los alumnos son responsables de las variaciones en su desempeño escolar. Han mostrado, a través de numerosos estudios en casi todo el mundo, que la escuela importa. El centro escolar en su conjunto es clave para el mejoramiento de la calidad y equidad educativas. Esta tradición investigativa aporta conocimiento acerca de la magnitud

del efecto escolar y de los factores que contribuyen a mejorar los resultados escolares entendidos como el desarrollo integral de todos los alumnos. Entre dichos factores se encuentra el clima educativo de la escuela y el aula, el trabajo en equipo de los docentes, la participación de la comunidad educativa en su conjunto, la labor y liderazgo de los directivos, el seguimiento y monitoreo de acciones y proyectos de trabajo, (Sammons *et al.*, 1995; Murillo, 2005). Además, los estudios sobre gestión señalan el papel que desempeñan los maestros y directivos escolares para responder a las exigencias y demandas de su entorno social y del propio sistema educativo (Rivera, 2006).

Características similares fueron encontradas por Mortimore (1993) en su estudio longitudinal sobre 2 000 niños de educación primaria (7-11 años). Este autor señaló que existen condiciones propias de la escuela, tales como el tamaño, el ambiente y la estabilidad de los profesores que favorecen su mejoramiento. Los factores señalados por Sammons (1995) ofrecen una imagen que perfila las características de las escuelas eficaces, que entre otras son: liderazgo, visión y metas compartidas, y expectativas elevadas.

En investigaciones en América Latina: Arancibia (1992), Espinoza *et al.* (1995), Zárate (1992), Servat, (1995) y Alvaríño y Vizcarra (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas el sentido de misión compartida por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas, especialmente las de aprendizaje, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. En tal sentido son relevantes los trabajos de Teddlie y Stringfield (1993), Reynolds (1996) y Stoll y Fink (1999). A la luz de estos estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Estos investigadores sostienen que una escuela es eficaz si promueve el progreso del aprendizaje de todos sus alumnos más allá de lo que cabría esperar por los conocimientos que poseen y por los factores ambientales. Aseguran que cada alumno alcanza el máximo nivel posible; mejora todos

los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo de los alumnos y sigue progresando año con año.

Otros estudios sobre la eficacia de las escuelas de educación primaria en Iberoamérica son: Blanco, 2007, 2008; Fernández, 2004; Ferrão y Fernandes, 2003; Murillo, 2004, 2007; Soares, 2004; Soares y Collares, 2004, y Alves, 2007). Y sobre educación secundaria hay investigaciones como las de Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García, 2007, y Cervini, 2003.

Por su parte, Gairín (2004, p. 63) menciona cinco características de la escuela: la primera, la dimensión institucional; la segunda, la dimensión pedagógica; la tercera, la dimensión didáctica; la cuarta, la dimensión orientativa; la quinta y última, la dimensión organizativa. Afirma el autor referido que toda institución escolar adopta, de acuerdo con los contextos socioculturales próximos y mediatos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le van a permitir alcanzar mayor eficiencia educativa. En este rubro se ubican estudios sobre el clima escolar (Bernardo de la Fe, 2014).

En México, hasta hace poco tiempo, los resultados de evaluación de las escuelas se concentraban principalmente en los resultados de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas, como si estos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento (Gardner, 1995). Más bien se subraya la necesidad de tomar en cuenta los procesos dentro del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar. En el documento *Evaluación de las escuelas*, Loera, Cázares, García, González, Hernández, y G. de Lozano (2003) sostienen que un sistema de evaluación escolar debe cumplir con una serie de requisitos si quiere proporcionar estimaciones útiles de los efectos de la escolarización. Consideran los indicadores de proceso que describen lo que se enseña y la forma como se enseña e incluyen: el consenso sobre los objetivos de la escuela, el liderazgo de instrucción, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo del personal y la interacción entre los profesores. Los indicadores de resultado se refieren usualmente al efecto de la escuela

en los estudiantes o a proporcionar información sobre otras definiciones de “buenas escuelas”. El problema de medición del efecto de la escuela consiste entonces en establecer los niveles de logros alcanzados por los estudiantes en las variables más importantes de resultados y en determinar hasta dónde el promedio de estos estudiantes sobrepasa o está por debajo de las expectativas.

Para conocer los niveles de logro de los estudiantes, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) propuso varios instrumentos de medición, pruebas de estándares nacionales conocidas como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (Excale), que comenzaron a aplicarse en 2005 y las Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrolladas por la SEP año con año a partir de 2006 hasta 2013 de manera censal a todos los alumnos de los grados de tercero de primaria a tercero de secundaria, en las áreas de lectura y matemáticas. Estas evaluaciones de Estándares Nacionales se diseñaron con el propósito de contar con mediciones que permitieran conocer el estado del sistema educativo y su evolución en el tiempo; pero sus resultados se presentaban con altos niveles de agregación, es decir, con referencia a grupos muy amplios de estudiantes y a dimensiones evaluadas muy generales. La información que se suministraba a las autoridades educativas era limitada debido a que no daba cuenta del logro en relación con los propósitos del currículum.

Según señalamientos de la SEP, entre 2013 y 2014 se llevó a cabo la valoración técnica, de contenidos, de administración de la prueba, la validez de uso o consecuencial y la ausencia de sesgo cultural. La SEP señaló que estas pruebas: a) no permitían construir una visión general del aprendizaje de los estudiantes como resultado de su escolarización formal; b) no daban información acerca de los puntos fuertes y débiles del aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas más importantes; c) no permitían las comparaciones del rendimiento escolar, ni la posibilidad de observar las tendencias de los aprendizajes a lo largo del tiempo.

De acuerdo con las opiniones de los actores educativos, los puntajes se asociaron a clasificaciones de escuelas y de profesores; los resultados se vincularon al programa de carrera magisterial o a premios económicos para las escuelas y profesores de los grupos mejor calificados y se empezaron a gestar otros efectos perversos, argumentos suficientes para dejar aplicar la prueba ENLACE y se propone el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), que comenzó a partir del ciclo escolar 2014-2015.

En el escenario normativo actual, el INEE (2015a) señala que la reforma educativa de 2013 busca mejores condiciones y posibilidades para el aprendizaje en las escuelas y la formación de los ciudadanos que el país requiere (INEE, 2015b, p. 7). Además, la evaluación educativa debe permitir retroalimentar tanto a los sujetos evaluados como a las instituciones, los sistemas y los subsistemas que la gestionan, aportando elementos para saber lo que debe hacerse (qué lineamientos, directrices y acciones de política deben ejecutarse), para atender las causas que ocasionan las brechas en la atención educativa o en los resultados del SEN.

Frente a estas propuestas evaluativas se han escuchado voces críticas, las cuales se han manifestado de diferentes formas, caracterizando a la evaluación de la actual Reforma Educativa por algunos intelectuales como Imanol Ordorika (2015) como un engaño, se ha hecho creer a la sociedad que los cambios normativos, cuyos propósitos son el control político y laboral de los maestros, son un mito y otras veces como un fraude a partir de las acciones implementadas y de los discursos emitidos sobre todo del gobierno federal.

Como señala Coll, quien “domine la educación está dominando amplios sectores de formación y procesos de reproducción social. No es cualquier batalla, los empresarios se plantearon un embaute fuerte por el control, por eso aparecen como actores directos a través de Mexicanos Primero que buscan imponer su visión” (Coll, 2016, p. 15). Expresión de lo anterior son las movilizaciones y el rechazo magisterial, patente en gran número de estados de la

república, a la reforma aprobada con toda prisa y en la que nuevamente los protagonistas de la educación han estado ausentes.

Frente a esta situación es fundamental escuchar las voces de los protagonistas, docentes y directivos envueltos en esta maraña evaluativa. El problema científico del *estudio amplio* consiste en describir la perspectiva de los actores educativos acerca del uso de los resultados obtenidos de las evaluaciones para la mejora educativa. A la pregunta central de la investigación se le agregan otras, como la que nos ocupa en este capítulo: *¿Cuáles son las características de 40 escuelas de alto y bajo logro académico de cuatro entidades federativas?*

Se parte de la idea de que la escuela sí influye en el logro educativo de sus alumnos. En otras palabras, se postula la existencia de ciertas características de las escuelas que tienen un efecto sobre el rendimiento de sus alumnos. Pretendemos descubrir en qué características se presentan las diferencias entre escuelas de AL y BL, y “qué cosas funcionan en la escuela”, sin perder de vista las críticas de Webster *et al.* (1994) al discurso utilizado por el movimiento de escuelas eficaces, en cuanto a que, si se pretende avanzar en la investigación, antes que identificar nuevas técnicas para evaluar la eficacia de las escuelas, hay que resolver dos problemas muy complejos: mejorar la definición de eficacia y mejorar los modelos de evaluación, en clara referencia a la falta de acuerdo a la hora de definir operativamente la eficacia y a la debilidad técnica de los modelos utilizados.

En este capítulo se pretende establecer diferencias o semejanzas entre las escuelas de alto y bajo logro, con base en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la aplicación de las pruebas de estándares nacionales en el periodo de 2006 a 2013, y las características de la escuela y la entidad donde se ubican.

Método

Para llevar a cabo la presente investigación se optó por el enfoque mixto, en coherencia con el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, lo que permitió el desarrollo del diseño de la investigación, con la utilización de diferentes estrategias para la recolección de la información y su respectivo análisis de los resultados. Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 21) señalan que los diseños mixtos: “representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o al menos, en la mayoría de sus etapas”, y agregan complejidad al diseño de estudio, al tiempo que contemplan todas las ventajas de cada uno de los enfoques.

Los enfoques cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), en el desarrollo de la investigación, se enriquecen mutuamente, y así se mejora la confiabilidad de la información en la investigación. Ambos enfoques tienen ciertas particularidades, lo que permite que se complementen mutuamente, lo que origina una integración y combinación de la información obtenida.

El método mixto utilizado es de tipo comparativo, ya que se han seleccionado los escenarios –con base en el desempeño escolar de los alumnos– con la finalidad de contrastar la información. Se trata de ilustrar lo singular de las escuelas secundarias de alto y bajo logro académico para comparar sus contextos preestablecidos y contrastados por su nivel de logro educativo conocido a priori.

Los escenarios elegidos en el estudio se concentran en cuatro entidades de la República Mexicana: en el norte del país: Sonora, por sus altos niveles de logro educativo; por criterio de accesibilidad, Durango; la CDMX por la diversidad de servicios, productos, accesos a la educación; en el sureste, Oaxaca, por no haber participado en la prueba ENLACE. Para el caso de las primeras tres entidades las escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con los puntajes obtenidos en ENLACE, según base de datos de la SEP. Las escuelas de

Oaxaca fueron seleccionadas de acuerdo con la perspectiva de las autoridades educativas estatales, quienes definieron las de mayor y menor nivel de logro académico. En cada entidad se seleccionaron diez escuelas secundarias públicas: cinco de alto logro y cinco de bajo logro. En la Ciudad de México se incorporaron tres escuelas particulares más.

En total se seleccionaron 43 escuelas secundarias de alto y bajo logro: 23 son de alto nivel de logro (AL) y 20 de bajo logro (BL). Estos casos polarizados permitieron, en sus contrastes, identificar elementos que marcan diferencias entre ellos, tales como:

- 1) Características generales,
- 2) Programas federales y estatales en los que participan,
- 3) Clima escolar,
- 4) Planeación Institucional,
- 5) Actividades de evaluación,
- 6) Responsabilidad y compromisos.

En las 43 escuelas se aplicaron 5 000 encuestas a estudiantes de los tres grados, un cuestionario a 600 profesores, entrevistas semiestructuradas a 80 directivos y 50 grupos de enfoque con docentes.

Técnicas e instrumentos

Se aplicó una lista de cotejo y un cuestionario sobre la información de la escuela a los 43 directivos. En este texto se presentan los datos recabados mediante este último instrumento (cuestionario sobre la escuela) constituido por indicadores relacionados con los programas federales y estatales en los que participan: Clima escolar, Planeación Institucional, Actividades de evaluación, y Responsabilidad y compromisos.

Resultados

En varios estudios, se ha estimado la capacidad de la escuela como un indicador para influir en el rendimiento escolar de sus alumnos. En este capítulo se realiza una aproximación al efecto de la escuela en el aprovechamiento; se intenta relacionar el logro académico y las características de las escuelas ubicadas en diferentes entidades del país.

Se pretende, más allá de evidenciar las dificultades, situar los hallazgos de la investigación y demostrar que, en las escuelas, en su margen de acción, los docentes y directivos hacen la diferencia con sus acciones y contribuyen a compensar las desigualdades sociales de origen de sus alumnos y cumplir con la misión de la escuela a pesar de los contextos adversos donde laboran.

Desde esta perspectiva es fundamental mirar las posibilidades que permiten trabajar en la dirección de formar personas en contextos complicados. Es relevante, entonces, identificar de manera más precisa las dificultades y la construcción de respuestas ejemplares por los equipos docentes y directivos en las escuelas secundarias mexicanas.

Los hallazgos aquí presentados, como se ha señalado, responden únicamente a uno de los objetivos del estudio, es decir solo se exponen las características de las escuelas con base en seis dimensiones de análisis y sus respectivas subcategorías: 1) Características generales; 2) Programas federales y estatales en los que participan; 3) Clima escolar; 4) Planeación Institucional; 5) Actividades de evaluación; 6) Responsabilidad y compromisos.

Características generales de escuelas secundarias de alto y bajo logro

Las escuelas seleccionadas de acuerdo con los puntajes: Alto Logro (AL) y Bajo Logro (BL), ubicadas en las cuatro entidades corresponden a las cinco modalidades:

Escuelas secundarias generales. Escuelas públicas enfocadas en proporcionar una formación general a los alumnos que permita el tránsito a la educación media superior.

Escuelas secundarias técnicas. Escuelas públicas que ofrecen, además de la formación proporcionada por las secundarias generales, formación técnica en un área específica.

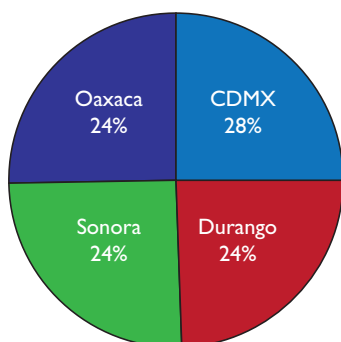
Telesecundarias. Se caracterizan principalmente por tener como guía el seguimiento de la transmisión televisiva y la formación en general.

Escuelas secundarias privadas. Escuelas que se sostienen con recursos provenientes de particulares. Predominan las escuelas de modalidad general.

Escuelas secundarias para trabajadores. Ofrecen sus servicios en el turno nocturno y atienden a personas mayores de quince años que, en su mayoría, laboran por la mañana.

En esta dimensión analítica, se caracterizan las 43 escuelas secundarias de acuerdo con las modalidades (general, técnica, telesecundaria, privada y para trabajadores). En la figura 1.1 se presenta el porcentaje del total de escuelas seleccionadas por entidad federativa, se distingue la CDMX con 28%, en virtud de que en esta entidad se consideraron trece escuelas (tres de ellas particulares).

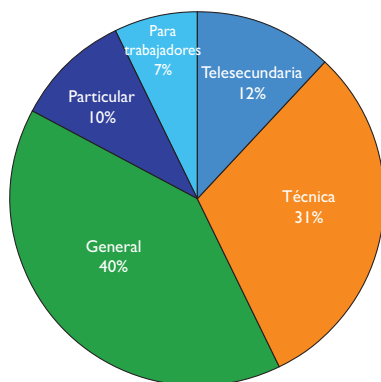
Figura 1.1. Porcentajes de escuelas por entidad



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP y autoridades estatales.

En la figura 1.2 sobresale la modalidad general con 40%; le sigue la modalidad técnica con 31%, y luego la telesecundaria con 12%; en menor medida la modalidad particular con 10%, y por último la modalidad para trabajadores con 7%. Es interesante mencionar que solo en la CDMX se encontraron escuelas de esta modalidad.

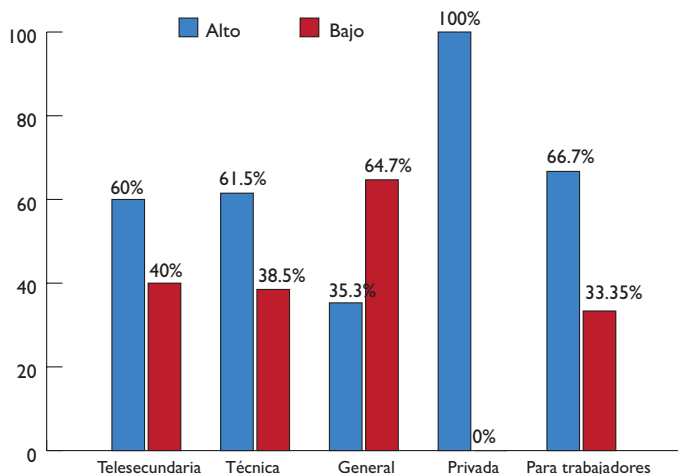
Figura 1.2. Porcentaje por modalidad



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP y autoridades estatales.

En la figura 1.3 se observa que todas las secundarias privadas; 66.7% para trabajadores 61.5% de técnicas, 60% de telesecundarias, y solo 35.3% de las generales son Alto Logro. Las de Bajo Logro son 64.7% de generales; 40% de telesecundarias, 33.35% para trabajadores y 38.5% de técnicas. Estos datos nos indican que la mayoría de las escuelas de modalidad general de este estudio son de Bajo Logro, mientras que la mayoría de las privadas y técnicas son de Alto Logro.

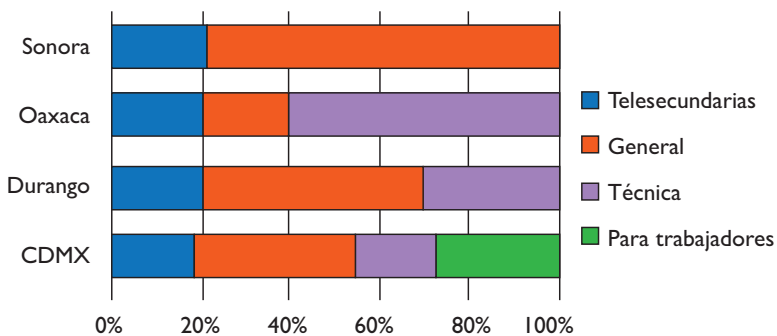
Figura 1.3. Porcentaje de escuelas por nivel de logro y modalidad



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP y autoridades estatales.

En relación con la ubicación de las escuelas en las entidades federativas, encontramos que la mayoría de las escuelas de modalidad general se ubica en el estado de Sonora, las técnicas se localizan, en mayor medida en Oaxaca, las escuelas turno nocturno y para trabajadores solo en CDMX (véase figura 1.4).

Figura 1.4. Porcentaje por modalidad y entidad



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP y autoridades estatales.

Los datos mostrados en las gráficas denotan que los niveles de logro obtenidos no se relacionan con el tipo de modalidad. Igual se encuentran las escuelas generales con altos y bajos logros, como escuelas técnicas. No obstante, se reafirma, con base en otros hallazgos, que las telesecundarias presentan mayor nivel de logro (60%) tal vez debido a la atención que se brinda a un grupo de estudiantes por uno o dos profesores o bien al conocimiento que tanto el profesorado como los directivos tienen de cada uno de sus alumnos y alumnas. Es necesario profundizar en el análisis de este último tema.

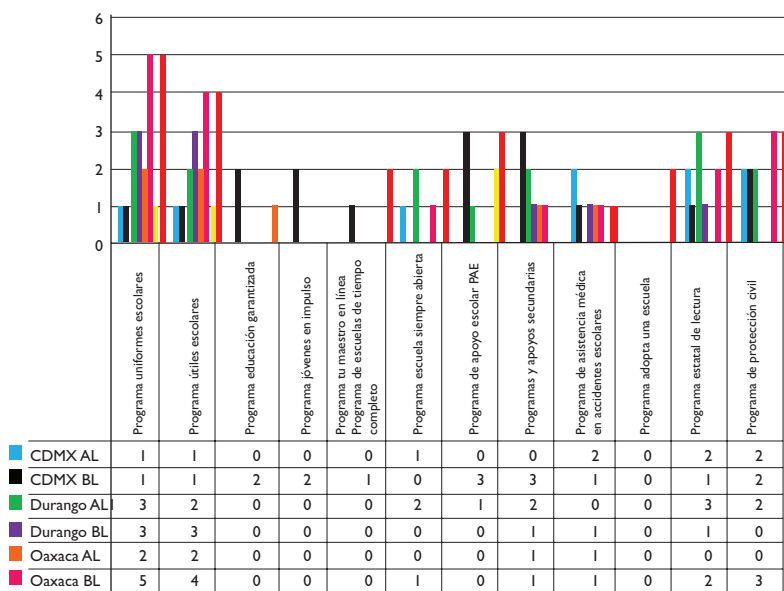
Participación de las escuelas en Programas Federales y Estatales

En relación con este punto se observa que, con un porcentaje elevado, la mayoría de las escuelas secundarias de este estudio participan en dos programas: Útiles Escolares y el de Uniformes Escolares. En menor medida participan en los programas: Estatal de Lectura, Escuela Siempre Abierta y Apoyos a Secundarias. Sobresale la participación en los programas de centros escolares de Sonora y Oaxaca definidos como de Bajo Logro (véase figura 1.5).

De acuerdo con la figura 1.5 las escuelas de Alto Logro tienen menor participación en Programas Federales y Estatales, de estas las escuelas de Durango desarrollan los programas propuestos, mientras que las de mayor participación se ubican en los estados de Oaxaca y Sonora y son de BL. Destaca en esta gráfica el número de programas propuestos por la SEP cuya atención les resta tiempo a las actividades propias de la formación.

La demanda que la federación hace a las escuelas a través de la promoción de estos programas de diversa índole fortalece la idea del control sobre las escuelas y los “paliativos populistas” de la sociedad dominante y la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996).

Figura 1.5. Programas Estatales por niveles de logro



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la SEP y autoridades estatales.

Clima escolar

El clima social escolar se define como el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por elementos estructurales, personales y funcionales de la institución. Al respecto, los estudios sobre eficacia y mejora escolar coinciden en afirmar que esta variable es de gran relevancia para promover los aprendizajes, independientemente del contexto de que se trate (Bryk *et al.*, 2010; Casassus, 2000; Reynolds, 2006; Sammons, 1995; Teddlie y Stringfield, 1993).

Para el caso que nos ocupa, en este rubro se consideran, entre otras subcategorías, la incorporación de los padres de familia en las actividades de la escuela; el apoyo mutuo entre profesores dentro de la escuela; si los profesores están contentos de trabajar en esta

escuela; la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar; si el equipo directivo apoya al profesorado.

Con base en los datos de la tabla 1.1, se observa que en más de 60% de las escuelas secundarias se incorpora a los padres de familia en las actividades escolares. En más de 50% existe apoyo mutuo entre profesores dentro de la escuela. Este hallazgo reafirma lo que Arancibia (1992), Espinoza *et al.* (1995), Zárata (1992), y Alvariño y Vizcarra (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas: el sentido de misión compartida por directivos y profesores. Se aprecia también que solo en la mitad de las escuelas de BL los profesores están contentos de trabajar en su escuela. Esta es una diferencia interesante con las secundarias de AL; casi todas (Durango, 80%) presentan esta cualidad.

Estos datos plantean la necesidad de indagar más sobre las razones por las cuales los profesores no están contentos en su escuela, la relación con su desempeño académico y el rendimiento. En la tabla 1.1 se muestra que en más de 50% de las escuelas existe una buena comunicación entre los miembros de la comunidad escolar y el equipo directivo apoya a los docentes. Esta información, proporcionada por los directivos, habría que contrastarla con la opinión del profesorado.

En la tabla 1.1 se presenta una síntesis del comportamiento de cada una de las subcategorías del clima escolar. Sobresale que únicamente en la mitad de las escuelas de BL de Oaxaca existe un clima escolar favorable para el trabajo escolar. Esta es una diferencia interesante en relación con las escuelas de AL de las tres entidades restantes. La percepción de los directivos sobre el clima escolar se asocia a la calidad de vida escolar, a la sensación de bienestar general, de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar, las relaciones con los docentes y demás personal.

Tabla 1.1. Comparativo del Clima Escolar. Escuelas de AL y BL

	CDMX		DGO		OAX		SON	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Se incorpora a los padres de familia en las actividades de la escuela.	100%	100%	80%	60%	100%	75%	100%	80%
Existe apoyo mutuo entre profesores dentro de la escuela.	100%	100%	80%	60%	75%	50%	100%	100%
Los profesores están contentos de trabajar en esta escuela.	100%	50%	80%	50%	100%	50%	100%	50%
Existe una buena comunicación entre los miembros de la comunidad escolar.	100%	100%	80%	60%	75%	50%	100%	100%
El equipo directivo apoya de manera puntual al equipo de profesores.	100%	100%	80%	60%	80%	75%	50%	100%

A:Alto Logro

B: Bajo Logro

Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

Estos resultados refuerzan la idea de Mortimore (1993) cuando señala que existen condiciones propias de la escuela, tales como el ambiente y la estabilidad de los profesores, que favorecen su mejoramiento, donde se evidencia un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas. A pesar de la existencia de este y otros estudios realizados en diferentes contextos que señalan una relación directa entre el clima escolar y variables como rendimiento y desarrollo emocional de los actores educativos, es importante profundizar acerca de este elemento en las secundarias mexicanas.

Planeación institucional

Esta categoría se define como la organización de las personas para formular objetivos, metas y acciones que habrán de desarrollarse a corto, mediano o largo plazo en el centro educativo. Se incluyen aspectos como la planeación institucional sistemática y colectiva, la

planeación pedagógica compartida, la *búsqueda* de recursos y materiales para que la escuela tenga un mejor funcionamiento; plan anual realizado entre todos los profesores; actividades de la escuela que están dentro de ese plan y si se alcanzan las metas del plan.

En la tabla 1.2 se observa que en más de 60% de las escuelas, con excepción de 35% de las escuelas de BL de Oaxaca, existe una planeación institucional sistemática y colectiva. También se muestra que en más de 50% se lleva a cabo una planeación pedagógica compartida, excepto en Durango (40%). En todas las escuelas se buscan recursos para funcionar mejor. En el rubro todos los profesores realizan el plan anual; la mayoría de los directivos encuestados de escuelas tanto de AL como de BL (arriba de 80%) dicen que el plan anual es realizado por todos los profesores, mientras que 40% de Durango y 50% de Oaxaca de directivos de BL dicen que así es. Otro dato interesante se presenta cuando más de 50% dicen que las actividades desarrolladas están dentro del plan, y solo 40% de los directivos de escuelas de BL de Durango lo afirman.

Con relación a si se alcanzan las metas que están en el plan, se presentan diferencias interesantes. Mientras 82% de AL de CDMX las alcanza, 25% de BL de la misma ciudad las cumplen. En Durango 60% de las escuelas de AL y 40% de las de BL consiguen las metas. En Sonora 22% de AL y 80% de BL logran las metas. Y 75% de AL y 65% de BL las obtienen en Oaxaca.

De acuerdo con los datos, existe una tendencia en las escuelas de BL de Durango y Oaxaca en cuanto a la planeación, es decir solo en 40% de las escuelas se realiza la planeación pedagógica, así como el plan anual; las actividades desarrolladas están dentro del plan y logran las metas establecidas en dicha planeación. En el cumplimiento de las metas destaca que solo 25% de las escuelas de BL de CDMX y 22% de AL de Sonora logran su objetivo.

En esta categoría se muestra que las escuelas de la CDMX presentan casi todas las condiciones de la planeación institucional, pero solo 25% de las escuelas de BL alcanzan las metas. Es importante ver que en este rubro las escuelas de BL de Sonora y las de AL y BL

de CDMX presentan los indicadores correspondientes a la planeación, con excepción del logro de metas (25% CDMX de BL).

Los resultados señalados aquí se contraponen a las investigaciones de Arancibia (1992), Espinoza *et al.* (1995), Zárate (1992), y Alvariano y Vizcarra (1999), quienes resaltan como factores clave de las escuelas efectivas el sentido de misión compartida por directivos y profesores, un compromiso del colegio en torno a las metas acordadas. Los hallazgos de este estudio muestran que menos de las escuelas de Durango de BL realizan actividades de planeación y que varias de ellas, independientemente de los niveles de logro, no alcanzan las metas establecidas en sus planes. Es decir, en este estudio se muestra que las escuelas tanto de BL como de AL presentan características similares en lo que planeación se refiere.

Tabla 1.2. Planeación Institucional

	CDMX		DGO.		OAX.		SON.	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Existe una planeación institucional sistemática y colectiva.	100%	100%	80%	60%	100%	35%	100%	100%
Se lleva a cabo una planeación pedagógica compartida.	100%	64%	80%	40%	78%	50%	78%	100%
Se buscan recursos y materiales para que la escuela tenga un mejor funcionamiento.	100%	100%	80%	60%	78%	85%	100%	100%
Se realiza entre todos los profesores un plan anual.	100%	100%	80%	40%	100%	50%	100%	100%
Las actividades que se realizan en la escuela están dentro de ese plan.	100%	100%	80%	40%	100%	70%	50%	100%
Se alcanzan las metas que están en ese plan.	80%	25%	60%	40%	75%	65%	22%	80%

A: Alto Logro

B: Bajo Logro

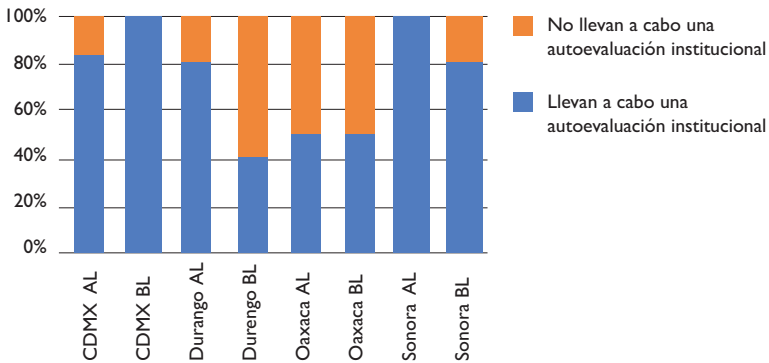
Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

Actividades de evaluación

En esta dimensión analítica se ubican varias subcategorías: a) la autoevaluación institucional, 2) registro para saber cómo han ido mejorando los alumnos, 3) seguimiento por parte del director a los profesores, 4) valoración del funcionamiento de la escuela por parte del profesorado, 5) resultados de los alumnos y sus avances en su aprovechamiento.

En la figura 1.6 se ve que la mayoría de las escuelas de CDMX, Durango AL y las de Sonora llevan a cabo la autoevaluación institucional, mientras que más de 50% de las escuelas de Durango BL y de Oaxaca no la realizan.

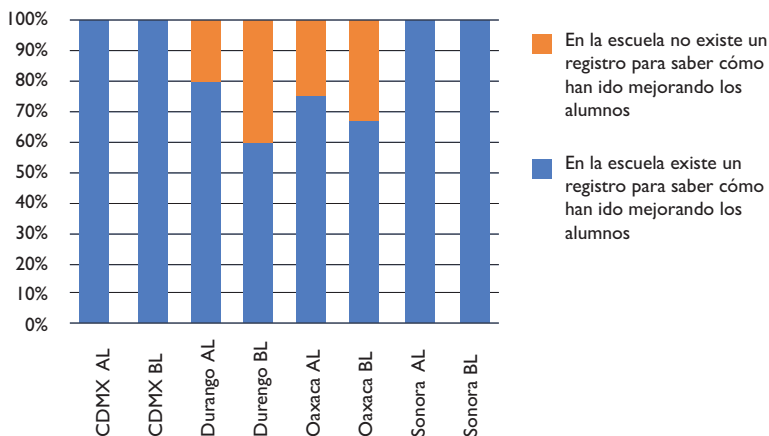
Figura 1.6. Llevan a cabo una autoevaluación institucional



Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

En la figura 1.7 se ve que la mayoría de las escuelas cuentan con un registro para conocer el avance de los estudiantes; en algunas escuelas de AL y BL de Durango y Oaxaca no existe tal registro.

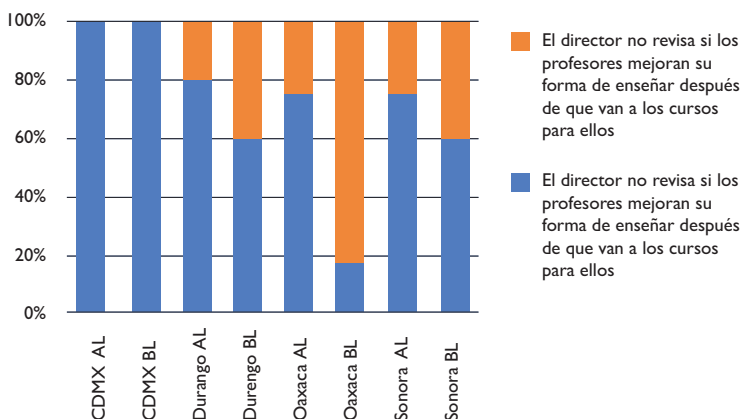
Figura 1.7. En la escuela existe un registro para saber cómo han ido mejorando los alumnos



Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

Según los datos de la figura 1.8, los directores de las escuelas de la CDMX revisan si los profesores mejoran su forma de enseñanza. En las otras entidades de la muestra solo algunos, sobresale el caso Oaxaca de BL donde 82% de los directivos no realiza este seguimiento de sus profesores.

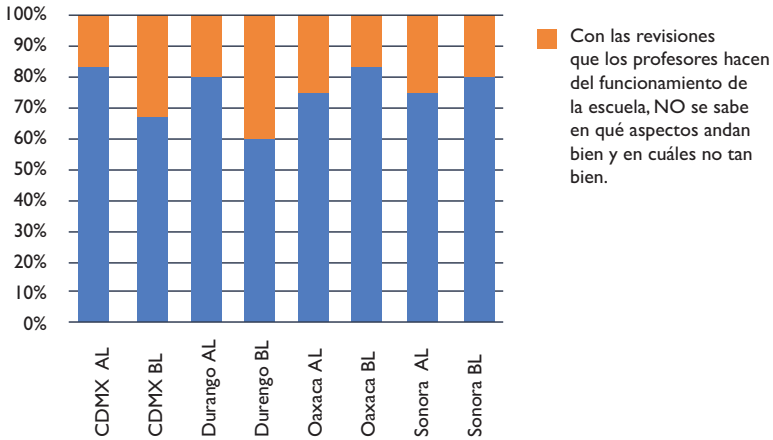
Figura 1.8. El director revisa si los profesores mejoran su forma de enseñar después de que van a los cursos para ellos



Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

Se observa en la figura 1.9 que en todas las entidades existen escuelas donde el profesorado no conoce en qué aspectos su escuela está bien o no tan bien. Se observa que aún falta incluir a los profesores en los procesos evaluativos de la escuela, pero no en los de sus estudiantes, pues esta es una tarea imprescindible.

Figura 1.9. Revisiones que hacen los profesores del funcionamiento de la escuela



Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

En las escuelas de AL de CDMX y BL de Sonora se revisan en colegiado los resultados de los alumnos, mientras que 40% de BL de Durango y 32% de BL de Oaxaca no revisan dichos resultados en las reuniones del Consejo Técnico. Por tanto en ese espacio no se toman decisiones para avanzar en el aprovechamiento (véase tabla 1.3).

Tabla 1.3. Actividades de Evaluación

	CDMX		DGO		OAX		SON	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Llevar a cabo una autoevaluación institucional.	85%	100%	80%	40%	50%	50%	100%	80%
En la escuela existe un registro para saber cómo han ido mejorando los alumnos.	100%	100%	80%	60%	75%	68%	100%	100%
El director revisa si los profesores mejoran su forma de enseñar después de que van a los cursos para ellos.	100%	100%	80%	60%	75%	18%	75%	60%
Con las revisiones que los profesores hacen del funcionamiento de la escuela, se sabe en qué aspectos anda bien y en cuáles no tan bien.	88%	65%	80%	60%	75%	82%	75%	80%
Se revisan en colegiado los resultados de los alumnos y se analizan en reuniones de profesores.	100%	65%	60%	60%	75%	68%	75%	100%

A: Alto Logro

B: Bajo Logro

Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

En la tabla 1.3 se sintetiza que más de 50% de las escuelas de AL realiza una autoevaluación institucional. Con excepción de 18% de directores de escuelas de BL de Oaxaca la mayoría revisa si los profesores mejoran su forma de enseñar después de tomar cursos. Las actividades de evaluación se presentan indistintamente tanto en las entidades, como en escuelas de AL y BL. En estos resultados se reafirma la idea de que la evaluación de las escuelas se concentra exclusiva o principalmente en los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados (Gardner, 1995). Se contraponen este resultado a la necesidad de tomar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar planteado por Loera *et al.* (2003).

Responsabilidad y compromisos

La responsabilidad se refiere a la cualidad que tiene una persona para hacer lo que se le manda, mientras que los compromisos se distinguen en personas que buscan la forma de mejorar el resultado. En este rubro se encontró que, de acuerdo con la versión de los directores, en la mayoría de las escuelas los profesores y directivos trabajan para lograr el mismo objetivo, comparten una visión del centro escolar, además de que colaboran para crear “una buena escuela”, así lo dicen más de 65% de los directores encuestados.

Tabla 1.4. Responsabilidad y compromisos

	CDMX		DGO		OAX..		SON.	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Tanto profesores como directivos trabajan para lograr el mismo objetivo.	100%	100%	80%	60%	75%	65%	100%	100%
Los profesores comparten una visión del centro escolar.	100%	100%	80%	60%	75%	68%	100%	100%
Tanto el equipo directivo como académico han colaborado para crear “una buena escuela”.	100%	100%	80%	60%	75%	68%	100%	100%

A: Alto Logro

B: Bajo Logro

Fuente: Encuesta sobre la escuela aplicada a directores. Elaboración propia.

Los resultados contenidos en la tabla 1.4 se contraponen con los elementos que varios investigadores han encontrado en relación con las escuelas eficaces y la responsabilidad y los compromisos (Loera *et al.*, 2003); consideran el efecto de la escuela en los estudiantes o proporcionan información sobre otras definiciones de “buenas escuelas”.

De Miguel (1989) afirma que toda institución escolar adopta, de acuerdo con los contextos socioculturales próximos y mediatos donde se sitúa, aquellos modelos de organización que cree que le

van a permitir alcanzar mayor eficiencia educativa. Es decir que las virtudes relacionadas con la responsabilidad y el compromiso, atribuidas a las escuelas efectivas y encontradas en otros estudios, no son propias de escuelas mexicanas de AL, pues, de acuerdo con los datos, parece no existir diferencia con las secundarias de BL.

A las características sobre la dimensión organizativa y pedagógica de las escuelas estudiadas, aquí presentadas, habrá que añadir las condiciones de infraestructura y redes escolares a fin de establecer la relación entre estas y los niveles de logro de las escuelas secundarias mexicanas. Ello será tratado en otro artículo.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los hallazgos de este segmento del estudio “Uso de los resultados de evaluación en procesos de mejora en educación secundaria, desde la perspectiva de los actores”, acerca de las características de las escuelas de AL y BL, permiten reafirmar la idea de que existen escuelas de alto logro donde los alumnos socialmente desfavorecidos logran niveles instructivos importantes, iguales o superiores a los de las instituciones que atienden a estudiantes de una condición social más favorable. Los datos presentados aquí revelan algunos elementos de la caracterización de las escuelas, que pueden dar luz sobre el efecto de estas en el rendimiento.

El problema de medición del efecto de la escuela se convierte entonces en establecer los niveles de logros alcanzados por los estudiantes en las variables más importantes de resultados y en determinar hasta dónde el promedio de estos estudiantes sobrepasa o está por debajo de las expectativas, todo ello vinculado con las características para diferenciar a las escuelas De Miguel (1989), (Gairín, 2004). A la luz de este y otros estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar los niveles de logro de las escuelas. Así se aprecia que solo en la mitad de las escuelas de BL los profesores están contentos de trabajar en su escuela. Los

factores que caracterizan a estas escuelas de AL podrían integrarse en los conceptos de clima escolar. Son las formas de relacionarse en la escuela lo que realmente diferencia a unas de otras en los efectos obtenidos en el aprendizaje. En este rubro se encontró que en la mitad de las escuelas de BL los profesores no están contentos de trabajar en ellas; es decir parece que el clima escolar (Bernardo De la Fe, 2014) influye en el nivel de logro.

Otro elemento que destaca es la planeación institucional. Existe una tendencia en escuelas de BL donde no se presentan las condiciones de la planeación (planeación pedagógica compartida, realizada por todos los profesores, actividades ajustadas al plan, etcétera). No obstante, en relación con el logro de las metas del plan, no existen diferencias en virtud de que varias de ellas, tanto de BL como de AL, no alcanzan los objetivos establecidos en sus planes.

En el campo de la evaluación, destaca que prevalece en todas las escuelas la revisión de los resultados de los estudiantes como objeto de análisis en las reuniones de Consejo Técnico. Se realizan pocas acciones de autoevaluación de la escuela en la que participe el profesorado. En cuanto al acompañamiento brindado por los directores a los docentes, se observa una diferencia, en tanto que en los de BL no se lleva a cabo en varios casos. No es un factor determinante, pero habrá que indagar más al respecto y conocer su impacto.

En el rubro de responsabilidad y compromisos, casi todos los directivos señalan que se cumplen. Sin embargo, en otros estudios esta variable sí es significativa en la definición de buenas escuelas o de alto logro educativo.

Se ratifica en este estudio que las características de las escuelas son importantes, porque de hecho estas varían en el logro de los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Aquí identificamos las asociadas a la satisfacción de los docentes; la gestión de la escuela y el clima escolar (apoyo a profesores, adquisición de recursos). Es decir, queda demostrado qué cosas funcionan en la escuela, sin perder de vista la crítica al tipo de evaluación que se lleva a cabo y sus efectos perversos en las escuelas.

Es importante reconocer que la investigación sobre el papel de la escuela en el desempeño de los estudiantes apenas inicia. Este estudio muestra que las características de las escuelas secundarias mexicanas son muy similares entre sí; se diferencian en el origen social, económico y cultural de los estudiantes. Se evidencia que, a pesar de las condiciones, de las políticas, de la poca actualización que la SEP brinda al profesorado, en las escuelas se avanza, los docentes y directivos se preocupan por sus estudiantes, hacen lo que pueden con lo que tienen, a pesar de las múltiples tareas burocráticas a las que se someten, lo que se ratifica en los datos de la encuesta aplicada a los directivos.

Es fundamental colocar estos avances de la investigación en la mesa del debate, de la reflexión; recuperar lo que se hace en las escuelas y los resultados que obtienen; difundir la idea de que la escuela y sus protagonistas hacen la diferencia. Es un acicate para trazar, desde los contextos, desde las propias escuelas, el camino por seguir en la diversidad, dejando de lado la homogeneización. Se debe fortalecer el margen de acción que poseen las secundarias mexicanas, a fin de transformar sus prácticas como organización que aprende, y cumplir con su misión de formar mejores personas.

Indudablemente este es un modesto acercamiento que inspira la búsqueda de mayores indicios acerca de los efectos de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, además de reconocer y valorar el quehacer cotidiano de la escuela en la formación de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (8 de agosto de 2015). La locura de la evaluación. *La Jornada*.
- Alvaríño, C. y Vizcarra, R. (1999). Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas. En P. Cariola, y J. Vargas, *Educación Particular Subvencionada*. Santiago, Chile: CONACEP.
- Alves, M. T. G. (2006). *Efeito escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um*

- estúdio longitudinal em escolar públicas no município de Belo Horizonte, M.G.* Tesis de posgrado inédita. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un analista comparado. *Estudios Públicos*, 47, 101-125.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. (2007a). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007b). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blanco, E. (2007). *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria*. Disertación doctoral inédita, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica México, México.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria en México: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 58-84. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.htm> el 24 de febrero de 2014.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*. México: Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970).
- Bryk, A. (2010). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171009100705>
- Casassus, J. (2000) *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Unesco.
- Cervini, R. (2003). *Factores asociados al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en 13 Estados de México (3° y 4° en educación básica)*. Colección Cuadernos de Investigación. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Coleman, J. (1990). *Equality in Achievement in Education*. San Francisco, Estados Unidos: Westview press. Boulders.
- Coll, T. (2015, abril de 2019). Cinco incongruencias del INEE. *La Jornada*, p. 15.
- De Fe, B. F. (2014). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 2014. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm> el 20 de noviembre de 2014.
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- Espinoza, S. et al. (1995). *Escuelas de calidad y sus procesos organizacionales: un cambio hacia el mejoramiento de la educación*. Tesis de licenciatura inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Fernández A. T. (2004, julio diciembre). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, (2), 43-68.

- Ferrão y Fernandes (2003, enero junio). O efeito-escola e a mudança dá para mudar? Evidências da investigação Brasileira. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1), 0.
- Gairín Sallan, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, España: La Muralla.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de investigación* (3ª ed.). México: Mc. Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015a). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf> el 20 de diciembre de 2015.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*. Documento rector recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea> el 20 de diciembre de 2015.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015c). *Presentan SEP e INEE los resultados que obtuvo México en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2013 (TALIS) de la OCDE*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/sala-deprensa/boletines-de-prensa/573-boletines-de-prensa/boletines-2015/1924-comunicados-2015> el 20 de diciembre de 2015.
- Lastra, E. F. (2001). *School effectiveness: a study of elementary public schools in a Mexican City*. Disertación doctoral inédita, Stanford University, Estados Unidos.
- Loera, A. et al. (2003, enero). El estado inicial de las escuelas primarias de las escuelas de calidad. Informe ejecutivo sobre los indicadores de la Línea de base. *Heurística Educativa*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/Documentos/Evaluaciones%20de%20Heurística> el 25 de noviembre de 2013.
- Mortimore, P. (1993) School effectiveness and the management of effective learning and teaching. En *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), 290-310.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *Schools Matters*. California, Estados Unidos: The University of California Press.
- Murillo, F. J. (2004) *Aportaciones de la Investigación sobre Eficacia Escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de Primaria en España*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *School effectiveness research in Latin America*. En T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75–92). Nueva York, Estados Unidos: Springer.

- Ordorika, I. (2015, 24 de junio). Reforma Educativa: engaño, mito y fraude. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2015/06/24/opinion/018a1pol>
- Reynolds, D. (2006). *The problem of the ineffective school, some evidence and some speculations*. Londres, Reino Unido: Cassel.
- Rivera, A. (2006). Modelos para la evaluación de las escuelas. En *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas* (pp. 151-173). México: UPN.
- Rivera, A. (2010). Cultura Escolar y evaluación en cuatro escuelas secundarias. En *Gestión de la educación básica* (pp. 217-241). México: UPN,
- Rivera A. (2017, enero-junio). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. *Alteridad. Revista de Educación*, 12 (1), 93-104.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). Características clave de las escuelas efectivas. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-caracter%C3%ADsticas-claves-escuelas-efectivas-sammons.pdf> el 5 de noviembre de 2017.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Málaga, España: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/evaluacion_diagnostica/etapas_aspectos_metodos_instrumentos_primera_vez_ba.pdf el 18 de octubre de 2015.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf> el 22 de octubre de 2017.
- Soares, J. F., Alves, M. T. G. e Oliveira, R. M. (2001). O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998, 1999 e 2000. *Ensaio em Avaliação Educacional*, 24, 69-123.
- Soares, J. F. y Collares, A. C. M. (2004). *Influences of family background on academic achievement: evidence from Brazilian Schools*. Río de Janeiro, Brasil: International Sociological Association Research Committee on Social Stratification and Mobility.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Refundir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Octaedro.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.

- Webster, D.M. y Kruglanski, A.W. (1994). Diferencias individuales en la necesidad de cierre cognitivo. *Revista de personalidad y psicología social* 67 (6), 1049-1062. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.1049>
- Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas: Un análisis a base de testimonios. *Estudios Públicos*, 47.
- Zorrilla, M. (2009). *¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español?* Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/236> el 29 de noviembre de 2015.

CAPÍTULO 2

IMPLEMENTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO

Clara Martha González García

Perla Nayeli Solano Reyes

INTRODUCCIÓN

Las Aulas de Medios o Virtuales son áreas ubicadas en los planteles de educación secundaria en México, que apoyan en la enseñanza de los contenidos de las diferentes asignaturas que se imparten en este nivel educativo. En estos espacios se encuentran hasta veinte computadoras o más conectadas a una red (aunque algunas veces sin conexión a internet o con aparatos muy obsoletos), provistas con diversos programas y aplicaciones, incluso con determinada infraestructura para recibir la señal de Edusat. Entre los objetivos de este trabajo se encuentran investigar el uso que hace el docente de secundaria del Aula de Medios, con relación a la enseñanza-aprendizaje de las TIC; conocer el nivel de formación y capacitación del docente, al igual que el equipamiento, el mantenimiento y la disponibilidad de dichos recursos.

Uno de los aspectos detectados ha sido la poca capacitación que han recibido los docentes, que se ubica en un segundo plano, les genera mucha inseguridad que no han podido superar, y se convierte en un bloqueo para el manejo integral de estas tecnologías. Todas estas conclusiones se harán evidentes conforme se vayan describiendo los resultados obtenidos, identificando el uso real de estos recursos, generando algunas sugerencias enfocadas en lograr una formación en el manejo de las TIC para los docentes dirigida a incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Referentes teórico-metodológicos

Para obtener la información requerida se diseñó un instrumento (cuestionario), con el fin de identificar el uso pedagógico dado a las TIC por parte del docente. A continuación se describe el propósito de cada uno de los reactivos que comprende el instrumento aplicado a los docentes de nivel secundaria.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo-descriptivo para la obtención de los datos. Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 33) mencionan que en los estudios descriptivos “se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de estas, para así describir lo que se investiga; busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que analice y describa tendencias de un grupo o población”.

Además, comúnmente el objetivo del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son los “perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 35). En este

caso se obtuvo información relacionada con los usos de las TIC en las siete escuelas secundarias técnicas y diurnas de régimen público, ubicadas en el Distrito Federal, que tuvieran Aula de Medios y cuyos docentes hicieran uso de dicho espacio educativo.

El objetivo fue identificar el uso pedagógico dado a las TIC por parte del docente. La pregunta de investigación a la que se dará respuesta es la siguiente: ¿cómo están siendo utilizadas las Aulas de Medios por parte del docente frente a grupo? Para ello se plantean tres preguntas adicionales: a) ¿qué actividades realiza el docente con las TIC?; b) ¿cuáles son los usos (de herramientas, sociales y educativos) que el docente efectúa con las TIC en el Aula de Medios?, y c) ¿qué actividades describe el docente que se realizan utilizando las TIC, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el Aula de Medios?

Aspectos explorados

A continuación se describen los aspectos propuestos para ser explorados mediante la aplicación de un cuestionario diseñado para los docentes de nivel secundaria. El primero se relaciona con la disponibilidad de los diferentes recursos tecnológicos mencionados por el docente, la frecuencia de uso y los programas (*software*) disponibles que utiliza en el contexto personal, esto es, en su casa. El segundo contempla los datos para identificar el uso asignado a la computadora y a internet. El tercero rastrea datos vinculados con el recurso tecnológico utilizado en las Aulas de Medios o Virtuales para identificar el uso pedagógico de las TIC, en los espacios escolares mencionados.

Los cuestionarios se aplicaron a 40 profesores, 13 de Escuelas Secundarias Técnicas; 11 de Escuelas Secundarias Diurnas y 16 de Escuelas Secundarias Oficiales; algunas de las asignaturas que imparten son: Artes Visuales, cinco docentes; Ciencias, Formación Cívica y Ética, Informática e Inglés, tres profesores de cada una;

Español, siete profesores; Matemáticas seis docentes; en Geografía dos; de las demás asignaturas solo uno.

Los datos relacionados con las asignaturas que imparten los profesores nos proporcionan una idea acerca de cuáles pueden ser las actividades pertinentes que se pueden sugerir para realizar un uso adecuado del Aula de Medios, buscando desarrollar las habilidades cognitivas requeridas que coadyuven en la ejecución de tareas como: la comprensión, la reflexión, el análisis y la crítica, entre otras. También se pretende desarrollar en los docentes y por consiguiente en los alumnos las habilidades cognitivas necesarias para hacer un buen uso de las Nuevas Tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el estudio de todas las disciplinas, tales como: física, química, matemáticas, historia, informática, es básico que a los estudiantes se les dé la “oportunidad de involucrarse en la investigación crítica de conceptos, principios, teorías y alcances, lo que les permitirá una participación discursiva de los contenidos y propuestas de dichas disciplinas” (Fernández y Carlino, 2010, p. 17).

Resultados

Las Aulas de Medios se implementaron buscando consolidar la enseñanza-aprendizaje de diferentes contenidos de las asignaturas de la Educación Secundaria. Así, con base en los objetivos propuestos por Edusat (SEP-ILCE, 2010), se identifica que con dichas Aulas se pretende instaurar ambientes de aprendizaje creativos; promover el desarrollo de diversas competencias y estimular el trabajo en equipo, aunque cuando se comenta con los docentes, se observa que no hay un interés comprometido en aplicar dicha tecnología, pues se argumenta que no hay respuesta de las autoridades educativas para ofrecer cursos de formación docente que les apoye para mejorar sus habilidades en este tema.

Cuando se llevó a cabo un análisis de los programas que se han implementado para difundir el uso de las TIC en la Educación

Secundaria, se identificó que todas las acciones llevadas a cabo han estado orientadas para lograr el equipamiento de las Aulas, pero no han considerado otras alternativas de acción pedagógica, requeridas para complementar estos recursos, intentando que estas coadyuven en la construcción de aprendizajes y el intercambio de estos.

Uno de los resultados sobresalientes del análisis de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario es que los profesores enfatizan que el uso de las computadoras solo ocurre en el aula escolar, pues aun cuando poseen computadora en su casa, su utilización no es frecuente. La mayoría de ellos la usa para elaborar y capturar documentos, realizar presentaciones con diapositivas, almacenar y distribuir información o enviar emails; sin embargo, comentan que solo hacen eso debido a que no conocen otros usos eficaces que apoyen su labor como docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a lo relacionado con el software que aplican los profesores en su actividad docente, ellos señalan que comúnmente es el procesador de textos y el programa de PowerPoint, ya que no poseen los conocimientos necesarios para instituir, el uso de otros programas diferentes. También mencionan que les gustaría desarrollar habilidades que les permitieran adquirir cierto dominio en estas tecnologías, considerando que de esta forma podrían lograr un mayor impacto en la formación de sus alumnos.

Acerca de las actividades que los profesores indican que generalmente realizan en internet (véase lista incluida),¹ ellos exteriorizan que, de las trece opciones que se presentan en el cuestionario, las que llevan a cabo en el Aula de Medios en la escuela con sus alumnos son: búsqueda de información y, en segundo lugar, consulta de su correo electrónico. Así parecería que solo estas dos actividades son importantes para los profesores, lo que limita el desarrollo de los alumnos.

¹ 1) Buscar información; 2) leer periódicos y revistas; 3) correo electrónico; 4) mensajería instantánea; 5) transferencias electrónicas; 6) foros y blogs; 7) comunidades virtuales; 8) tomar cursos de capacitación y actualización; 9) publicación de documentos; 10) ver TV, películas, series; 11) escuchar la radio; 12) bajar y subir música, y 13) ofrecer servicios.

Cuando se preguntó a los profesores acerca del uso que le asignan al messenger, al chat, al twitter o a otro servicio de comunicación sincrónica (redes sociales), ellos expresaron que los alumnos las utilizan para comunicarse con otras personas, consultar su correo o compartir información. Sin embargo, los docentes las consideran como una “pérdida de tiempo”, ya que al parecer los muchachos no las aprovechan de manera positiva para mejorar o incrementar su aprendizaje.

Con relación a este punto, se concluye que más de 50% de los profesores pertenece a alguna red social, aunque no han logrado inculcar en los alumnos las habilidades requeridas para aprovechar este recurso de la mejor manera. También se interrogó a los docentes acerca de las actividades que realizan en las redes sociales (véase lista incluida)² y los resultados muestran que 39% de la población considera como actividad primordial intercambiar y transmitir información, y 30.4%, compartir información (archivos, imágenes), aunque no se trata de contenidos académicos.

La actividad que llevan a cabo escasamente es la participación en la toma de decisiones. El principal comentario que exponen es que no cuentan con las habilidades suficientes para ejecutar otras actividades, pero que les gustaría recibir el apoyo para lograrlo. Cuando se les cuestionó a los docentes acerca de la pertenencia a alguna comunidad virtual, la mayoría (70%) respondió que no. Su comentario principal versó en que no identifican el impacto positivo que pueda tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje el que ellos pertenezcan a dichas comunidades virtuales.

Para el desarrollo de un docente es importante conocer los métodos posibles que puedan utilizar para realizar investigación, ya que eso los provee de una mente inquisitiva, por lo cual se les

² 1) Transmitir e intercambiar información de manera síncrona o asíncrona; 2) contactar personas con intereses comunes; 3) compartir información (archivos, imágenes, videos); 4) mantener actualizada información de personas de su interés; 5) debatir sobre temas de interés; 6) participar en decisiones colectivas; 7) colaborar en algún documento; 8) conformar proyectos de trabajo, y 9) otras.

inquirió acerca de si habían participado en la elaboración de un proyecto a través de una comunidad virtual.

De los docentes 30% (12) respondió positivamente; mencionó que han participado en el desarrollo de los siguientes proyectos: 1) proyecto de modelos de manualidades; 2) proyecto virtual en Física; 3) proyecto virtual de aprendizaje en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); 4) proyecto virtual en la universidad; 5) proyecto de primer grado en Español y Matemáticas y 6) proyecto de Currículum y Desarrollo de Proyectos.

Es básico que el Aula de Medios esté equipada para las necesidades requeridas, por lo que se inquirió a los docentes acerca de los recursos tecnológicos con los que cuenta dicha Aula en su escuela. Así 100% de las Aulas de Medios (siete) revisadas cuentan con computadoras, 85% (seis Aulas) con cañón e internet, 72% (cinco Aulas) con bocinas, 52% (cuatro Aulas) con programas específicos y con reproductor de DVD y 45% (tres Aulas) con TV. Se detectó que una de las Aulas no cuenta con alguno más de los recursos tecnológicos básicos mencionados, sólo se poseen las computadoras. Así, se concluye que tres de las siete Aulas de Medios cuentan con todos los recursos mencionados;³ la cuarta Aula no posee TV; la quinta no tiene TV, *software* variado ni tampoco DVD; en la sexta Aula cuentan con las computadoras e internet y la séptima carece de todos los recursos mencionados excepto las computadoras.

Por otra parte, cabe mencionar que algunos de los docentes nos comentan que, a pesar de poseer los recursos tecnológicos básicos, eso no implica que todos se encuentren funcionando, ya que a pesar de que todos cuentan con computadoras no todas se encuentran en buen estado.

Tratamos de investigar si las políticas educativas se han aplicado equitativamente, por lo cual investigamos quién se había

³ Los recursos que se consideraron en el cuestionario fueron: 1) computadoras, 2) internet, 3) cañón, 4) bocinas, 5) televisor, 6) software variado y 7) un DVD.

encargado de equipar las Aulas de Medios en estudio. Los resultados muestran que 57% de estas (cuatro Aulas) cuentan con los recursos tecnológicos por gestión de los profesores, el otro 28.6% (dos Aulas) existe como consecuencia de las políticas educativas implementadas y el resto (14.4%, un Aula) por petición de los padres de familia. Los profesores mencionaron que debería estar contemplado dentro de las normas que todas las Aulas de Medios contarán con los recursos básicos necesarios para establecer estrategias que tengan un verdadero impacto positivo en el aprendizaje de sus alumnos.

Con relación al tiempo que las tecnologías han estado a disposición del docente, se obtuvieron los siguientes datos: 57% (cuatro Aulas) de estas han estado funcionando entre cinco y diez años, 28.6% (dos Aulas) las ubican en el rango de cero a cinco años y solo una de ellas (14.4%) se sitúa en el rango de quince a 20 años, por lo que se puede concluir que la mayoría de las Aulas de Medios tienen funcionando un promedio de siete años y medio. Esto se considera un tiempo suficiente para que los profesores ya hubieran desarrollado las habilidades necesarias para impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Se determinó que este cuestionamiento nos permitiría identificar la inquietud que muestran los docentes para capacitarse en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y por sus respuestas parecería que no ha habido la capacitación requerida ni la disposición suficiente para que ellos apliquen eficientemente estos recursos.

Los siguientes datos nos muestran las formas en que los docentes han tratado de vincular los recursos tecnológicos a su práctica docente. Así, se tiene que 24 docentes utilizan los recursos tecnológicos para construir aprendizaje, quince como un apoyo para la evaluación, otros doce profesores para realizar proyectos colectivos y doce más como apoyo en algunas clases.

Cabría proponer nuevas estrategias para lograr que 100% de los docentes empleen los recursos para realizar todas las acciones antes mencionadas, ya que todavía aparecen ocho respuestas en las que ellos comentan no tener ninguna relación con el uso de estas tecnologías.

Las razones por las cuales los docentes asisten al Aula de Medios se describen a continuación: 24 profesores la utilizan para desarrollar el contenido de algún tema; 20 de ellos porque consideran que les facilita la enseñanza; 16 elaboran material para trabajar con sus alumnos; doce docentes tratan de promover la creatividad en sus alumnos mediante la aplicación de las TIC y doce más porque piensan que aprenden a compartir y a participar en el análisis de la información.

Es necesario que los docentes identifiquen las actividades que pueden realizar con sus alumnos aplicando las TIC, para que tanto profesores como estudiantes adquieran las habilidades cognitivas pertinentes para lograr un aprendizaje significativo. A continuación se describen las actividades que realizan los docentes cuando planean la impartición de sus clases en el Aula de Medios: 20 profesores señalan que previamente seleccionan el material que se proyectará en dicha clase; 16 de ellos mencionan que organizan los recursos del Aula de acuerdo con lo programado; 16 docentes más evalúan el producto obtenido en la actividad realizada por los alumnos y otros 16 retoman los contenidos de aprendizaje por trabajar para seleccionar el recurso tecnológico que van a utilizar.

Una estrategia efectiva que apoyaría a los docentes sería elaborar una propuesta de actividades que incluyeran en su planeación para tratar de que los alumnos adquieran nuevas habilidades cognitivas, como: la comprensión, la reflexión, el análisis, la crítica, etc. a través del uso de las TIC.

Se le cuestionó al docente acerca de las actividades que programa para el uso del Aula de Medios, y se obtuvieron las siguientes respuestas: doce profesores siempre utilizan el procesador de textos; doce emplean las hojas de cálculo; respecto a las presentaciones gráficas, solo ocho docentes las aprovechan todo el tiempo. Por consiguiente, se puede concluir que la mayoría de ellos todavía no incorporan el uso de las TIC con una frecuencia considerable.

Entre los comentarios que proporcionaron los profesores se incluye que, en ocasiones, ellos suelen incorporar los recursos tecnológicos

en su planeación solo como un requisito normativo, mas no como una necesidad para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Es imprescindible elaborar estrategias que describan las actividades específicas que apoyen a los docentes en el uso de las TIC, para conseguir la adquisición de habilidades cognitivas específicas en los alumnos.

Se preguntó a los docentes con qué frecuencia incorporan una serie de actividades en las clases que imparten en el Aula de Medios. Los datos obtenidos muestran que cuatro profesores utilizan videos para explicar algún tema; quince elaboran diapositivas para trabajar los contenidos de los programas; ocho docentes requieren la búsqueda de información en internet; cinco casi nunca usan calculadoras digitales y 36 profesores indican que nunca trabajan sesiones virtuales con alumnos de otras escuelas. Se puede concluir que las actividades que los docentes proponen en las sesiones de clase cuando incorporan las TIC son muy pocas, ya que la mayoría realiza sus labores sin incorporar dichos recursos tecnológicos.

También se cuestionó a los docentes acerca de los aprendizajes que esperan que sus alumnos obtengan a través del uso de los recursos tecnológicos del Aula de Medios. Al respecto 29 respondieron que esperan que los alumnos solo aprendan a buscar información, sin que se promueva una actividad de comprensión o análisis de dicha información; 28 de ellos consideran conveniente que aprendan a buscar determinados datos; 27 docentes pretenden que los alumnos aprendan a relacionar la información obtenida con los contenidos que se están trabajando y solo 24 piensan que se requiere que aprendan a desarrollar habilidades de razonamiento. Los profesores comentan que no incorporan las tecnologías en sus clases porque les parecen insuficientes para promover aprendizajes significativos en los alumnos. Estas respuestas demandan que se capacite a los profesores en el uso de las tecnologías, ya que no utilizan su creatividad para proponer las actividades pertinentes.

Un aspecto interesante es saber con qué criterios determinan los docentes si los recursos tecnológicos apoyan el aprendizaje de

los muchachos. Al respecto, 27 profesores evalúan la creatividad que aplican los alumnos en el ejercicio que realizan al utilizar algún recurso tecnológico; 23 de ellos consideran las reflexiones que aportan los alumnos mientras llevan a cabo la actividad propuesta; 18 docentes retoman la planificación, la distribución y la toma de decisiones ejercidas durante la clase o en la sesión realizada. Tal y como se propone identificar las actividades específicas que debe implementar el profesor en el uso de las TIC, así también se deben identificar plenamente las formas para llevar a cabo la evaluación de dichas actividades y sus resultados.

De igual forma, se cuestionó a los docentes acerca de las actividades que han implementado en el Aula de Medios y el impacto positivo que han podido identificar en su aprendizaje. Para este análisis se presenta la tabla 2.2, que muestra las actividades que para ellos han tenido algún impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Se interrogó a los docentes acerca de si han recibido cursos que los capaciten en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. Los resultados obtenidos indican que 22 profesores sí han tomado cursos relacionados con la aplicación de las TIC en su quehacer docente; los 18 restantes mencionaron que no. Sin embargo, consideran que dichos cursos no han sido suficientes, ya que solo les han enseñado a utilizar dichas tecnologías, pero no para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

También se investigó acerca de si los docentes perciben que los recursos tecnológicos del Aula de Medios les serán de utilidad en su quehacer docente, en el futuro. Los resultados muestran que 35 profesores señalan que sí serán de gran ayuda, pues son una herramienta pedagógica para el desarrollo del alumno y del mismo docente, así también consideran que inciden en la forma en que socializamos al percibir las tecnologías como un medio de comunicación. Cinco docentes de los que intervinieron en el estudio indican que el uso de las TIC no tiene ningún impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2.1. Actividades con impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos

Actividad	Impacto
Realización de un comercial	Promueve la creatividad, la expresión oral y el análisis de la interacción.
Realización de un programa de radio	Promueve la búsqueda de información, la creatividad y la organización.
Webquest	Permite que las actividades diseñadas sean acordes a las necesidades del grupo.
Cortometraje	Ellos detectan que existen diversas maneras de analizar los contenidos presentados en la película.
Paquetería Office	Aprenden a utilizar el procesador de texto para sus trabajos y exposiciones.
Audio-cuentos	Identifican otra forma de escuchar relatos literarios mediante el uso de las TIC.
Solución de problemas	Ayuda al alumno a interactuar con las TIC.
Búsqueda de información geográfica	Los ubica en el tiempo y el espacio.
Búsqueda de información en diferentes fuentes: internet, libros, enciclopedias, etcétera	Identifican lo relacionado con los contenidos por trabajar en las clases. Los alumnos aprenden a ser reflexivos. Pueden conocer y resolver las dudas de una manera rápida. Ayuda para tener un panorama amplio del tema. Incrementa la información que poseen, para su procesamiento y asimilación.
Analizar la información obtenida	Les ayuda a tener un criterio propio del tema visto.
Creatividad	Libertad en la proyección de toda creación.
Elaboración de un proyecto por escrito	Clasifican información que buscan mediante cuestionarios o encuestas.
Investigación de películas	Reflexionan y elaboran análisis de las películas.
Uso de TIC	Se interesan en las técnicas de aprender.
Elaboración de ensayos	Desarrollo de habilidad creativa mediante el uso del procesador de texto.
Uso de diferentes tipos de software	Desarrollan habilidades específicas para el uso de diferentes programas.
Uso de cañón	Aprenden el manejo del mismo.

Actividad	Impacto
Lectura de comprensión	Adquisición de esa habilidad. Identifican que el tema fue interesante para ellos.
T.V Monster show	Realización de un Rev Play.
Enviar <i>emails</i>	Pueden ejercer la comunicación a través de esta herramienta.
Uso de paquetería	Adquieren las habilidades requeridas para el manejo de estas herramientas.
Comentar algún tema en clase	El alumno conoce otros puntos de vista.
Exposiciones	Les requiere la búsqueda de información, la lectura y análisis de esta y una buena comprensión del tema.
Debates	Expresan e intercambian información. Utilización de las TIC.
Uso del PowerPoint	Diseño y creatividad. Utilización de las TIC.
Exponer comentarios sobre algún tema	Saber más sobre el tema.
Investigaciones tecnológicas	Utilización de las nuevas tecnologías.
Uso de <i>software</i> interactivo	Relacionar información (conceptos y fenómenos).
Uso del Programa Clic	Permite a los alumnos evaluar su desempeño.
Aplicación de las matemáticas	Le dan utilidad a lo que han visto.
Explicar fenómenos apoyados con videos	Visualización de los fenómenos que podemos reproducir solo en la realidad virtual.
Utilización de cámara digital	Aprenden a utilizar los aparatos tecnológicos y a usarlos para el desarrollo de los contenidos.

Fuente: Coll, 2008.

Análisis de la información

Varios autores han trabajado en la manera de desarrollar en sus alumnos las habilidades para comprender, reflexionar, analizar y criticar, y mencionan que la lectura y la escritura son las actividades requeridas que deben incorporarse en todo proceso de

aprendizaje. Retomando de las investigaciones de Fernández y Carlino (2010), nos explican la manera de desarrollar dichas habilidades cognitivas para el aprendizaje, y señalan que se requiere el procesamiento de cada pensamiento; que este tipo de alfabetización⁴ no solo se utiliza como un medio para plasmar ideas o como una forma para comunicarse y que su desarrollo dependerá tanto de la cultura misma como del contexto, pero también sirve como un medio que permite la transformación de los pensamientos en la construcción de nuevos conocimientos, que es el fin último de todo proceso educativo.

Este proceso requiere que los docentes realicen una realimentación de lo que escriben sus alumnos. Esto servirá de práctica para mejorar estas habilidades y contribuir en su desarrollo cognitivo. Fernández y Carlino (2010) mencionan que no es conveniente permitir que los alumnos continúen aprendiendo por mera repetición, sin reflexionar, ni analizar, ni criticar lo que ya se ha dicho. Mas bien se debe facilitar la alfabetización, indicando estándares adecuados, mostrando el uso de las “habilidades de comunicación y el discurso de las disciplinas”, suministrando una adecuada realimentación a las creaciones de los alumnos, lo que coadyuvará en la mejora de sus destrezas en la lectura y escritura, y los apoyará para superar sus deficiencias (Fernández y Carlino, 2010).

Entonces, para que el aprendizaje de los alumnos tanto en la lectura como en la escritura sea significativo y alcance un nivel apropiado de comprensión, es preciso que los docentes determinen, para cada una de sus actividades, los criterios de realimentación (rúbricas) que sirvan al alumno de modelo y motivación para incentivar su desarrollo cognitivo.

Una de las estrategias que fomentan la reflexión y la crítica individual de las diferentes lecturas vistas en clase es elaborar apuntes

⁴ La alfabetización se señala como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis requeridas para aprender (Fernández y Carlino, 2010).

durante la clase, ya que realizar esta práctica adecuadamente depende de la comprensión del contenido de la asignatura (Fernández y Carlino, 2010). Entonces la lectura y escritura sirven al alumno para el desarrollo del pensamiento y para la comprensión de cualquier conocimiento; si comprende lo que escribió en sus apuntes, entonces también será capaz de construir y transformar sus pensamientos en conocimientos, por lo que la escritura tendrá diferentes fines entrelazados para aprender. Asimismo, el alumno escribirá para asimilar los contenidos, que también dependerán de las conceptualizaciones previas que se hagan de cada disciplina, así como también de la apropiación coherente del tema.

Se considera que, para que la lectura y la escritura sean trascendentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta la inserción de las TIC, es preciso que a los docentes se les capacite facilitando la adquisición de dichas habilidades cognitivas (lectura y escritura), para que así incorporen actividades explícitas pertinentes en cada una de sus planeaciones didácticas, ya que se puede concluir que la práctica de la lectura y la escritura contribuirán al desarrollo de las habilidades cognitivas.

Para que la lectura y la escritura adquieran un sentido coherente en todo proceso de enseñanza aprendizaje, es preciso que el redactor tenga un fin, tomando en cuenta las necesidades que subyacen en su redacción. Fernández y Carlino (2010) mencionan que la “transformación del conocimiento” de principio se presenta solo cuando el escritor toma en cuenta las exigencias informativas de su posible lector, implementando un “proceso dialéctico” en la recuperación del conocimiento previo y los requerimientos retóricos en busca de elaborar el texto apropiado.

Dichas exigencias serán el fin propio del redactor. En este caso son los mismos alumnos quienes tendrán que reflexionar sobre cada escrito, planteándose preguntas como: ¿qué efectos tiene mi actividad de leer y escribir?, ¿hacia quién van dirigidas mis escrituras?, ¿con qué fin realizo las lecturas impuestas por los profesores? En este caso los docentes tendrán que adecuar los nuevos avances

tecnológicos para que los alumnos aprendan a leer y escribir de manera reflexiva.

Los alumnos continúan aprendiendo por mera repetición, pero si reflexionaran, analizaran y criticaran lo que leen, ellos podrían construir su propio conocimiento Sin embargo, con la aparición de internet en los procesos de enseñanza-aprendizaje, solo realizan lecturas y escrituras muy superficiales, sin ningún fundamento ni fin teórico antecedente que conlleve su actividad y los apoye para comprender, analizar, reflexionar y criticar, al respecto. Al ser internet un medio de comunicación, es preciso que también contribuya al aprendizaje de los alumnos de forma significativa, lo que se podrá lograr identificando las potencialidades que esta ofrece, para convertirla en un medio que contribuya en la construcción de nuevos conocimientos, pues esta ofrece “una fuente de información inagotable, que sirve también como canal y vía de comunicación en tiempo real” (Peñalba, s/f, p. 2).

Por esto los docentes deben estar capacitados para superar la numerosa información que ofrece internet, para que los alumnos recuperen dicha información y se cumpla con los fines educativos y no solo utilizarla para fines personales. Muchos usuarios consideran que las TIC (redes sociales) solo facilitan la comunicación; pero también permiten integrar fuentes y formatos representativos que generan un conocimiento más accesible; envió de *emails* con un documento anexo, la disponibilidad de páginas web, etcétera, los cuales a su vez generan conocimiento más rápido y asequible.

Otra creencia común de los docentes acerca de las TIC es que poseen un enfoque más práctico y que se puede aprender en la acción, sin ningún fundamento teórico que avale la adquisición de algún conocimiento. Esto se concluye debido a la inmediatez del acceso a la información; sin embargo, habría que analizar el tipo de receptores, así como la fuente que subyace en dicha información transmitida.

En cuanto a la diversa información que presenta internet, esta puede interpretarse como una realidad única. Los docentes

deben poseer habilidades que les permitan transformar esa realidad en un conocimiento verídico y contrastado por los propios profesores y alumnos, ya que actualmente se sabe que los seres humanos aceptamos la asunción de un “realismo representacional intuitivo” que plantea que lo real es lo que cada quien percibe y siente (Coll, 2010).

Cuando las personas tienen acceso a determinada información, desarrollan en su propio proceso de asimilación un determinado significado y sentido de la realidad. Para esto, cuando un ser humano tiene contacto con la diversa información que se deriva tanto de internet como del entorno, debe ser consciente de que existe mucha información, que ha de analizar para diferenciar la que sirve o no para la construcción de nuevos conocimientos. Así, cuando un alumno realiza una indagación, buscando información en internet, en Google, Wikipedia, sin el compromiso de corroborar dichas posibilidades con otras y como resultado admite la información inicial que localiza, no está implementando un constructivismo epistemológico (Coll, 2010). Esto significa que los alumnos no están desarrollando las habilidades de reflexionar y analizar la información que obtuvieron, para esto es preciso que los docentes diseñen actividades que permitan a los alumnos seleccionar y organizar la múltiple información existente.

Se concluye que los docentes tienen la necesidad de formarse y actualizarse en el diseño de las actividades, que permitan acompañar a los alumnos en la construcción de nuevos saberes y conocimientos mediados por las TIC. Para esto, Coll nos propone algunas de las habilidades que el docente debe adquirir para intervenir en forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- Ante un nuevo medio de comunicación como las redes sociales, es preciso que los docentes intervengan más a fondo, creándolas (redes sociales) para que acompañen el proceso de aprendizaje del alumno. Es necesario que los docentes dominen tanto el lenguaje utilizado en estos medios como los conocimientos, las herramientas y los accesos que les permitan navegar

en el ciberespacio; asimismo, que comprendan la diversidad cultural que emerge en la utilización de estos medios. Según el autor se requiere de la creación de comités escolares que supervisen el uso de las TIC, como un medio para reforzar las actividades escolares diariamente, apoyándose del acompañamiento del docente y de los colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (padres de familia, personal administrativo, Orientadores, etc.).

- Otro punto importante es formar tanto a los docentes como a los alumnos en la alfabetización informacional, no solo en el dominio de un lenguaje digital o tecnológico, sino en el conocimiento de *software*, también en los componentes y herramientas que permitan el uso de las TIC. Es necesario adecuar los contenidos escolares a la múltiple información que se obtiene, para lo cual se requiere que los docentes desarrollen habilidades como: la selección, la comprensión, la organización, la evaluación y la difusión de la información obtenida (Coll, 2008, pp. 122-126).

Coll (2008) menciona ciertas competencias de información (véase tabla 2.1) que deberían adquirir los docentes durante su formación superior, para dominar la múltiple información derivada del uso de las TIC.

En síntesis, lo que se propone es desarrollar tanto en los docentes como en los alumnos habilidades que les permitan no solo hacer un buen uso de las TIC, sino también apreciar el sentido de estas para su vida social, y así contribuir a un aprendizaje autónomo que intervenga en la solución de problemas en su vida laboral. Con esto es posible dar a los estudiantes la oportunidad de formalizar sus conocimientos, recursos, experiencias y producciones, para que ellos mismos implementen la manera de resolver dicha tarea (Coll, 2010). Así, los docentes guiarán ese proceso mediante las actividades que les permitan a los alumnos determinar la información pertinente para su aprendizaje mediante la búsqueda, selección e interpretación de dicha información.

Tabla 2.1. Competencias de información que se deberán adquirir, dosificadas para su dominio en los diferentes ciclos de la formación universitaria

Ciclo universitario corto	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención de información para la solución de problemas • Obtención de información para la comunicación con los iguales • Habilidades para el aprendizaje autónomo
Primer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la solución de problemas complejos • Reunión de información para la emisión de juicios • Comunicación eficaz de información, resultados, ideas y problemas para el público especializado y no especializado • Aprendizaje altamente autónomo
Segundo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias para la solución de problemas interdisciplinarios • Competencias para la integración de conocimientos complejos y la formulación de juicios a partir de la información parcial/escasa • Comunicación eficaz de resultados y conclusiones de proyectos al público especializado y no especializado • Aprendizaje altamente autónomo
Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de competencias para la investigación • Análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas • Comunicación eficaz entre pares y la sociedad, sobre la propia especialidad • Promoción de avance social, científico y ético

Fuente: Coll, 2008, p. 127.

Hay que considerar que en este nivel los alumnos son capaces de desarrollar habilidades autónomas que les permitan construir su propio conocimiento, así como dominar los instrumentos y los recursos tecnológicos requeridos, lo cual a su vez les ayudará a comprender, analizar y modificar la realidad; de igual manera tienen la capacidad para planear, gestionar y evaluar sus propios aprendizajes.

Para esto los docentes deben formarse, retomando los conocimientos previos y habilidades que cualquier alumno de secundaria domina y a partir de estas, diseñar actividades que tomen en cuenta dichas habilidades de los alumnos, relacionadas con el manejo de las TIC, así también cuestiones de carácter cognitivo relacionadas con el desarrollo autónomo de su aprendizaje y conocimiento. Dentro de esa planeación didáctica de actividades que los docentes realizarán, es preciso adecuar los contenidos obligatorios, también los recursos tecnológicos que se usarán, considerando que la mejor

forma de adecuar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela es mediante la búsqueda y selección de la información, de manera crítica y reflexiva.

Por consiguiente, Coll (2008) propone que los docentes desarrollen las siguientes competencias de aprendizaje y que las retomem en el diseño de las actividades para lograr un uso efectivo de estos recursos:

- Investigar información actual, apropiada para los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes.
- Administrar, guardar y presentar la información.
- Capacitar a los alumnos en la investigación activa de las variadas posibilidades de obtener información que proporcionan las TIC, para lograr un aprendizaje significativo.
- Aleccionar a los estudiantes para que busquen, obtengan y seleccionen información fidedigna, que identifiquen lo insustancial de lo trascendente.
- Capacitar a los estudiantes para que identifiquen lo esencial de la información, que deduzcan sus efectos y obtengan sus conclusiones.
- Formarse en el aprendizaje de la lectura de lenguajes diversos (multimedia e hipermedia).⁵
- Capacitar a los estudiantes para utilizar los repositorios de información y bases de datos que resuelvan sus necesidades de información.
- Enseñar a los estudiantes a gestionar, guardar y presentar información organizada, retomando los diversos objetivos de trabajo, en diferentes ámbitos.

Por su parte, la SEP (2009, pp. 137-138) menciona que en todo proceso de aprendizaje, los docentes no omitirán en su “planeación

⁵ Según Coll (2008, p.162) “el principio multimedia: revela que el añadir imágenes a los textos en una secuencia instructiva tiene efectos positivos en los aprendizajes significativos y promueve la construcción del conocimiento”.

periódica los cuatro pilares de la educación; [...] que influyen en la construcción de nuevos conocimientos y cuyas competencias dependerán de la articulación de estos con el proceso de aprendizaje, incorporando las TIC al Aula”; estos son: a) aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión; b) aprender a hacer, para poder influir sobre el entorno propio; c) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; d) aprender a ser, proceso fundamental para construir el desarrollo integral de la persona en su esencia y sentido humano.

En cuanto al quehacer del alumno, este deberá aprender a proponer y solucionar problemas necesarios para la vida, con un uso efectivo de las TIC; al respecto la UNESCO (citada en SEP, 2009) también detalla las competencias que deberán poseer los docentes, con base en los aspectos pedagógicos, los recursos TIC por utilizar y la organización de los contenidos, las cuales se dividen según el nivel de conocimientos. En el primer nivel se mencionan las nociones básicas de las TIC; en el segundo nivel se retoma la profundización del conocimiento, y en el tercer nivel se incluye la generación de conocimientos. Ahora bien, con respecto a las propuestas relacionadas con los aspectos pedagógicos en el uso de las TIC, conviene señalar las siguientes:

- a) Proporcionar nociones básicas de las TIC; para que los docentes se apoyen en estas para las actividades de enseñanza-aprendizaje, es preciso que incorporen distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales, y deberán adecuar el momento preciso para saber cuándo y dónde incorporarlas.
- b) Profundizar en el conocimiento; el docente debe estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los aspectos colaborativos entre los alumnos.
- c) Generar conocimiento; es preciso que, al proponer actividades, los docentes tomen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, así moldearán el proceso de aprendizaje, adecuando situaciones para que estos potencien sus habilidades cognitivas (SEP, 2009, pp.154-156).

Respecto a las TIC por utilizar de parte de los docentes, estas son algunas propuestas:

- a) Nociones básicas de TIC. Los docentes deberán conocer el funcionamiento básico de los programas que incluyen el *software* y *hardware*, las diferentes aplicaciones de productividad, como: los navegadores en internet, los programas de comunicación, las redes sociales y presentadores multimedia, etcétera.
- b) Profundización y generación del conocimiento. Los docentes deben diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, para apoyar las habilidades como constructores del conocimiento y para inculcar un aprendizaje permanente y reflexivo (SEP, 2009, pp. 154-156).

Acerca de la organización de los contenidos, se considera que los docentes podrían mejorar este aspecto utilizando las TIC adecuadas a las asignaturas en cada una de sus clases y actividades que realicen. Además, se facilitaría la profundización del conocimiento al adecuar los contenidos, promoviendo ambientes de aprendizaje flexibles que a su vez integren actividades centradas en el estudiante y apoyadas por las TIC. Respecto a la generación del conocimiento, los docentes también pueden conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrándose en el aprendizaje y transformación del conocimiento, a partir de la comprensión de los procesos cognitivos de los alumnos y adecuando los contenidos de las asignaturas con las actividades por realizar.

Se han identificado algunas de las bases teóricas que servirán a los docentes para lograr el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas, por medio de actividades mediadas por las TIC, lo cual es muy importante para diseñar una propuesta que sirva para la formación del mismo docente. Para esto se requerirá de la adecuación del nivel de los conocimientos por trabajar; de la identificación de los contenidos específicos que se van a enseñar en cada asignatura, así como de la comprensión total de los procesos

cognitivos que se realizan durante el aprendizaje de ellos mismos y de los alumnos. Así, los docentes podrán formar alumnos autónomos y constructores de su propio conocimiento, atendiendo las diversas potencialidades que las TIC ofrecen para intervenir en los procesos educativos.

CONCLUSIONES

Es evidente que tanto el aprendizaje como la educación son elementos primordiales para lograr avances en el desarrollo de la humanidad, pues se crean conocimientos, se proporcionan oportunidades, se promueve el progreso y se genera un lenguaje común, útil para la coexistencia entre los individuos de diversos contextos sociales e incluso de diferentes países. Inclusive se menciona que una adecuada educación está relacionada con el incremento de la esperanza de vida; asimismo, se considera que la mala educación es un aspecto crítico que tiene una incidencia importante en la problemática a que se enfrentan algunos países en su toma de decisiones, no el único, pero sí de suma importancia.

La propuesta para la educación en el siglo XXI es concebirla como el proceso para formar sujetos comprometidos con su educación y responsables de su actuación e identidad ciudadana y no como una simple transmisión de conocimientos. Esta reflexión es el sustento de la concepción actual para la propuesta acerca de la integración de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a las aulas. Sin embargo, el desafío más importante que conlleva dicha propuesta está dirigido a los docentes, quienes deberán capacitarse o actualizarse en el uso de dichas tecnologías, pues aunque no siempre están a su alcance, tienen ante sí la difícil tarea de educar con la utilización de estas herramientas como medios auxiliares y no como un fin en sí mismo, ya que nada puede sustituir al docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a la aplicación del instrumento que se utilizó para la recolección de datos, se identificaron algunas de las necesidades que requieren cubrir los docentes para contar con una formación adecuada, pues se evidencia que de acuerdo con los resultados y el análisis que se realizó, ellos aún no han adquirido las habilidades suficientes que les permitan llevar a la práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y de calidad en el uso de las TIC. Esto se hace evidente, ya que al utilizar algunas herramientas tecnológicas se identifica un vacío que impacta trascendentalmente en el aprendizaje de los alumnos. Algunas soluciones para las necesidades que se identifican están relacionadas con las actividades que deben realizar durante el uso de los recursos tecnológicos, pues se considera que dichas actividades contribuirán en el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, tanto para el docente en su quehacer diario, como en el aprendizaje del alumno.

Para los docentes ha resultado todo un desafío integrar estas tecnologías en el ámbito educativo, porque no es posible suponer que los recursos tecnológicos por sí mismos habrán de generar los cambios requeridos para elevar la calidad educativa de los alumnos. El reto, al integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo se relaciona con la infraestructura y con la creación o distribución de espacios o con la adquisición de los recursos tecnológicos, es necesario considerar cómo los va a integrar el docente, de qué manera y en qué momento los puede utilizar, para qué los emplea y qué aprendizajes espera lograr en sus alumnos.

Las autoridades educativas no deben suponer que son una solución mágica a los problemas educativos, aun cuando es posible que su inserción facilite la equidad y contribuya al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Es necesario considerar la inversión requerida en el área pedagógica, esto es, en la formación de los docentes. Los profesores deberán ejercer un papel de guías, lo cual en la actualidad implica mantenerse actualizados en su formación, con el fin de que los recursos tecnológicos ya formen parte de sus planeaciones de enseñanza.

Con respecto a los alumnos, estos tendrán un papel activo al enfocarse en el desarrollo de habilidades como la comprensión, la reflexión, el análisis y la crítica, y al realizar actividades, tales como: la búsqueda de información en internet, el uso de las redes sociales, la utilización de programas multimedia e hipermedia; el uso del correo electrónico, etcétera, lo que permitirá que las tecnologías tengan un impacto positivo en su aprendizaje y no solo sean utilizadas como un recurso que apoya la enseñanza, sino que se empleen como un medio que permite construir aprendizajes.

Actualmente se ha propuesto un enfoque relacionado con la optimización de los procesos educativos, reutilizando los recursos; sistematizando las tareas docentes y administrando la labor educativa sustentados en las TIC, lo que nos requiere reflexionar acerca de la función pedagógica y formativa de las TIC; debemos lograr que se convierta de un instrumento transmisor de contenidos a la herramienta esencial de la educación. Se requiere identificar alternativas pedagógicas y didácticas para convencer y lograr su incorporación, orientando su utilización, retomando las necesidades individuales, sociales y educativas actuales.

El enfoque futuro sobre las TIC y su relación con el trabajo pedagógico apoyará para diseñar e implementar mediaciones pedagógicas, favoreciendo el uso de las plataformas tecnológicas que sustentan el diseño, la divulgación y la gestión de los contenidos que se elaboran para sustentar el acto educativo. Como resultado, las TIC son una herramienta para la formación de los alumnos, que sustentan el diseño de las mediaciones pedagógicas que requerirán de modelos holísticos para el diseño instruccional, aportando instrucciones de índole psicológica, social y para la instrucción, retomando los diferentes modelos pedagógicos.

Sin embargo, la incorporación de estos modelos ha requerido de estudios específicos relacionados con el aprendizaje, las metodologías, los procesos formativos, las funciones y las aptitudes de los docentes y los alumnos para la utilización de las TIC, así como del compromiso del profesor para lograr una constante actualización en

la adquisición de las habilidades que los apoyen en el manejo eficiente de las tecnologías. Enfocándonos en el aspecto pedagógico, la instrucción sustentada en el uso de la tecnología deberá recuperar las propuestas del enfoque constructivista identificadas por Coll (2014), quien menciona la vinculación de las teorías psicológicas del aprendizaje con las teorías y prácticas educativas. Se ha destacado la trascendencia de incluir en las mediaciones pedagógicas experiencias prácticas que coadyuven en el diseño de significados y producción de conocimientos, que requieren la incorporación de elementos didácticos, evaluativos y de diseño, además de diversas estrategias didácticas que respondan a determinadas necesidades educativas.

Así con el apoyo de los docentes, los alumnos comprometidos con su formación deberán aplicarse en dominar el avance de las tecnologías, construyendo nuevos conocimientos, desarrollando habilidades tanto cognitivas como actitudinales, para enfrentarse a los nuevos retos que plantea la sociedad para una interacción efectiva, sin pasar por alto la convivencia sana y la comunicación asertiva, ya que en la actualidad vivimos en una sociedad tan compleja, que constantemente detectamos cambios importantes. En este sentido, la incorporación de calidad y efectividad en la educación con el uso de las TIC permitirá el progreso de la humanidad, y el desarrollo del conocimiento, así como el logro de una vida plena, con nuevas oportunidades y retos por enfrentar.

REFERENCIAS

- Castañeda, A., Carrillo, J. y Quintero, Z. (2013). *El uso de las TIC en Educación Primaria: la Experiencia ENCICLOMEDIA*. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/usoticseducprim.pdf> en febrero de 2014.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. En *Pensamiento Iberoamericano* (7), 47-66.

- Coll, C. (2014). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 157-186). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales” en Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Rosario, Argentina: Flacso/Homo Sapiens.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Peñalba, A. (s/f). *El uso de la Internet en el aula como medio didáctico y como contenido de aprendizaje*. Pamplona, España: Universidad de Alicante-Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas.
- SEP (2009). *Competencias en educación básica: un cambio hacia la Reforma*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- SEP-ILCE (2010). *Red Escolar*. Recuperado de <http://redescolar.ilce.edu.mx/index.html> en febrero de 2014.

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOBRE LA UPN

CAPÍTULO 3

ABSENTISMO Y EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. ESTUDIO SOBRE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UPN-AJUSCO

Guadalupe Olivier Téllez

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas dentro de la educación universitaria es el ausentismo. Sin embargo, es uno de los factores menos analizados en el contexto nacional. Un estudio previo al que aquí se presenta, realizado con estudiantes de bachillerato (Olivier, 2017), mostró que la ausencia constante a clases predisponía en primera instancia a problemas inminentes de rendimiento escolar y finalmente al abandono. Empero, esta formulación obvia ha sido relegada de las decisiones institucionales para atender la problemática del fracaso educativo, y le atribuye solamente al estudiante la responsabilidad de la ausencia en las aulas.

Los marcos explicativos que analizan el problema suelen vincularlo a situaciones de índole socioeconómicas y complejidades en las relaciones sociales y familiares. Es decir, el contexto social se convierte en el elemento unívoco y unipersonal para explicar por qué el estudiante no llega a clases. Con estas explicaciones casi se da

carpetazo al problema, sin llegar a su profundización. Desafortunadamente no se toma en cuenta que existen otros factores, también muy importantes, que van más allá del ámbito socioeconómico del estudiante. El problema del absentismo universitario es, en todo caso, un asunto complejo y multidimensional que es necesario explorar.

Una de las motivaciones principales para estudiar este problema es que, si bien el contexto social y la adversidad económica entre otros factores externos a la universidad predisponen en buena medida al absentismo, la articulación con factores propios de la vida escolar universitaria podría propiciar actitudes poco favorables. El supuesto en que se basó la presente investigación parte de indagar la existencia de aspectos evidentes y otros no tanto en la dinámica universitaria que pueden desalentar la asistencia a clases, más allá de la condición socioeconómica o de otros factores endógenos de la universidad. ¿Cómo impulsa, motiva o repele la institución universitaria a sus estudiantes? ¿Qué prácticas, simbólicas, o bien directrices formales e informales, desafían cotidianamente la permanencia de los estudiantes en la universidad?

Estas preguntas motivaron a iniciar una primera exploración retomando el caso de una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-A), para posteriormente poder desarrollar este tipo de estudios en las distintas licenciaturas y posgrados de la UPN-A, que permitan ir elaborando un antecedente teórico-metodológico aplicable en otras instituciones universitarias. El marco del diseño de investigación consideró cuatro vertientes:

- 1) Elaboración de un andamiaje teórico-conceptual basado en las aportaciones que se han realizado sobre el tema en otros contextos, tanto nacionales como internacionales.
- 2) Retomar la experiencia de la investigación inmediata anterior, sobre el caso del nivel bachillerato, a fin de adecuar los factores conceptuales y metodológicos propios del contexto nacional a las características particulares del nivel superior.

- 3) Ubicación de antecedentes de la licenciatura en cuestión: diagnósticos, estudios previos, perfiles estudiantiles, etcétera.
- 4) Trabajo de campo que consideró encuestas en tres niveles de aproximación: encuestas (abiertas y cerradas), grupo focal y entrevistas en profundidad.
- 5) Con dicha información se procedió a su sistematización mediante la elaboración de una base de datos donde se organizó, por categorías, la información recabada de cada uno de los instrumentos. Posteriormente, se realizó el análisis por medio del método de triangulación, articulando la información obtenida de los distintos instrumentos a los aspectos que ya se habían trabajado en las diferentes investigaciones que se han realizado sobre la Licenciatura en Sociología de la Educación (LSE) de la UPN-A.

Esta última información fue central, pues no solo se consideró como simples antecedentes, sino que se vinculó a la elaboración de categorías clave y, sobre todo, como herramientas analíticas vinculadas a las opiniones del estudiantado del periodo en que realizamos la investigación. Por ello en la interpretación de datos, si bien tuvo un peso muy importante el estudiantado, pues fueron los sujetos de estudio, también se consideraron como telones de fondo los referentes de trabajos previos que contextualizaron el análisis final.

Entre otros factores vertidos en los diversos diagnósticos realizados a la Licenciatura en Sociología de la Educación (Coll y Olivier, 2006; Gutiérrez y Cuevas, 2008), se observan al menos tres aspectos críticos que presenta la población estudiantil: 1) problemas de rendimiento educativo (bajo perfil), 2) titulación disminuida y 3) absentismo recurrente principalmente en el turno vespertino. Así, y partiendo de la experiencia de investigación mencionada anteriormente, para el nivel de educación media superior, se hizo una primera exploración del tema, concentrándonos solamente en el ausentismo, retomando aspectos metodológicos que resultaron

eficientes para abordar la problemática, ajustando algunas de las dimensiones de análisis para estudiantes universitarios y tomando en consideración el contexto específico de los estudiantes de la LSE, derivado de los múltiples documentos generados en el estudio de la licenciatura en los últimos diez años.

El objetivo de esta investigación fue establecer un diagnóstico sobre el proceso de absentismo, para ubicar los distintos niveles en que este se presenta desde su complejidad y carácter multidimensional. Se parte del reconocimiento de tres tipos de factores endógenos estrechamente vinculados: a) los que se relacionan con el ambiente institucional; b) los que tienen que ver con la dinámica de gestión académica y del campo identitario de la licenciatura, y c) los que se refieren a las prácticas docentes. El propósito central fue realizar con esta primera exploración un mapeo problemático que permita dar continuidad a este tipo de estudios, toda vez que se ubiquen problemas inherentes a la lógica institucional general universitaria y a la particular del funcionamiento de la LSE, aspectos que se mantienen hasta cierto punto estables y pueden ser detonantes del absentismo.

Solamente trabajamos con la generación inscrita en el semestre 2015-1 y 2, pues es una primera exploración que en ese momento se consideró como una plataforma que implicara la ubicación de informantes primarios básicos, aunque con la convicción de que es necesario dar continuidad y permanencia a estudios de este corte. Esto significa que, aunque los resultados presentados aquí cierran el proceso de investigación con dicha generación, este se considera solo una fase inicial que puede y debería realizarse de manera permanente con otras generaciones. Importan, pues, dos aspectos paralelos: el contenido interno que propicia el ausentismo en la LSE, y al mismo tiempo la articulación de la dinámica personal concreta, pues es necesario reconocer la relevancia de las relaciones micro y meso en las investigaciones de corte sociológico en la educación, que es desde donde principalmente se sostiene el procedimiento metodológico y el análisis del caso.

La primera parte de este trabajo incluye un enfoque muy general del debate teórico sobre el ausentismo, que permita posicionar la perspectiva del análisis de los datos proporcionados por los estudiantes de la LSE. Asimismo, se describe el marco de construcción metodológica. En la segunda parte, se presentan un conjunto de datos extraídos de dos instrumentos aplicados a la generación inscrita en el semestre 2015-1 y un bloque de entrevistas. Las especificaciones metodológicas en esta parte se explicitan. Por último, se hace un balance general de los hallazgos, con algunas líneas problemáticas relevantes que quedan como reto para investigaciones futuras.

MARCO DEL PROBLEMA

Diversos estudios sobre la eficiencia del sistema educativo mexicano y en particular sobre la educación universitaria han planteado como algunos de sus puntos débiles la relación entre rendimiento académico y abandono escolar (Bueno, 2004; De Vries *et al.*, 2011). En México, de mil alumnos matriculados, solo 697 terminan sus estudios en los once años de los ciclos básicos: preescolar, primaria y secundaria (INEE, 2013 y 2014). Estos datos se agudizan en el nivel superior. Y aunque uno de los retos del sistema superior radica en la cobertura –solo 18.75% de la cohorte de edad se encuentran en el nivel superior (ANUIES, 2012)– los jóvenes que consiguen un espacio en las instituciones universitarias no siempre concluyen sus estudios.

Los datos muestran que 76.4% de los estudiantes del nivel superior presentan irregularidad en sus estudios (INEGI/SEP, 2010) y este proceso inicia desde su ingreso a la universidad. Esto significa que de 50 estudiantes que en promedio ingresan al primer semestre de alguna carrera universitaria, solo 23.6% concluyen en tiempo y forma (*ibid.*), en tanto 38% abandonan definitivamente los estudios universitarios desde el primer año (OCDE, 2012). México se

ha coronado como el primer lugar de los países miembros de la OCDE en abandono universitario. Existen múltiples factores que intervienen en esta situación. Uno de los menos estudiados es el del absentismo. Expertos en el tema sostienen que este es precisamente uno de los factores predictivos del abandono escolar (Fernández Enguita, 2006).

Como se ha mencionado en la introducción, el antecedente del estudio que aquí se presenta se encuentra en una investigación similar, pero en el nivel medio superior, con resultados muy interesantes (Olivier, 2017). Al respecto, cobra gran relevancia estudiar a profundidad los factores que predisponen el absentismo, no solo porque permite vislumbrar la eficiencia terminal, sino porque también contribuye a detectar problemas endógenos de la operación de las instituciones universitarias que pueden ser atendidos para disminuir las inasistencias.

Es claro que el problema del rendimiento y de la eficiencia terminal cuenta con múltiples factores exógenos que afectan a los estudiantes, principalmente aquellos en condiciones sociales precarias que cuentan con menos posibilidades de asistencia y conclusión ideal en su carrera profesional. Estos elementos rebasan la capacidad de las instituciones universitarias para resolver el problema en contextos adversos. No obstante, existen otros factores que pueden propiciar condiciones más favorables que incentiven a los estudiantes a asistir a clases.

De tal forma, es necesario formular la pregunta: ¿cómo lograr que la institución escolar no se sume al contexto de adversidades que propician la expulsión de los estudiantes de su formación universitaria? El primer paso es establecer un diagnóstico que se aproxime a la problemática y detectar las mayores incidencias que afectan al tema del absentismo para tomar acciones muy concretas y establecer una agenda permanente que abone a su resolución a largo plazo.

Es importante no perder de vista el contexto universitario mexicano en lo general. En el diagnóstico que se incluye en el Programa Nacional de Juventud 2014-2018 (Sedesol/Imjuve), 16% de

los que abandonan estudios universitarios afirman haberlo hecho porque se aburrían en sus clases (*ibid.*). Si bien esto se suma a otras cuestiones de contexto, como por ejemplo que 78% de los universitarios son sostenidos por algún familiar, o que 48.2% trabajan, se observa que del total de los jóvenes matriculados en México aproximadamente 20% han declarado abiertamente ser absentistas¹ (*ibid.*). Es muy importante subrayar que la primera etapa del proceso de abandono es justamente el absentismo.

En la LSE de la UPN-A, se ha señalado desde los albores del año 2000 (Coll y Olivier, 2006) que uno de los factores que impactan en los procesos de formación de los estudiantes es la irregularidad de la asistencia frente al propio contexto de la universidad en general y de las prácticas docentes en lo particular que se suman al propio contexto socioeducativo de los estudiantes. Los distintos estudios que se han realizado en dicha licenciatura (Gutiérrez y Cuevas, 2008) han señalado los diversos rasgos que caracterizan a los estudiantes y la especificidad de sus problemáticas, aunque el relativo al absentismo ha quedado como uno de los temas pendientes.

En la actualidad, la LSE es uno de los programas educativos con menor matrícula en la UPN-A; cuenta con 230 estudiantes matriculados de 4 779 del total de la universidad. El problema del absentismo-abandono es uno de los que destacan principalmente en el turno vespertino. De tal manera, es importante entender cuáles son los factores internos, institucionales, de aula y cotidianos de la universidad en general que hacen intrincado el camino para el fortalecimiento identitario profesional y al mismo tiempo ubicar aspectos que incentiven el continuar con los estudios universitarios. Un componente central de ello, desde mi perspectiva, es dar voz a los estudiantes.

Se pueden ubicar al menos tres factores endógenos que intervienen en el proceso de absentismo:

¹ En el presente trabajo se utiliza indistintamente el término ausentismo o absentista. Este último es el más utilizado en la actualidad en el ámbito internacional.

- 1) Los que se relacionan con el ambiente institucional: referido aquí a las condiciones de la universidad como estructura y también como generadora de circuitos de relaciones integrales formativas y personales.
- 2) Los que tienen que ver con la dinámica de la gestión académica y del campo identitario de la licenciatura: se vinculan con el espacio propiamente del campo de formación. Se entiende aquí la organización de los saberes, pero también su funcionamiento interno en tanto su coordinación y atención. Al mismo tiempo permite o no la construcción de anclajes identitarios que repercuten en la noción de comunidad académica asociada a la disciplina en la que se está formando el estudiante y donde a la vez se apropia de saberes, actitudes y valores profesionales.
- 3) Los que se vinculan con las prácticas docentes. Este es uno de los aspectos nodales, pues implica el contacto directo y de relaciones en tanto unidad básica del anclaje institucional. No solamente es el aprendizaje de saberes disciplinares; constituye la elaboración dinámica que arraiga o expulsa al estudiante de manera intermitente, constante o permanente. Lo que interesa estudiar es precisamente lo concerniente a los factores que se circunscriben al ámbito de la institución universitaria y sus actores a partir del análisis de las opiniones y prácticas de los estudiantes.

Cómo dar lectura al problema

Tomando en cuenta que el problema del absentismo es multirreferencial, pero considerando un recorte metodológico al espacio universitario, se ubican las siguientes dimensiones: a) docente, b) curricular, c) organizativo y d) normativo (González, 2006). El absentismo es un hecho recurrente en todos los niveles educativos; sin embargo, es muy reciente su identificación como uno de

los factores problemáticos no solo por su grado de impacto en el ámbito educativo sino también por sus consecuencias en el ámbito social (Guerrero, 2009; González, 2006; Uruñuela, 2005).

Para Uruñuela (2005), el tema del absentismo había sido poco visible entre los indicadores de fracaso educativo porque se consideraba como una conducta escolar aparentemente eventual, donde el verdadero problema se encontraba en el abandono. Tan es así, que en los hechos el problema del absentismo por lo regular se intenta resolver mediante políticas internas del centro escolar asentadas en normas y acciones punitivas a escala individual (González, 2006). Aunque, con otra mirada, implica entender sus consecuencias de mediano y largo plazo con un alto impacto social, pues redundan, a final de cuentas, en la perpetuación de la marginalidad del conocimiento y de las posibilidades de desarrollo individual y colectivo. El absentismo usualmente se entiende como la inasistencia de estudiantes a clases, de manera intermitente o prolongada, voluntaria o involuntaria, justificada o injustificada, que se constituye como una práctica constante (Olivier, 2017).

Pero esta definición, que ha servido como referente para establecer sanciones escolares, ha sido insuficiente para entender el problema y, más aún, para dar soluciones. La definición de Uruñuela (2005) tiene varias posiciones; lo interesante de todas ellas es que se basan en referentes empíricos que han dado cuenta de su complejidad. Lo que es claro en principio es que no podemos establecer una definición única, pues se construye a través de realidades escolares concretas. Pueden existir referentes compartidos en los diversos centros educativos, pero en el caso de la educación superior, la diversidad de programas, planes de estudio, la heterogeneidad de estudiantes a los que está dirigida y su propio funcionamiento en la totalidad del sistema, la hacen todavía más compleja.

Guerrero (2009) sostiene que el absentismo es un problema crónico de efectos no inmediatos y difiere de Uruñuela al considerar que solo puede hablarse de absentismo si las ausencias son injustificadas. Es importante destacar que hay una determinación

importante desde la normatividad escolar para definir el absentismo como tal. Por ejemplo, en la investigación realizada por Guerrero sobre la educación media superior en Yucatán, se observó que los centros escolares estudiados definían la conducta absentista a partir de tres faltas continuas injustificadas. Pero este criterio puede diferir de cada centro escolar y por lo tanto los datos pueden ser muy difíciles de estudiar. Finalmente es muy ambiguo sugerir cuántas faltas son necesarias para considerar que se incurre en absentismo. En dado caso un elemento que podría precisarlo es que la ausencia ponga al alumno en riesgo de no permanecer en la escuela manteniéndose al borde de la exclusión social.

El absentismo es un síntoma de desconexión con la escuela y es por ello que la OCDE (2004; 2007) lo ha colocado como uno de los predictores tempranos del abandono escolar. Dentro del propio diagnóstico del estado de la educación media superior y superior en México de la SEP (SEP/SEMS/Copeems, 2012), se retomaron los trabajos de Rumberger y Lim (2008) y se incluyó el absentismo como un factor de riesgo del fracaso escolar. El absentismo, dado que es una noción que describe ausencia, nos lleva a una imagen del alumno que se salta algunas clases o llega irregularmente a la escuela; pero para diversos autores (González, 2006, Guerrero, 2009) implica algo más que un estado de presencia física, es decir, también puede ser un estado mental de no encontrarse presente, aun estando dentro de la clase. Se está y no en el aula. Esto implica un problema de rendimiento académico y bajo aprendizaje cuya magnitud hace necesaria la intervención de una política educativa que lo atienda, pues esta conducta evidencia una respuesta del alumno a una situación de aprendizaje que la escuela le ofrece (Uruñuela, 2005).

García (2003) propone que el absentismo se distinga de otros problemas educativos, como la escolarización tardía, la desescolarización o el abandono, y aunque en muchos casos están relacionados, no son lo mismo. Estas distinciones son muy útiles para una investigación profunda sobre el tema, ya que la imprecisión en el tratamiento del absentismo ha sido el principal obstáculo. Así, es

necesario considerar que hay formas y niveles distintos de absentismo, incluso algunos difíciles de registrar, pero igual de contundentes. Aquí es donde las distintas experiencias de indagación empírica ayudan a comprender su caracterización.

Perspectiva metodológica del estudio e instrumentos

El propósito central es realizar un estudio exploratorio en esta primera fase de investigación. No existe un precedente de estudios de este tipo en la LSE, y de hecho son muy escasos dentro del campo de las investigaciones de la educación superior en México. El análisis final contempla la perspectiva de la triangulación metodológica, que consiste en establecer inferencias a partir de la ubicación de fuentes documentales oficiales, así como datos de soporte estadístico generados por fuentes oficiales, que desde una construcción rigurosa en el cruce de variables se articule con dos tipos de fuente de información, establecidas en tres etapas de la investigación.

La primera etapa constituye el mapeo del problema, de manera que se realizó la aplicación de dos cuestionarios a estudiantes de la carrera de sociología de la educación inscritos en el semestre 2015-1 de los turnos matutino y vespertino. En total se realizaron 81 cuestionarios en la primera fase (encuesta A); esto es especialmente significativo, pues el total de inscritos en ese semestre fue de 293 estudiantes: 117 en el turno matutino y 76 del turno vespertino. Esto implicó de entrada que la exploración del absentismo tuvo sus limitaciones por el absentismo mismo. Uno de los aspectos por destacar es que fue muy difícil saber cuál era la población inscrita en el semestre citado, para contrastar con la población que respondió a la encuesta, ya que las fuentes de información dentro de la propia coordinación de la LSE no cuentan con el dato.

Los instrumentos de la encuesta A se construyeron a partir de los marcos de indagación endógena del absentismo propuestos por diversos autores y de los cuales hemos retomado sus principales

categorías para enmarcar la investigación que se define de tipo cualitativo, pues se realizan inferencias de ese orden toda vez que interesa analizar la opinión de los sujetos. Es decir, el foco principal se encuentra en los marcos de interpretación en interacción individual-colectiva en el espacio de la situación educativa. De tal manera, los marcos de categorías para construir los instrumentos de investigación implicaron primero la construcción de una tipología del absentismo, que se aproximara a las características particulares del objeto de estudio. Esta tipología fue de mucha utilidad en la investigación sobre la educación media superior, por lo que retomamos las siguientes definiciones:

Tabla 3.1. Tipología del absentismo

Tipo	Descripción
I. Absentismo de retraso	Estudiantes que siempre llegan tarde.
II. Absentismo del interior o virtual	Aunque presentes, se esfuerzan por ser “invisibles” para el profesor. Existen solamente para sus compañeros, su lazo más fuerte en la escuela son sus pares.
III. Absentismo elegido	No participan en la vida escolar; algunas veces faltan a clases, pero no es necesariamente esta característica lo que los hace ausentes, es también la decisión de no involucrarse en la escuela y en muchos casos utilizando “técnicas de evitación”.
IV. Absentismo crónico	Faltan continua y notoriamente a alguna o algunas clases o definitivamente en la jornada escolar completa y al final del ciclo se acumula una suma importante de faltas.
V. Absentismo encubierto	Por lo regular con consentimiento de la familia.
VI. Absentismo dirigido o selectivo	También es encubierto por la familia, pero se caracteriza por ciertas creencias religiosas, filosóficas o ideológicas que ocasionan que no se eviten ciertas clases.
VII. Absentismo esporádico	El alumno no asiste por acudir a otra actividad que le parece más relevante. Aquí hay una variante, que incluye a quienes asisten a la escuela porque “no tienen otra cosa mejor que hacer”.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Blaya (2003), González (2006), Lascoux (2002) y Roderick (1993). Utilizado para el estudio de la educación media superior en la Ciudad de México, y redefinido para el caso de la educación universitaria, en Olivier (2017).

El modelo de la encuesta derivado de las categorías anteriores dio lugar al primer instrumento utilizado, denominado “Encuesta A”. En este al inicio se señala que se trata de una encuesta de corte académico con fines de investigación educativa, de modo que no se confunda a los encuestados y crean que tiene algún carácter punitivo. Este aspecto es sumamente importante, pues en los trabajos que se revisaron sobre el tema, algunos autores advierten sobre el temor constante de los estudiantes de ser “sancionados” por ausentarse de clases.

Evidentemente este factor puede afectar la veracidad de las respuestas, de manera que se aclara muy explícitamente su carácter de mera investigación. Asimismo, se señala que la información que se vierta es confidencial y anónima. En seguida de esta especificación o advertencia el cuestionario se divide en cinco partes:

- 1) Instrucciones
- 2) Ficha de identificación
- 3) Bloque de antecedentes formativos
- 4) Bloque de 15 ítems, a manera de preguntas cerradas de elección. La lógica de organización corresponde a: a) dimensión personal; b) dimensión de relación-institución considerando la de la UPN en general y la de la propia LSE,² y c) dimensión curricular considerando relaciones de aprendizaje en el aula e interacciones. La relación entre estas dimensiones destaca en el instrumento una combinación de percepción-opinión. En este sentido es un instrumento mixto, aun cuando se trata de un cuestionario cerrado. El orden de los ítems o preguntas tiene un sentido de rectificación, lo que significa que se asocian en agrupaciones intercaladas o salteadas que repiten la intención en uno o dos bloques siguientes, a fin de tratar de validar lo más posible las respuestas.

² Al referirnos a la LSE, en este caso aludimos al conjunto que lo compone: espacio de coordinación, gestión y administración, así como al colegio de profesores en su conjunto.

- 5) En la última parte del instrumento se invita al encuestado a que, si está dispuesto a concedernos una entrevista, incluya su correo electrónico. Esto da continuidad al trabajo para que en la segunda etapa del estudio pueda procederse a realizar entrevistas en profundidad.

En una segunda etapa, tras revisar la información vertida en el primer instrumento, se diseñó uno más corto cuyo fin fue reforzar aspectos que se consideraron débiles o poco claros en el primero. De tal manera se definieron siete preguntas, también de tipo cerrado; las primeras seis fueron de reforzamiento y la última fue producto de las propias respuestas del cuestionario anterior. Así, se indagó sobre los siguientes aspectos:

- Ausencia frecuente
- Tiempo de traslado del domicilio a la universidad
- Ambiente universitario y motivaciones
- Prácticas docentes
- Contenidos curriculares: pertinencia, practicidad y correlación entre contenido de materias y lo impartido en clases
- Asistencia de los profesores a las clases.

La tercera etapa de la investigación consistió en entrevistas semi-estructuradas en profundidad en dos dimensiones. La primera dimensión se realizó mediante la creación de un grupo focal integrado por quince estudiantes. Y la segunda dimensión surgió a partir del análisis de testimonio de cuatro estudiantes. En ambas dimensiones el objetivo fue profundizar en las dinámicas y relaciones entre pares, y en la percepción e interpretación de su vida escolar universitaria en función de sus relaciones en el aula y fuera de ella.

Hallazgos

Lo que aquí se presenta es solo la selección de algunos aspectos considerados más relevantes. La investigación en sí misma duró poco más de un año y la información es mucho más detallada. Sin embargo, la selección de esta información puede permitir contar con un panorama amplio de la problemática. Como ya se mencionó, la población estudiada corresponde a estudiantes de turnos matutino y vespertino inscritos en la generación 2015-1 y 2. Y aunque la intención fue estudiar a toda la población inscrita, por las razones explicadas anteriormente, la muestra se redujo de 293 a 81, lo que significa solo 27.6%. De hecho, se intentó aplicar la “Encuesta A” al menos durante cinco momentos para abarcar la mayor parte del estudiantado. Entre las limitaciones figuró la dificultad de localizar algunos grupos en su horario establecido. En otros momentos también fue complicado encontrar a todo el grupo completo. Sin embargo, como nuestro interés tampoco era llevar a cabo una exploración representativa, sino más bien detectar focos de advertencia desde un enfoque metodológico cualitativo, pudimos realizar el trabajo con hallazgos muy importantes. El primer aspecto que conforma el diagnóstico es justamente este: una población con una práctica absentista común.

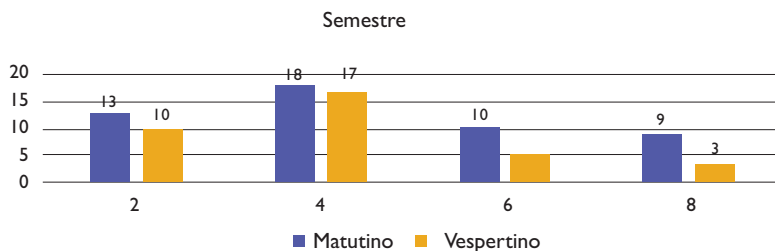
Sobre el perfil de la población estudiada

Después de dichos intentos se logró encuestar a 50 estudiantes en el turno matutino y 31 en el turno vespertino. Esto sumó 81 encuestas de una población de ambos turnos. El mayor número de estudiantes localizados para aplicar la encuesta fue en el cuarto semestre, ahí coincide tanto en el turno matutino, como en el vespertino. Un aspecto por destacar es que en otros estudios realizados donde se encuesta a los estudiantes de Sociología de la Educación (Gutiérrez y Cuevas, 2008, p. 25), se logra aplicar el cuestionario a un número

similar de estudiantes en términos totales. El dato que cambia aquí es respecto al turno vespertino. La frecuente ausencia de estudiantes en dicho turno es muy evidente y ha sido una práctica constante que se señala en los distintos estudios sobre la licenciatura (Coll y Olivier, 2006; Gutiérrez y Cuevas, 2008).

Sin embargo, en el estudio de Cuevas (Gutiérrez y Cuevas, 2008), se distingue un relativo equilibrio de participación en ambos turnos. Este estudio se realizó en 2007, ocho años después lo que vemos a partir de la aplicación de los dos instrumentos que utilizamos es una muy baja asistencia en el turno vespertino. Inferimos que en el tiempo hay un proceso de erosión de dicho turno en cuanto a atención, asistencia y permanencia.

Figura 3.2. Población estudiada. Distribución por semestres Estudiantes de Licenciatura en Sociología de la Educación Turnos matutino/vespertino. Inscritos semestre 2015-I



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Además de los aspectos señalados anteriormente, puede destacarse que los dos últimos semestres, el 6° y el 8° del turno vespertino, son los que nunca se encontraron en sus respectivos grupos. Como puede observarse en la figura número 3.2, solamente se localizó en el 6° semestre a una sola persona, y en el 8°, a tres.

Podría inferirse que, por los seminarios de tesis que suelen citarse en asesorías especializadas o individualizadas, se producen procesos de “desescolarización”. Sin embargo, también trató de localizarse a los estudiantes en horarios de los seminarios optativos

que mantienen otro tipo de regularidad, pero tampoco se encontraron. Destaca el caso del 6º semestre, de ese mismo turno, pues no tendría por qué haber inasistencias.

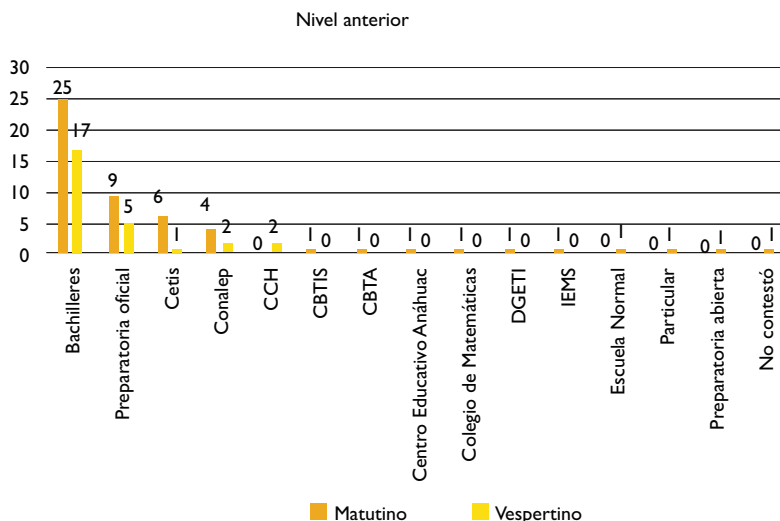
Respecto a las edades de los encuestados, se observó que van desde los 18 hasta los 53 años. En el turno matutino sobresalen los de edad menor, la mayoría de los cuales se concentra entre los 20 y 25 años. En el turno vespertino, aunque hay una distribución más amplia, las edades se concentran de manera muy similar al matutino, entre los 22 y los 25 años.

En las recientes generaciones se ha incrementado la población femenina. En el caso de la población estudiada se ratifica esta tendencia. Principalmente se destaca en el turno matutino. En el turno vespertino es casi empate; se eleva un poco la diferencia con la población masculina. Aunque esta inferencia puede ser poco relevante en el conjunto de la población inscrita. Uno de los aspectos importantes por destacar es la formación de procedencia. Los datos no nos son ajenos. Poco más de 50% de la población estudiada tiene sus antecedentes formativos en el Colegio de Bachilleres. Menos de 25%, en algún sistema de preparatoria y alrededor de 10% en los subsistemas CETIS y Conalep. Esta distribución es muy similar para ambos turnos.

La delegación política de procedencia es un dato relevante para nuestra investigación, pues el tiempo de traslado se marca como uno de los factores clave en las causas externas-sociales de deserción y absentismo. Y aunque nuestro propósito no es poner énfasis en situaciones externas a la institución, nos pareció que este es un dato ineludible que puede cruzar como factor “sobre-determinado”.

Es decir, es un aspecto que en conjunto con otros aspectos no menos importantes puede propiciar el absentismo. De manera que este se trató de articular a las preguntas relativas a desplazamiento o trayecto y detectar su grado de influencia para propiciar ausencias en el aula.

Figura 3.3. Antecedentes formativos. Institución de procedencia

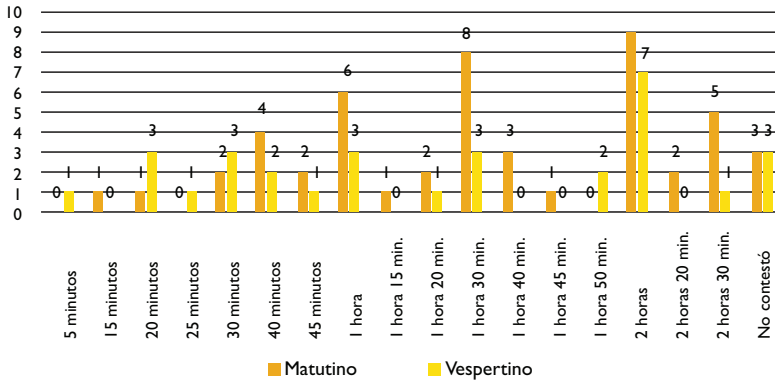


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Uno de los supuestos que comúnmente se señalan es que los estudiantes gastan muchas horas de traslado a la universidad. Quisimos constatar este hecho haciendo un cruce entre el lugar donde viven (por delegación política) y el tiempo de traslado (véanse figuras 3.4 y 3.5). La mayoría, tanto en el turno matutino como en el vespertino, viven en la delegación Tlalpan; no obstante, su tiempo de traslado es de entre 1.30 y 2.00 horas en promedio. Los cuatro picos más altos de traslado, en orden de frecuencia, son de: 2 horas, 1.30 horas, 2.30 horas, y 1 hora, respectivamente.

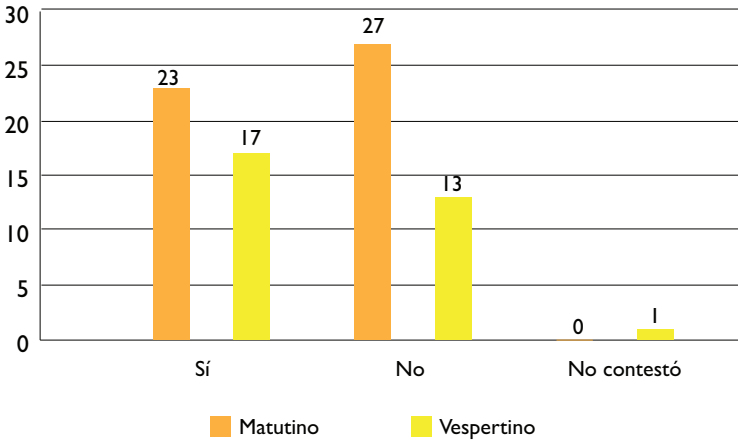
En este estudio fue importante también ubicar, dentro del perfil general del estudiantado, si tenían compromisos de manutención familiar, relación matrimonial o afectiva. Los resultados obtenidos fueron que más dos terceras partes de los encuestados son solteros. El resultado es similar para los turnos matutino y vespertino. Nos encontramos con una minoría de estudiantes casados, separados y viudos. Pero cuando sondeamos sobre su incorporación al trabajo encontramos una relación donde la mayoría sí trabaja, tanto en el turno matutino como en el vespertino.

Figura 3.4. Tiempo de traslado



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.5. ¿Trabajas?



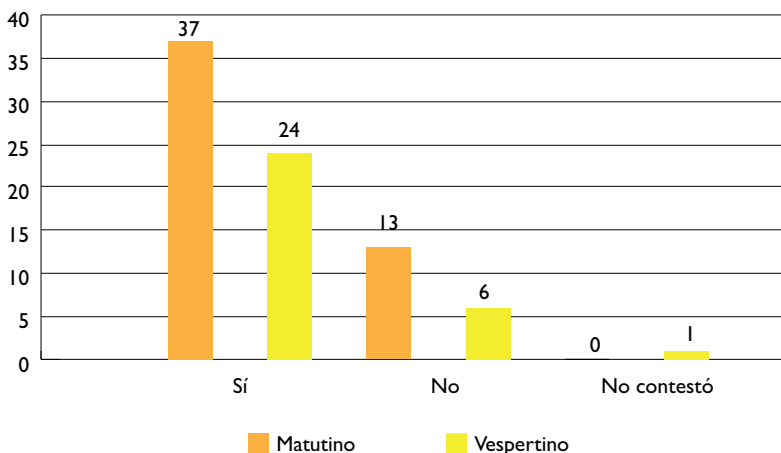
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Como puede constatar, en el turno matutino laboran 57.5%, mientras que en el vespertino son 67.5%. Aun cuando los encuestados refieren no tener compromisos matrimoniales, es probable que contribuyan al sostenimiento de sus familias o de sí mismos. Un aspecto que resalta es que no corresponde el número de estudiantes

que trabajan: 40, que son los 23 del turno matutino más los 17 del turno vespertino (figura 3.5), con los que dicen tener dependientes económicos, pues estos solamente suman 19 estudiantes del total, entre turno matutino y vespertino (figura 3.6). Esto significa que la proporción de estudiantes que trabajan, en su mayoría, no tiene dependientes económicos.

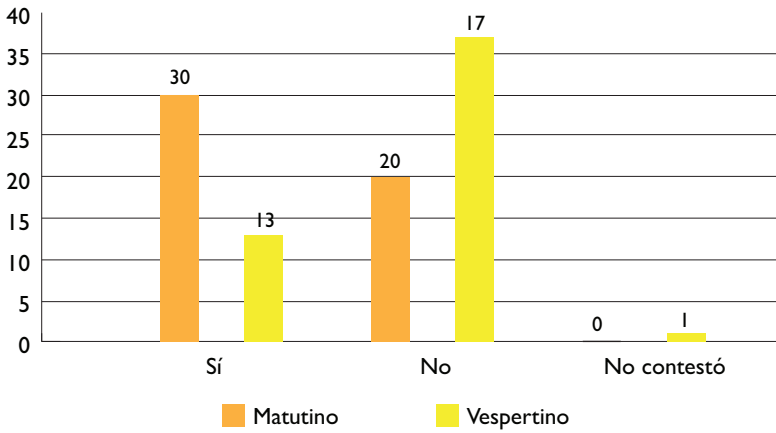
En relación con el sostenimiento de los estudiantes, hay una variable que es importante mencionar más allá de si trabajan o no, y se refiere a si cuentan con alguna beca. En la figura 3.7, lo que puede verse es que 43 estudiantes, de la suma de ambos turnos, sí tienen una beca de sostenimiento (principalmente es del Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores [Pronabes]), lo cual corresponde a 67.4% de los estudiantes de la licenciatura, mientras que 32.6% no cuenta con ninguna beca.

Figura 3.6. Dependientes económicos



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.7. Beca de sostenimiento



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Sería importante establecer, para investigaciones futuras, si los estudiantes que no trabajan tienen beca de sostenimiento y si aquellos que sí trabajan además cuentan con dicha beca. Esto podría permitir hacer algún cálculo de la situación económica general de la población.

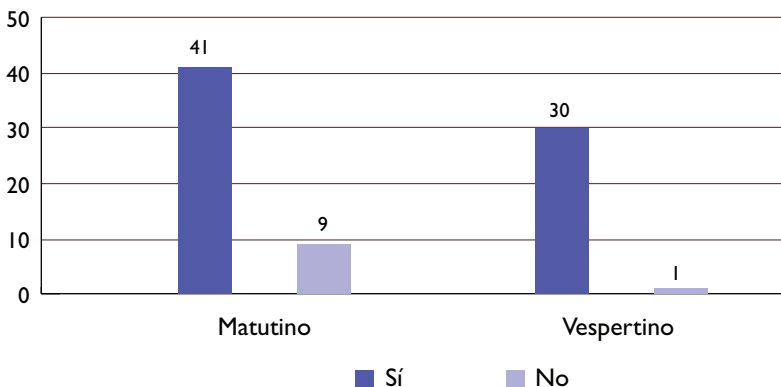
Datos relevantes sobre intereses académicos

Los datos arrojados en el primer cuestionario nos dieron resultados muy relevantes. Hay una relación muy importante donde aproximadamente 90% de los estudiantes inscritos en el semestre 2015-1 decidieron entrar a la UPN y en la LSE. Tenemos un mínimo porcentaje de estudiantes que deseaban entrar en otra universidad. Y toda vez que se encontraron en ella estuvieron conformes con estudiar Sociología de la Educación.

Solamente 1% dice no estar inscrito en la carrera que deseaba. Este es un dato significativo, pues una de las coordenadas importantes para conocer los procesos de absentismo es saber si el

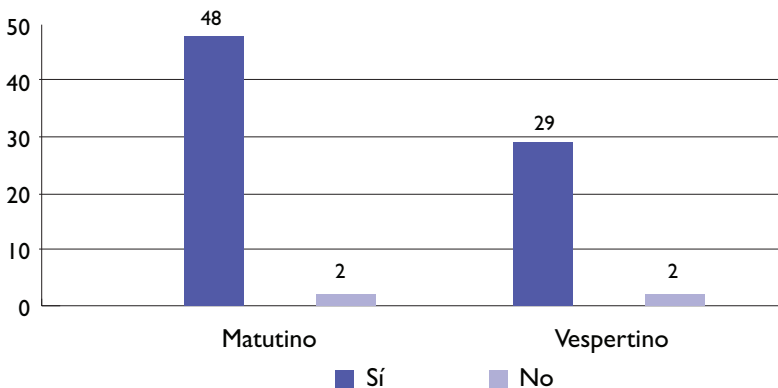
estudiantado deseaba ingresar a la carrera que cursa, al respecto véanse las figuras 3.8 y 3.9.

Figura 3.8. Intereses académicos
P1 ¿Estudias en la universidad que querías?



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.9. Intereses académicos
P2 ¿Te encuentras inscrito en la carrera que elegiste como primera opción?



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Lo que encontramos al articular esta categoría con los resultados vertidos, en este mismo rubro, en el trabajo con el grupo focal y las

entrevistas, es que no solamente es un sí a secas, sino que hay un entusiasmo por ir a la UPN y les interesa realmente la carrera de Sociología, independientemente del imaginario o interpretación que cada cual tenga respecto a la carrera. Y aunque en esta parte del estudio no exploramos a profundidad el tema de los imaginarios o representaciones sociales sobre la profesión de la sociología, sí pudimos constatar tanto en el trabajo con el grupo focal, como en las entrevistas a profundidad, la diversidad de interpretaciones que existen entre los estudiantes sobre el “quehacer del sociólogo” y concretamente del “sociólogo educativo”. Esto se aplica también para la variedad de interpretaciones sobre la disciplina que a la larga abrevan en cómo construyen sus expectativas profesionales y laborales. Todos estos son aspectos que circundan sus procesos de formación y a la larga también pueden ser incentivos importantes para asistir a sus clases. Por ahora, dejamos en claro este hallazgo, como una tarea importante para diseñar un modelo de investigación que abarque un terreno de mayor profundización cualitativa.

Sobre el ausentismo. Exploración directa

Se realizaron indagaciones directas sobre la situación de absentismo que se vincularon propiamente a los contenidos curriculares y al trabajo decente. En esta primera parte, se reconoce directamente que sí se ausenta a clases. Es muy amplia la diferencia entre quienes sostienen que nunca faltan. La proporción indica que más de 80% reconoce faltar algunas veces, 10% aproximadamente dice que nunca falta y solo un estudiante reconoce que falta frecuentemente.

Es importante recalcar que esta pregunta en particular tuvo nueve recurrencias que no contestaron esta parte. La proporción de quienes se consideran faltistas eventuales y no faltistas del turno vespertino, es muy similar a la del turno matutino. Habla de una tendencia de comportamiento que no varía por turno. A vuelo de pájaro podría pensarse que no hay diferenciaciones de absentismo entre los turnos

matutino y vespertino, pero el punto es que los encuestados de este último fueron menos, más allá de que hay menos población en el turno, es porque literalmente se encontraban ausentes. En síntesis, aunque la proporción podría ser similar, en términos de comportamiento, en ambos turnos, al final el vespertino se incrementa por todos aquellos que *de facto* se encontraban ausentes.

Indagar si la familia sabe de las ausencias parte de una estructuración sugerida por Blaya (2003), para el estudio del absentismo. Más allá de que se fundamenta en los estudios que se realizan sobre jóvenes estudiantes de secundaria y media superior, los cuales dependen más de decisiones familiares, decidimos incorporarla toda vez que este aspecto puede estar relacionado con aspectos de manutención alimenticia u otro tipo de soporte familiar. Significa que hay una decisión de ausencia sustentado en privilegiar otros aspectos de orden familiar-social. Este punto es importante porque se apunta para las entrevistas.

De esta manera, en este aspecto podemos observar que hay marcadas diferencias entre el turno matutino y el vespertino. En el matutino se encuentra una importante mayoría de cerca de 80%, que reconoce que su familia sabe que falta a clases y de hecho da su consentimiento. Hay una diferencia con el turno vespertino donde menos de 50% de las familias lo consienten (véase tabla 3.2).

Tabla 3.2. ¿Tu familia sabe que faltas?

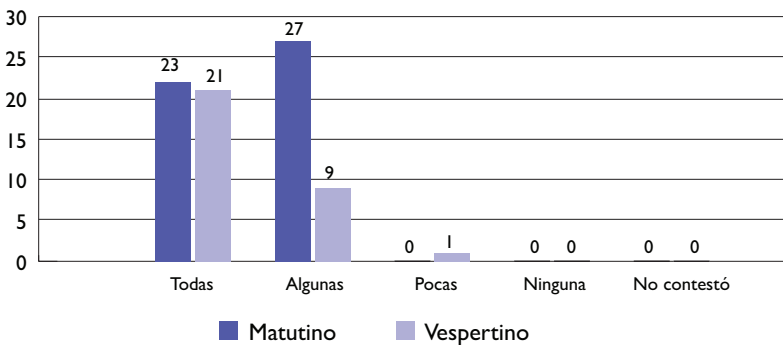
	Tengo su consentimiento	No	No contestó
Matutino	30	6	14
Vespertino	14	6	11

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Estos aspectos vuelven a articularse con el gusto o aversión a las materias que se imparten, pero también con énfasis sobre cómo dan las clases los docentes. Los resultados fueron muy interesantes, pues en el turno matutino hay una relación muy similar entre el

gusto por todas las materias (23) y solo por algunas (27). En dicho turno no hay referencia de que les disgusten sus materias. En el turno vespertino la relación es un poco más dispar. La gran mayoría gustan de sus materias (21), pero aquí sí aumentó la frecuencia de algunas que no les gustan (9) e incluso aparece la referencia de que pocas materias les agradan. Proporcionalmente hay menos satisfacción en el turno vespertino por las materias que se imparten en la carrera (véase figura 3.10).

Figura 3.10. ¿Te gustan las materias que se imparten en tu carrera?



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

En el cruce con la pregunta sobre si les gusta cómo imparten las clases sus maestros vemos variaciones muy importantes que no se relacionan con los resultados de los contenidos de las materias. Hay un empate entre los turnos matutino y vespertino donde solamente tres estudiantes, para ambos casos, señalan que les gusta cómo dan las clases todos los maestros. Se equilibra un poco con la opinión de que la mayoría de los profesores imparten bien sus clases; en el turno matutino vemos menos de 50% con esta opinión, frente a casi 80% de los estudiantes del turno vespertino. Existe una proporción pequeña, aunque no despreciable, de cerca de 10% que gustan poco de las clases de los maestros.

Aquí se tienen algunas contradicciones interesantes; lo que vemos es que gustan de las materias, pero no en la misma proporción

de agrado en cuanto a la forma en que se imparte la docencia. La correlación es inversa entre los turnos matutino y vespertino.

La manera de hacer una primera exploración sobre cómo influyen estos dos aspectos: el gusto por las materias y el agrado por la docencia, frente a la asistencia a clases, se exploró indagando sobre la puntualidad y la participación tanto en las clases, como en la vida universitaria en general. En este sentido los estudiantes afirman que algunas veces llegan a tiempo. No llegar a tiempo es un elemento recurrente en la mayoría. Se convierte en una práctica, reconocida y tolerada por sus pares y por los profesores mismos: “Cómo podrían decirnos que lleguemos temprano si todos, bueno la gran mayoría de los maestros, no llegan a la hora. Hay unos que llegan como cinco o diez minutos después, pero otros hasta media hora...cuando llegan” (Marisela, turno matutino, noviembre de 2015).

Los del turno vespertino confiesan llegar tarde en una proporción mayor que los del matutino. La proporción de quienes llegan a tiempo, aunque es menor no es nada despreciable y podría decirse que un tercio del turno matutino declara llegar siempre a tiempo, frente a cerca de 50% del turno vespertino: “Es que luego uno dice ‘para qué llego temprano si no hay nadie’” (Daniel, turno vespertino, octubre de 2015). No hay que olvidar que nos referimos a la población encuestada y no a la población total inscrita. Tres estudiantes del turno matutino prefirieron no contestar la pregunta y uno del vespertino reconoce no asistir a tiempo nunca.

En términos de la participación y la actuación general dentro de las clases, podemos sostener que casi 50% de los estudiantes del turno matutino afirman que participa mucho frente a 60% del turno vespertino. Es importante observar que el resto, la gran mayoría del turno matutino, señala participar solo lo indispensable. Una minoría del turno vespertino declara que participan lo indispensable y algunos reconocen que solo lo hacen con los compañeros: “Es que luego lo que organizan solo es para la mañana y yo, de verdad, no llego. De repente hay algunas cosas, pero no me llaman mucho la atención” (Irene, turno vespertino, octubre de 2015).

Esto habla de un marco de apatía regular, cuando se reconoce una participación solo en lo indispensable, se señala más bien un aspecto que puede asociarse o tender a un absentismo interior o virtual (Lacoux, 2002). En esto pueden encontrarse las que Lacoux llama “técnicas de evitación”. Lo importante por destacar con estos resultados es que no solamente hay ausencias físicas, sino también de otro orden, que implican un “estar sin estar”. Esto podría relacionarse con el índice elevado de no estar completamente a gusto con las clases que se imparten.

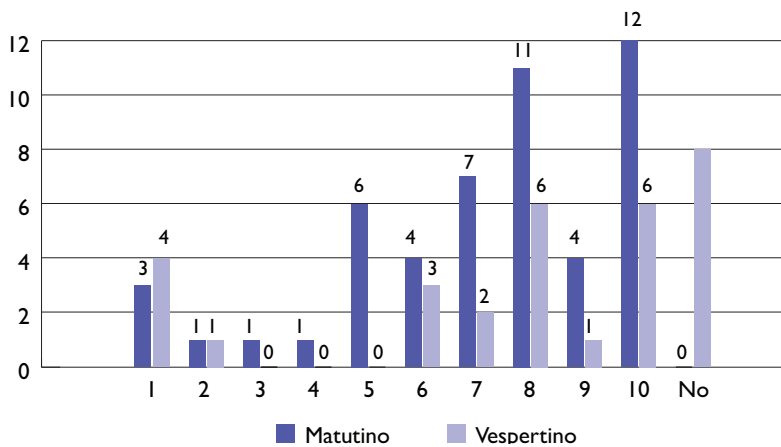
Pretendimos introducir una pregunta muy específica sobre el conocimiento de los estudiantes acerca de las reglamentaciones o las sanciones por ausentarse a clases. Tiene la intención de conocer si saben algo sobre la reglamentación interna de estudiantes en la UPN-Ajusco, o bien si se encuentra especificado dentro de las condiciones particulares de cada materia si se permite o no la evaluación al final de cada semestre. Se indica que se requiere el porcentaje de entre 80% y 85% de asistencias para tener derecho a evaluación. Los resultados al respecto fueron también muy parejos. Casi la mitad de los estudiantes, de ambos turnos, dicen no conocer reglamentación al respecto; sin embargo ya en el trabajo con el grupo focal se señaló que saben que si faltan mucho, no les va muy bien, incluso hasta pueden irse a extraordinario: “pero el punto es que no hay una norma general con los maestros. Algunos lo aplican y otros no” (Grupo focal, septiembre de 2015).

Por otro lado, hay tres grupos de preguntas que indagan sobre la correlación entre prácticas docentes y prácticas escolares. Los resultados fueron muy interesantes, pues hay una puntuación más o menos similar en la toma de decisión de ausentarse a clase cuando esta es aburrida o bien el maestro muestra conductas autoritarias.

Por debajo de estas opciones se encuentra la ausencia cuando consideran demasiado complejos los contenidos de los cursos. La que destaca de todas es que el estudiante opta definitivamente por no entrar a clase cuando no ha cumplido con las actividades encomendadas. Esta opción supera a todas las demás, lo cual quiere

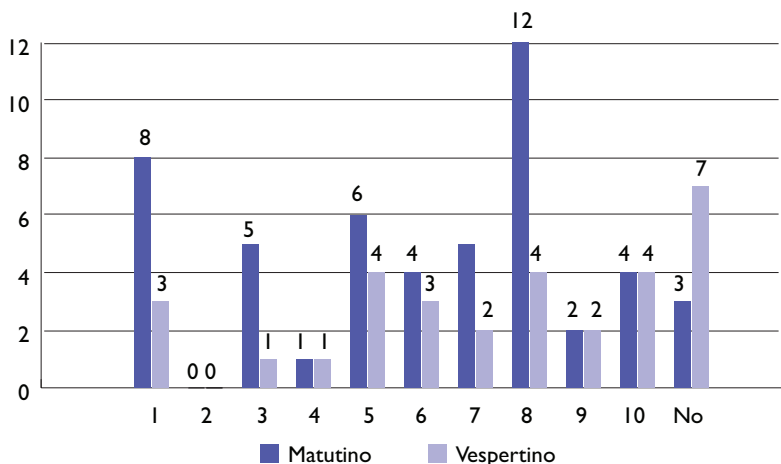
decir que, si bien hay una predisposición a ausentarse debido a la actitud del docente, es mayor cuando la práctica del estudiante, específicamente el incumplimiento del trabajo, como tareas, lecturas u otras, supera las causas anteriores (figuras 3.11, 3.12, 3.13 y 3.14).

Figura 3.11. A) Práctica docente aburrida



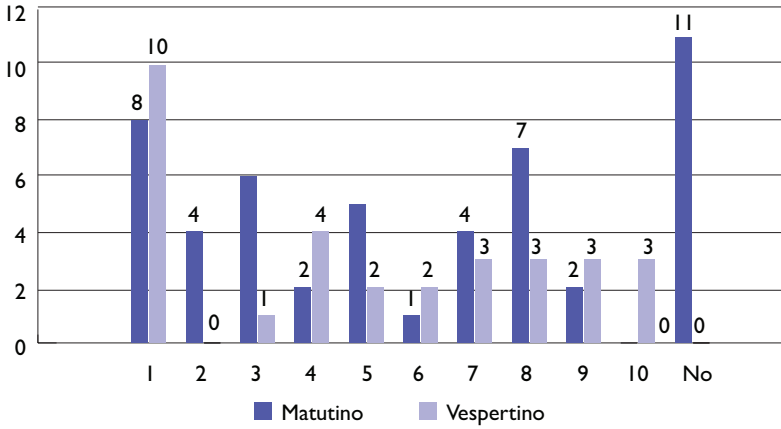
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.12. B) Práctica docente autoritaria



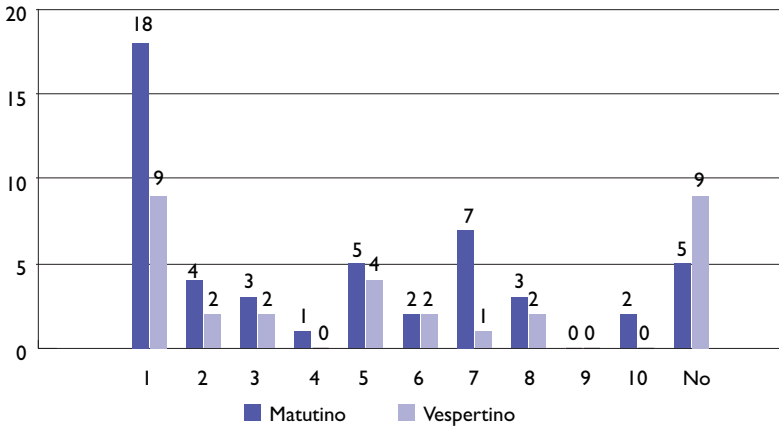
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.13. C) Contenidos complejos



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 3.14. D) No hago las actividades



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Los estudiantes del turno matutino dividen su opinión y acciones entre no asistir a clases tanto por conductas autoritarias de los profesores, como por aburrimiento. En el caso de los estudiantes del turno vespertino, no hay pronunciamiento específico en cuanto a las clases aburridas. Sin embargo, las conductas autoritarias sí son

condición, en ambos turnos, de que los estudiantes se desanimen de entrar a clases:

Hay maestros que al principio te dan como miedo...hay algunos que ya va pasando el tiempo y te das cuenta que es porque quieren darte la imagen de aquí mando yo, y sé mucho, pero ya luego se va uno dando cuenta y nada... le bajan, empiezan a faltar y cosas así. Lo hacen para que no te quejes... Pero sí, también hay otros que se quedan en el papel de autoritarismo, nunca le bajan, al contrario. Así ya ni dan ganas, porque te ven con cara de que lo que uno dice está mal...te meten inseguridad. Dicen que no leímos, y sí hay algunos, pero también otros que sí lo hacemos, no queremos participar porque nos descalifican (Irving, noviembre de 2015).

Un aspecto muy dispar entre ambos turnos es el relativo a los contenidos complejos. Al menos en lo que puede derivarse de esta primera exploración, esta situación impacta más a los estudiantes del turno vespertino que a los del matutino, quienes no manifiestan que sea un motivo fuerte de ausencia. Estos elementos pudieron corroborarse en el segundo instrumento aplicado. En algunos casos hubo bastantes meses de diferencia. La pregunta básica fue directa acerca de si el docente influía en su inasistencia a clase; la respuesta también es contundente. Dos terceras partes de los estudiantes del turno matutino afirmaron que sí. El turno vespertino fue aún más contundente, pues cerca de 90% dio una respuesta afirmativa (véase tabla 3.3).

Tabla 3.3. Influencia del docente para ausentarse de clase

¿Consideras que el docente influye en la no asistencia a clases?			
Turno matutino		Turno vespertino	
Sí	No	Sí	No
34	15	21	6

Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

En este rubro es importante destacar que, en opinión de los estudiantes del turno vespertino, los contenidos de las materias no siempre tienen relación con el programa o los objetivos del curso. En el caso del turno matutino hay menor percepción de este problema. En ambos casos se señala que no siempre asisten los maestros a clase, pero en el caso del turno matutino la proporción es sustancialmente menor. No ocurre así en el turno vespertino, donde una mayor proporción opina que los maestros son faltistas; el dato es de cerca de 40%, lo cual es bastante alto. Finalmente, los estudiantes tienen una opinión generalizada de que los contenidos vistos a lo largo de la carrera sí tienen relación con su formación, pese a que no todos los maestros están en concordancia con los objetivos de los cursos:

Hay maestros que ni siquiera te dan bien el programa, es como una lista de lecturas y ya, para que luego ni las vemos bien, ni en orden. Uno no sabe cómo va la cosa en el semestre, algunos te cambian la jugada. Luego averiguamos y nos damos cuenta como que dan lo que les gusta, pero no lo que tiene que ver con la materia...hay veces que solo hasta al final sabemos de qué va a ser el trabajo final [...] (Irene, turno matutino, noviembre de 2015).

Hay dos problemas muy fuertes que se bifurcan. Por una parte, cierta dispersión en la dinámica de la enseñanza, en algunos casos, mezclada además con autoritarismo e imprecisiones programáticas y de formas de trabajo. Pero se suma además a una percepción de la complejidad de algunos textos que, de cualquier modo, no le encuentran sentido en el conjunto de su formación ni en el curso correspondiente. Sin duda aquí hay un problema de malas prácticas docentes que se añaden a niveles de formación precarios. En un estudio exploratorio previo aplicado a estudiantes del séptimo semestre del turno matutino (2014-2), quienes más adelante formaron parte del presente estudio en 2015-1, se encontró que no podían ubicar con precisión las dimensiones del estudio sociológico y confundían los paradigmas más utilizados en la disciplina.

Asimismo, se encontraron acentuadas debilidades en el conocimiento de métodos y técnicas de investigación, sin mencionar los serios problemas de redacción y ortografía. Una de las observaciones hechas por parte de algunos profesores cuando dicho grupo expuso sus protocolos de investigación fue lo acotado sobre los temas, pero principalmente que la mayoría utilizaban como autor a Bourdieu. Los estudiantes señalaron casi al unísono: “pues es por qué no nos enseñan a otros” (febrero de 2015).

En el grupo focal surgió justo este problema. Entre los aspectos que ahí se señalaron se dice que no hay diversidad del profesorado, hay mucha repetición y esto a la larga los cansa:

ya sabemos cuál va a ser el rollo de este profesor, da igual qué materia nos dé, todas las da de la misma manera y casi son las mismas lecturas. Sus argumentos siempre son los mismos, por eso vamos saltando las clases. No importa, porque a la que entres va a seguir con el mismo asunto ... todos los ejemplos los jala para el mismo lado [...] A veces se siente que solo van a las clases por compromiso, se ven algunos y algunas ya cansados. Todo es muy teórico, y muy cargado, no hay espacio para que te lleven a prácticas tantito, que te saquen de los salones para que te expliquen cómo ver la realidad de a de veras (Grupo focal, septiembre de 2015).

Testimonios de este tipo invitan a una reflexión profunda que articule las propias características de aprendizaje del estudiantado, tomando en cuenta sus antecedentes formativos y aspectos socioeconómicos, frente a la propia lógica institucional y las prácticas decentes. Es decir, es preciso proponer una forma de seguimiento del proceso de formación, equilibrando las predisposiciones del contexto externo a la universidad y el microespacio institucional, del aula y docente.

REFLEXIONES FINALES

Son múltiples los aspectos por explorar. Uno de los elementos que quedó latente es que la complejidad del absentismo es un componente básico que contribuye no solo a tomar acciones preventivas frente al rezago y el abandono escolares sino también a tomar acciones concretas frente a tres dimensiones centrales:

- 1.- La acción pedagógica, en tanto trabajo docente en el aula, la cual se relaciona con prácticas concretas que pueden propiciar expulsión-retención.
- 2.- La organización de actividades inherentes a la gestión académica y la organización docente desde la coordinación de la licenciatura, articulada con orientaciones impulsadas desde el área académica.
- 3.- Mayor articulación con los diversos sectores de la propia universidad que proveen apoyos y servicios a los estudiantes.

Es necesario decir que sí hay un desencanto entre la promesa de un contenido académico importante, interesante o simplemente atractivo para los estudiantes y las prácticas docentes. Más que la asistencia o no a las clases por parte de los docentes, hay otro tipo de motivaciones que implican reflexionar sobre la docencia misma. Es necesaria la articulación con los estudiantes, pero también una vida colegiada más intensa que permita la articulación y llegar a acuerdos específicos. En este sentido, cabe destacar que no solamente hay una responsabilidad del quehacer docente, o la estructuración propiamente dicha de la institucionalidad. También hay factores importantes que se relacionan con el propio perfil del estudiantado que se refleja desde el propio proceso de selección.

Esto significa que hay una distancia entre los contenidos curriculares, lo que el docente espera como resultado académico del desempeño de sus estudiantes y sus antecedentes formativos. Aquí representa un reto importante conciliar todos estos aspectos en acciones concretas. El primer aspecto es, desde luego, la elaboración

diagnóstica. Entre las conclusiones importantes es necesaria la exploración de corte cualitativo. De hecho, es el aspecto nodal. La parte cualitativa implica no solo la aproximación hacia los estudiantes, contemplar sus voces, medir sus necesidades formativas, sino también generar un espacio para el docente donde se reflexione sobre el tipo de estudiantes ante los que se enfrenta semestre tras semestre. Qué tipo de estudiante formamos, qué tipo de prácticas docentes subyacen en esta relación que propicia absentismo. Qué papel debe tener el marco de gestión de la coordinación de la LSE y de la propia institución.

Es importante completar las fases de esta investigación y sumarlas a otros trabajos muy relevantes que se han realizado en la LSE. Se esperaría, además, que este tipo de trabajos pudiesen ser motivantes para otras carreras dentro de la UPN. Hay un conjunto de aspectos que deben ser considerados. Por ejemplo, hacia 2008, en el estudio realizado por Cuevas (*op. cit.*) respecto al perfil de ingreso, se mostraba que 60% de la población femenina se concentraba en el turno matutino. Se hablaba, pues, de un proceso de “feminización” de la licenciatura, cuando en el turno vespertino las cifras estaban prácticamente en pares. Ocho años después, la población inscrita en el semestre 2015-1 mostró un aumento de población femenina, ya no solo en el turno matutino sino también en el turno vespertino.

Otra tendencia relevante es que, aun cuando la mayoría de los estudiantes (alrededor de 80%) son solteros, manifiestan aportar a la manutención de sus familias y, aunque este aspecto es externo a la institución, es un factor ya existente y vale la pena explorarlo a mayor profundidad para constatar su relación con el absentismo. Al respecto cabe mencionar que, tomando como horizonte la continuidad de la investigación, en tanto reforzamiento y profundización de los aspectos destacados aquí, se solicitó que en caso de estar en disposición de conceder una entrevista, se colocara el correo electrónico. De los 81 encuestados, 25 estuvieron dispuestos a dar su testimonio. Esperábamos que la participación fuera mayor; sin embargo, esta cifra no es nada insignificante. Interesa en este sentido profundizar en

hábitos y prácticas, pero no solo de los estudiantes sino también de los docentes.

REFERENCIAS

- ANUIES (2012). *Anuarios Estadísticos*, México. Disponible en: <http://www.anuiies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES (2013). *Anuarios Estadísticos*, México. Disponible en: <http://www.anuiies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bueno, L. (2004). La exclusión de la esperanza: un sistema educativo desertor. En *Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje* (pp. 215-243). México: Universidad de Guadalajara.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf> el 20 de junio de 2016.
- Coll T. y Olivier, G. (2006). *Sociología de la educación ¿para qué?* México: UPN.
- De Vries, W. et al. (octubre-diciembre, 2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40 (160), 29-49.
- Fernández, M. (2006). ¿Qué hace un chico como tú en una escuela como esta? El rechazo escolar en su contexto. En *Jornadas sobre Exclusión Social y Absentismo Escolar*. Madrid, España: Centro de Profesores de Cádiz. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=v05sL1h52Fw> (I parte) http://www.youtube.com/watch?v=_ti69yepL0w (II parte) el 20 de junio de 2016.
- García Gracia, M. (2001). Prácticas de intervención contra el absentismo a secundarias y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad eficiencia y cambio en educación*, 4 (1). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf> el 19 de junio de 2016.
- Guerrero, H. (2009). *Variables asociadas al absentismo escolar en nivel medio superior*. Tesis de maestría en Investigación Educativa. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://posgradofeuary.org.mx/wp-content/uploads/2011/03/tesis-MIE-version-final-Hector-Guerrero.pdf> el 21 de junio de 2016.

- Gutiérrez, L. C. y Cuevas, C. Y. (2008). *La licenciatura en sociología de la educación*. México: UPN (Cuadernillos de Investigación Educativa núm. 5).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *México en PISA 2009, 2010*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/busca-dorPub/P1/C/125/P1C125.pdf> el 20 de junio de 2016.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2012. Educación Básica y Educación Media Superior*. Indicadores Educativos. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2013. Educación Básica y Educación Media Superior*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=DDFC4847F40B4B8C5FE76F3DA7409AF0?clave=P1B112> el 19 de junio de 2016.
- Lascoux, J. (2002), Absentéisme scolaire. Intervention de Jaqueline Lascoux. Recuperado de <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top> el 19 de junio de 2016.
- OCDE (2010). *PISA 2009. Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science (I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> el 22 de junio de 2016.
- Olivier, G. (2017). Jóvenes en jaque. El absentismo y la educación media superior. En Lozano, A. y Olivier, G. (coords.), *Juventud y educación. Una relación precaria* (pp. 79-116). México: UPN.
- Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Projuventud. Marco Conceptual y diagnóstico inicial*. Recuperado de http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/projuventud_2014-2018.pdf el 19 de junio de 2016.
- Rumberger, R.W. y Lim, A.S. (2008). Why Students dropout of school: a review of 25 years of research. En *California Dropout Research Project, Report 15*. Recuperado de <http://www.slowcounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyert-students+drop+out.pdf> el 20 de junio de 2016.
- SEP/SEMS/COPEEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de <http://www.siguele.sems.gob.mx/siguele/encuesta.php> el 19 de junio de 2016.
- Urñuuela, P.M. (2005). Absentismo escolar. En *I Jornades "Menors en edat escolar: Conflictes i oportunitats"* (pp. 1-5). Govern de les Illes Balears/Conselleria d'Educació i Cultura. Palma de Mallorca.

CAPÍTULO 4

TRAYECTORIAS ESCOLARES: TUTORADOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UPN

Alma Delia Acevedo Dávila

INTRODUCCIÓN

Las universidades en el México actual reconocen el compromiso que impulsa a explorar factores que determinan el rendimiento de los alumnos, específicamente en estudios de licenciatura. Estos factores, también llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar, por lo que es importante acotarlos para establecer la influencia e importancia que cada uno tiene en el proceso educativo (Popkewitz, 2008).

Una forma válida de comunicar este rendimiento invita a realizar investigaciones acerca de las diversas situaciones que se viven en un transitar escolar y hacer observables los comportamientos de los tutorados de la primera y segunda generación de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), que desde 2012 se imparte en la modalidad en línea de la Universidad Pedagógica Nacional.

Estos criterios se registran como retos de competitividad internacional que asume el siglo XXI; son pautas de actuación que se

definen como razones y motivos que se localizan al contestar una encuesta, entre cuyas características resalta el trabajar con programas en línea.

Una de las funciones de la investigación educativa es dar cuenta de las problemáticas que invitan a reflexionar y avanzar con medios para transformar el quehacer educativo dotado de oportunidades. Ello precisa explicar diversos hechos de la cotidianidad escolar, que se construyen y conservan como valores e intereses sociales. Son también particularidades cognitivas, emocionales y políticas donde se aplican diferentes acercamientos de la metodología científica, que permiten edificar una visión más objetiva sobre esta complejidad (Martínez, 2011).

De esta manera, se espera que esta investigación sobre trayectorias escolares apoye el fortalecimiento de la calidad curricular que ya considera el diseño de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional en la modalidad en línea, considerando el alto dominio del discurso pedagógico que requiere la modernidad.

Acercamiento al concepto de trayectorias escolares

Trayectoria escolar es un término multidimensional, que está determinado por diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa, de ahí su importancia para abordarlo con métodos rigurosos y posturas consensuadas que permitan el encuentro de lo invisible de este transitar (García, 2010). Su análisis da a conocer el comportamiento de un individuo en su recorrido por diversos escenarios educativos, en donde se requiere diferenciar factores sociales y académicos de poblaciones delimitadas por nivel de formación educativa y logros alcanzados en las instituciones donde estudian.

El término trayectoria escolar está estrechamente vinculado con la eficiencia terminal e involucra la observación de los movimientos

de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares. Se considera también que esta trayectoria, puede verse influida por una gran diversidad de factores, de la misma manera en forma independiente para cada alumno.

La trayectoria escolar contribuye a explicar las rutas de cinco componentes: el demográfico, el social, el económico, el cultural y el psicológico. En este último se localizan los siguientes supuestos: creencias, actitudes, compromisos, metas, habilidades, hábitos, así como la satisfacción con los estudios.

En resumen, el propósito de este trabajo es proporcionar elementos para explicar cómo son las trayectorias escolares en dos generaciones que participan en la LEIP y cómo hacen uso de las posibilidades que les proporciona una licenciatura no presencial.

Estrategia metodológica

En este texto se presenta el resultado de un estudio de casos, que explora datos de dos generaciones de la LEIP. La muestra estuvo integrada por 16 tutorados que terminaban el módulo 12 en agosto de 2014 y 17 que lo terminaban el mismo mes, pero en 2015. Con esta información se buscó detectar problemas y desigualdades en todos los aspectos de la vida escolar (Acevedo y Meuly, 2007).

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de 37 cuestionarios a igual número de tutorados hacen posible dar respuesta a una sociedad cada vez más exigente de un desarrollo profesional incluyente y competitivo, ya que en su actuar se refleja la vinculación con los esfuerzos por progresar.

El cuestionario valorado en el Consejo Interno de esta licenciatura se compone de 25 categorías, cada una de ellas con varios indicadores. A partir de las respuestas que se localizan, se fueron integrando unidades de información electrónica; con estos datos se elaboraron gráficos que permitieron describir y presentar un panorama sobre las tendencias positivas o negativas, los logros y las dificultades en el camino de la formación.

Las categorías consideradas son: datos generales, condiciones socioeconómicas, factores relacionados con los estudios del nivel medio superior y opiniones sobre la formación que han recibido en la LEIP.

Los resultados pueden ser útiles para la toma de decisiones y el fortalecimiento del programa curricular diseñado por los propios tutores que participan en esta licenciatura en línea. El análisis proporciona una explicación de los hechos, al localizar la presencia de frecuencias en los indicadores que son entendidos de diversas maneras y consecuentemente muestran una intencionalidad en donde se involucra la presencia de sujetos (Izcará, 2014).

Es importante señalar que este estudio se realizó con el propósito de identificar los aciertos y destacar las dificultades de la puesta en marcha de este diseño curricular que funciona en forma virtual. De esta manera, se busca erradicar falsas suposiciones, dar cuenta mediante una aproximación a la perspectiva de los tutorados, sobre cómo perciben y construyen un mundo socio-escolar. Se espera que esta información se utilice para reflexionar, explorar y proponer soluciones para mejorar la formación y el oportuno egreso de los tutorados que cursan estos estudios.

Las reflexiones sobre este tema objeto de estudios plantean los siguientes supuestos:

- a) El curso de vida escolar puede dibujar diversas trayectorias.
- b) La exploración que se realice requiere establecer criterios y mecanismos que permitan reconocer diferencias entre alumnos.
- c) Un saber para reconocer expectativas, problemas y necesidades, son los datos ya se tienen contemplados en el diseño del cuestionario base para realizar esta investigación.

La encuesta induce respuestas abiertas y cerradas a partir de categorías agrupadas en rubros previstos que engloban un conjunto de manifestaciones, que en ciertos momentos pueden interrelacionarse para obtener relaciones más significativas.

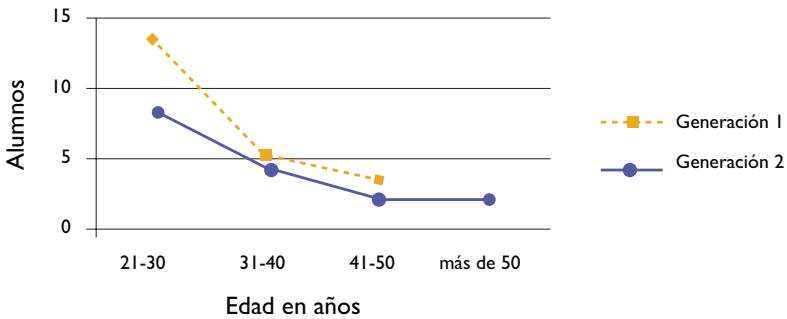
Resultados

a) Aspectos generales

En cuanto al *género*, en la primera generación asisten once mujeres y cinco hombres; en la segunda promoción contestan el cuestionario quince tutoradas y seis varones. En todos los escenarios de formación docente son más numerosas las mujeres.

Si se habla del *lugar de residencia*, la LEIP registra una inscripción en todas las delegaciones de la CDMX; en el caso del Estado de México, en estas dos promociones solo se reconocen cinco municipios y al momento están cursando este programa estudiantes que viven en Puebla y Michoacán.

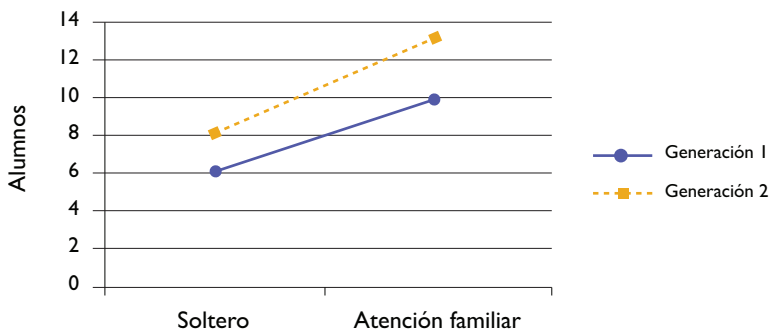
Figura 4.1. Edades



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

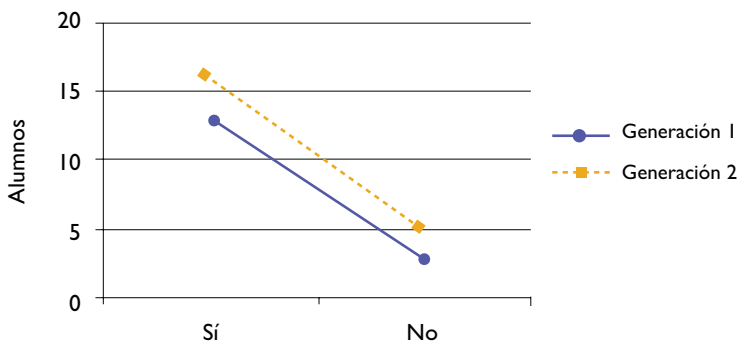
En este gráfico se distingue mayor presencia en el intervalo (distancia exacta) correspondiente a las edades que van de 21 a 30 años; la literatura reconoce un nivel favorable para cursar estos estudios; los tutorados de más de 40 años son trabajadores que desean ascender en sus espacios de trabajo. También se favorece la presencia de seis adultos mayores, tal y como lo prevé el Sistema Educativo Mexicano, con la posibilidad de realizar estudios profesionales mediante una opción no presencial y así cursar alguna licenciatura de su interés.

Figura 4.2. Responsabilidad familiar



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 4.3. Trabajo



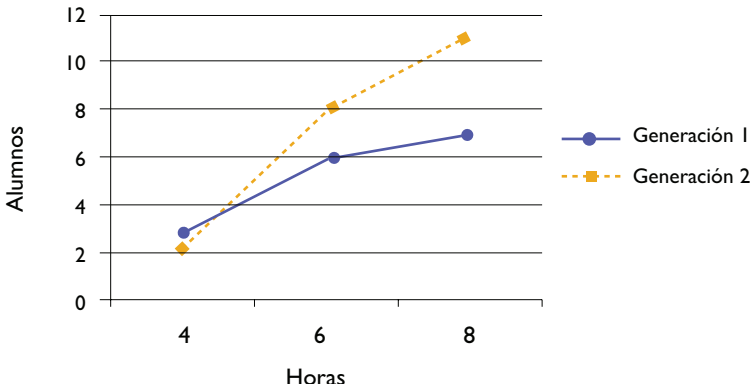
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Los tutorados que mencionan atender una *responsabilidad familiar* (incluye casados, unión libre, divorciados y viudos) pueden mostrar una reducción en atención a los contenidos que exige esta enseñanza modular, es el caso de 20 horas a la semana.

Tener un desempeño laboral significa una reducción adicional del tiempo de realización de las actividades y las tareas que requiere este diseño curricular, lo que refleja la necesidad de considerar que los recursos económicos no son suficientes. En esta

encuesta se detecta un único caso de una alumna que menciona no trabajar.

Figura 4.4. Tiempo dedicado al trabajo

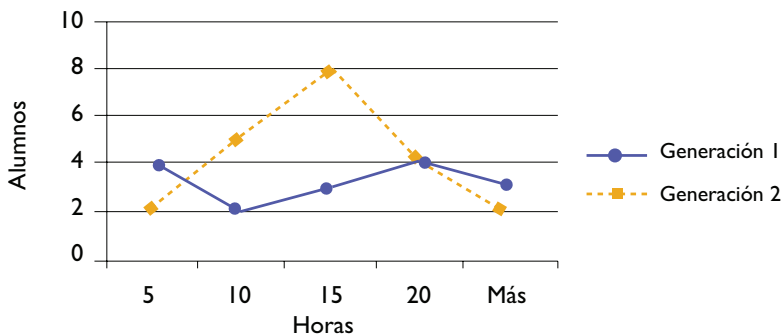


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

La cantidad de horas invertidas en el trabajo varía. Si a ellas agregamos los tiempos de traslados en la CDMX, estamos reconociendo aproximadamente un tercio del día que se requiere entre trabajo y traslados, situación que posiblemente revele un rezago en las aportaciones que se exigen en este diseño modular. La siguiente figura da cuenta de la distribución del tiempo que estas poblaciones dedican a estos estudios.

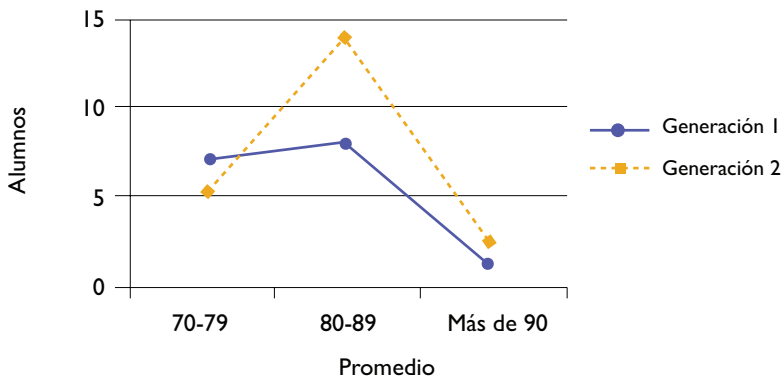
Cabe señalar que, en este tipo de formación, se exige la participación en un foro, el cual requiere que durante cada semana se cumpla con la lectura de la actividad que realizan tres compañeros, para lo cual es indispensable integrar criterios de reflexión y posibilidad de mejora. Únicamente 13 tutorados refieren una dedicación aceptable para realizar todo lo que implica el estudio de esta licenciatura en línea y a distancia.

Figura 4.5. Horas dedicadas al estudio



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figura 4.6. Promedios obtenidos en el bachillerato

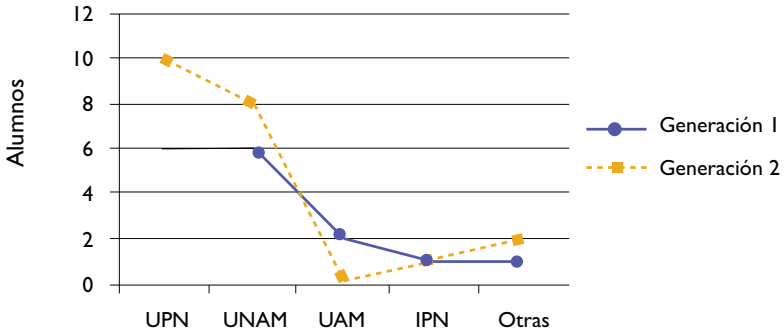


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Hay tres promedios arriba de nueve; estos alumnos apoyan mucho el trabajo colaborativo. Preocupan los alumnos que mencionan promedios menores al ocho. Si en esta reflexión se incorporan los criterios de atención familiar y desempeño laboral, será lento el caminar por los siguientes módulos.

Un dato importante en este nivel es el interés y la vocación por una formación en un campo profesional.

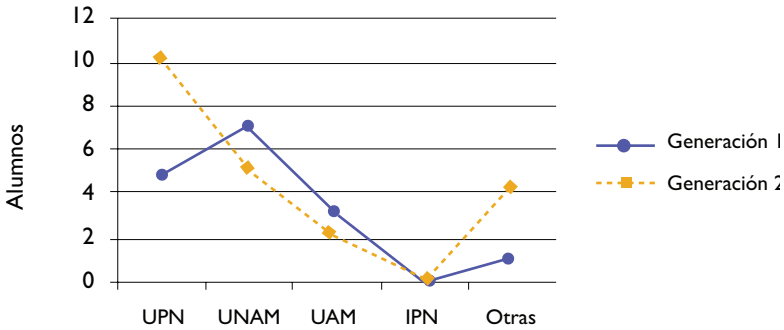
Figura 4.7. Tu primera opción para cursar estudios de licenciatura



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Persisten los niveles de preferencia por los estudios de Pedagogía en la UNAM. Es imprescindible señalar en esta información que los sujetos declaran su deseo de ingresar a otras instituciones que no contemplan programas en enseñanza.

Figura 4.8. Segunda opción



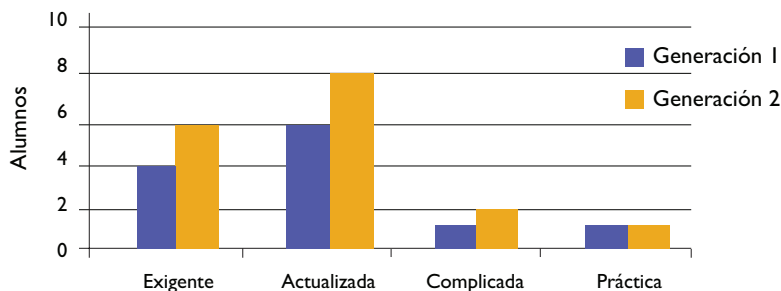
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

En este caso se destacan 15 tutorados con una segunda definición muy semejante a los datos numéricos que se registran en la gráfica anterior.

Puntos de vista personales sobre los estudios realizados

En esta licenciatura se trabajan tres objetos de estudio vinculados: la formación en pedagogía, el uso de estrategias tecnológicas y la innovación. De ahí que los antecedentes escolares, por sí mismos o en combinación con otros factores, pueden ser decisivos para permanecer en estos estudios, dependiendo de las circunstancias de cada alumno. Al respecto las respuestas que proporcionaron los encuestados permiten reconocer la opinión que tienen acerca del grado de dificultad de este tipo de estudios.

Figura 4.10. Califica tu participación en esta formación



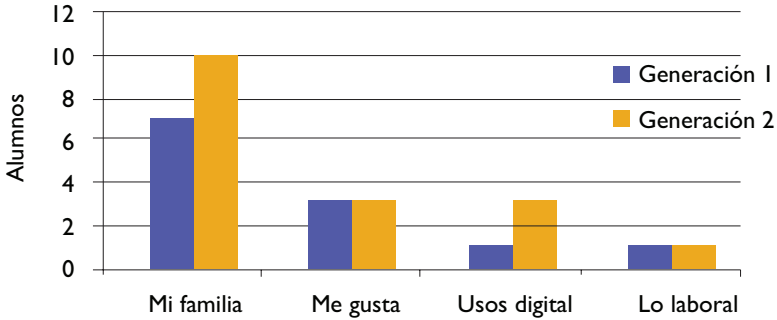
Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Tres tutorados consideran complicados estos estudios; cuatro rescatan el vínculo del trabajo teórico-práctico, posición que contribuye a la educación exigida por el sistema educativo del país, para cualquier formación profesional.

Se percibe un buen nivel de aceptación del criterio de innovación, aunque se reconoce lo complicado que es articular lo pedagógico con las tecnologías digitales para un grupo de bachilleres que no está muy convencido de trabajar con aspectos del ejercicio

pedagógico. Por este motivo la participación con una permanente evaluación en el foro da pauta a una posición de exigencia que no se desatiende en esta formación.

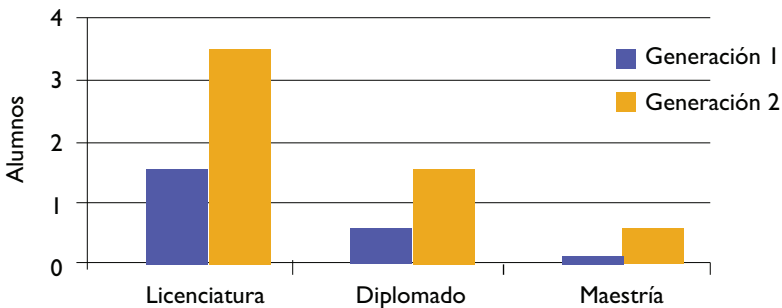
Figura 4.11. Tu motivación para cursar estos estudios



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Resultan reveladores los 19 casos donde la influencia familiar es determinante y poco favorecedora para dar las mejores respuestas a estos estudios. En este sentido, el componente de desempeño laboral en escenarios educativos y el uso de tecnologías digitales puede ser beneficioso a la vez que sirve de apoyo para no abandonar esta formación.

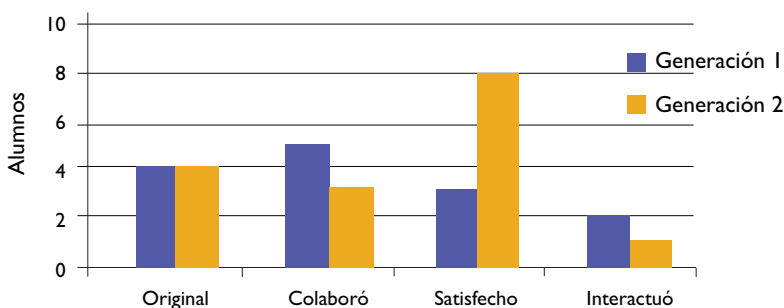
Figura 4.12. Otros estudios realizados



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

De seis participantes que indican contar con estudios de licenciatura, tres han llevado a cabo diplomados para alcanzar una titulación y otro menciona estudios de maestría sin concluir. Esta declaración refleja únicamente el interés por complementar el requisito de la obtención de un título, sin asegurar el compromiso de concretar una formación que redefina la teoría y la práctica educativa.

Figura 4.13. Califica tu desempeño en esta licenciatura

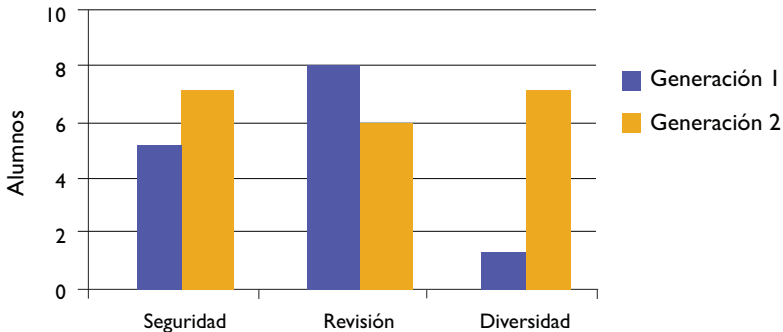


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Estos datos permiten constatar que el diseño modular influye en sus conocimientos y habilidades para todo tipo de experiencia laboral, al favorecer el desarrollo de proyectos de intervención para la solución de problemas.

La colaboración de diez docentes con el apoyo de los expertos en tecnología da pauta a la originalidad y por supuesto permite que doce alumnos se sientan satisfechos con los avances, y dar la oportunidad a cinco estudiantes para interactuar y conseguir los aprendizajes requeridos.

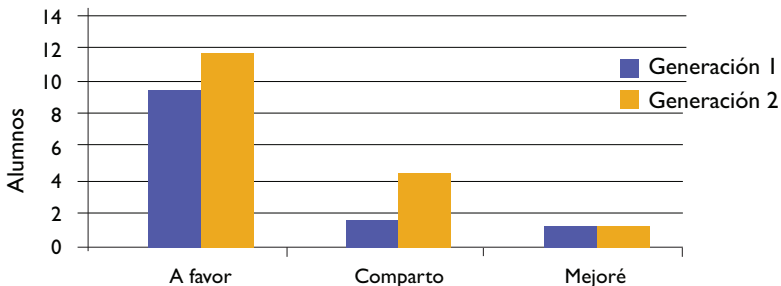
Figura 4.14. Aportaciones de este programa modular a tu formación académica



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

En la figura 4.14 se observan tres grupos diversos de estudiantes, donde se distinguen ventajas y desventajas: se constata que la trayectoria escolar de los alumnos puede ser influida por diversos factores. Los docentes mencionan que revisan, los tecnólogos indican la importancia de diversificarse frente a la acción reflexiva de la pedagogía; en esta forma se observa que tanto el tutor como todos los tutorados reconocen que el avance es seguro.

Figura 4.15. Opinión sobre estos estudios

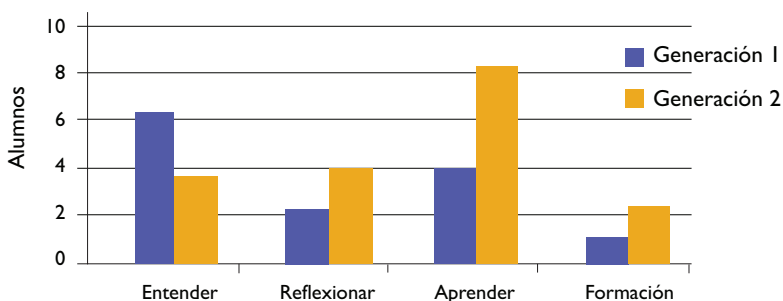


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Estas son las tres perspectivas identificadas: los alumnos que están a favor de utilizar las tecnologías digitales a pesar de tener una alta percepción de dificultades ante la transformación que exige la

sociedad; los que consideran que la más valiosa aportación es compartir experiencias, y finalmente quienes aseguran que estos aprendizajes van consolidando habilidades y destrezas que deben tenerse en cuenta para llevar a cabo una innovación que puede utilizarse en cualquier escenario profesional.

Figura 4.16. Aportaciones del sistema modular a tu formación

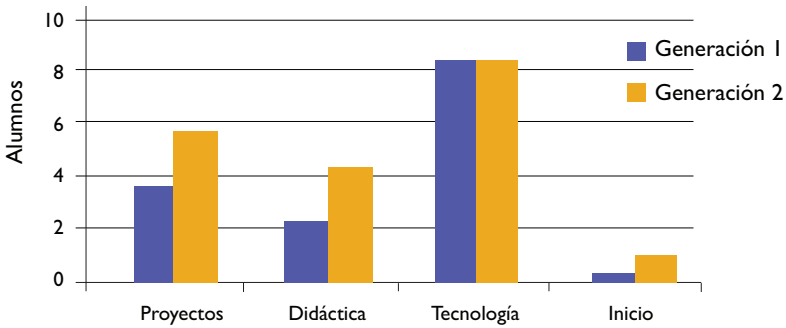


Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Las fortalezas que se subrayan permiten explicaciones más detalladas. Es el caso de las siguientes menciones: a) entender la gran importancia de las experiencias académicas; b) la reflexión crítica abre posibilidades para diseñar proyectos de mejora promoviendo los aprendizajes que proporciona este sistema modular; c) los tecnólogos dan a conocer una opinión muy favorable sobre lo propicio de los aprendizajes en la formación sociohistórica.

Todos los aprendizajes movilizan gran diversidad de combinaciones que pueden ser decisivas para la culminación conveniente de estos estudios. Al entender todos estos significantes, acordes con el perfil de egreso que se promueve en esta licenciatura, se invita a continuar recabando opiniones que aporten las siguientes generaciones y ubicar con mayor precisión aspectos favorables o desfavorables que pueden romper con el monopolio del saber.

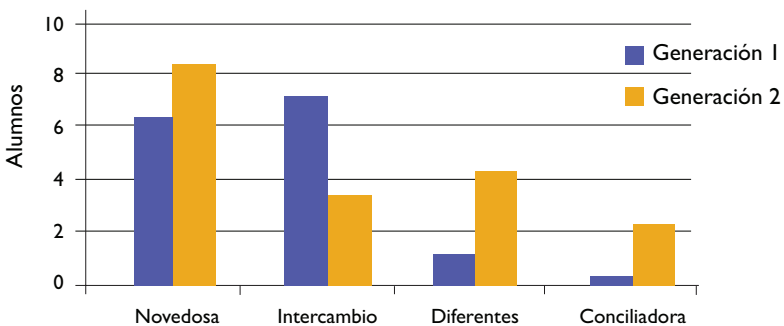
Figura 4.17. ¿Laboralmente qué te aportan estos estudios?



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Trabajar en proyectos que van incorporando nuevos elementos y aprendizajes conjugados indica una interrelación congruente que se logra al participar activamente en cada módulo. Punto y aparte es la mención de una tutorada acerca de la importancia de ser aceptada e iniciar un diseño para los estudios en una escuela islámica en nuestro país; esto se debe a la flexibilidad y al respeto que encontró en el programa.

Figura 4.18. Opina sobre los usos que te ofrece la tecnología



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

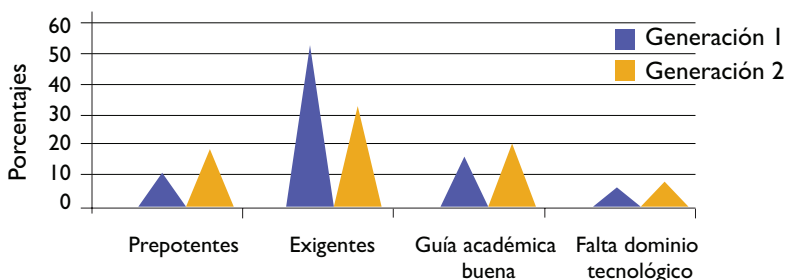
La tecnología, si bien constituye un elemento importante en estos estudios, no es el central, únicamente forma parte de las diversas acciones y recursos que aporta este proyecto que busca destacar una relación positiva entre la formación teórica y práctica, la congruencia entre lo que aprende el alumno y lo que promueve la experiencia modular.

Cuatro acentos se insertan en las actividades que alimentan las reflexiones y las aportaciones proporcionadas por todos y cada uno de los tutorados en el foro, donde se significan: a) la evaluación de productos; b) la responsabilidad en la transformación; c) la diversidad de caminos que tejen una red de estrategias, y d) la gran cantidad de recursos disponibles.

Es novedoso facilitar los intercambios entre tutorados en forma permanente. El respeto es necesario entre tutorados y por supuesto con el tutor. Al término de cada módulo se realiza una evaluación al tutor, quien puede estar al tanto en el instante mismo en que la proporciona el tutorado, lo que permite reconsiderar su actuación.

Respecto al acompañamiento recibido por los tutores, más de la mitad de los tutorados de la primera generación, lo valoran como exigente; un porcentaje menor de la segunda generación se expresa en este mismo sentido.

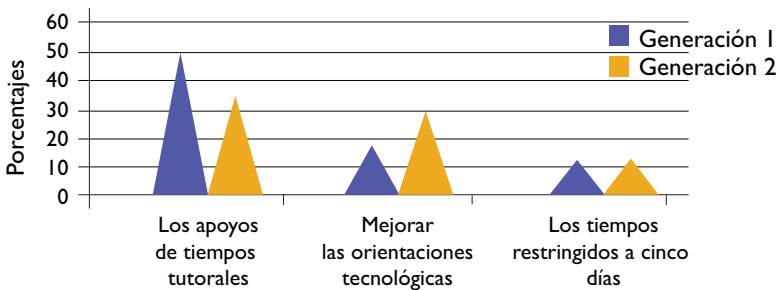
Figura 4.19. Opinión en cuanto al acompañamiento de los tutores



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

La opinión expresada en esta pregunta motiva a revisar y, en caso necesario, generar los cambios conducentes en el acompañamiento de los tutores, sin dejar de reconocer que en la gran mayoría a los tutores les hace falta dominio tecnológico. Posiblemente a esto se debe la escasa orientación que los tutorados afirman recibir para utilizar los contenidos de la tecnología digital, lo cual puede provocar fricciones.

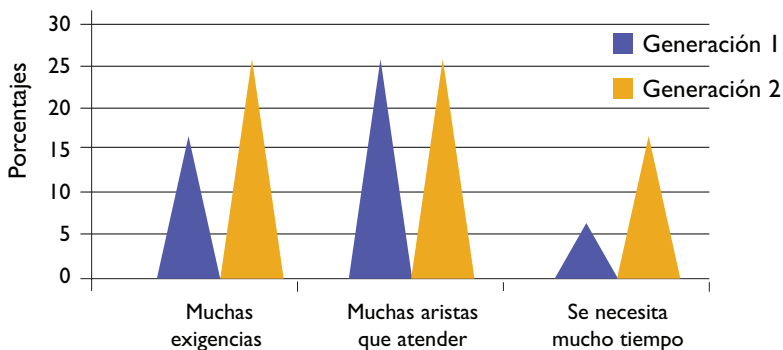
Figura 4.20. Dificultades que observas en la LEIP



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Los tutores de la UPN cuentan con gran diversidad de experiencias sobre la vida académica. Señalamos que el proyecto LEIP está en sus inicios y las acciones de mejora se construyen en forma permanente. Por ello, al terminar de impartir cada módulo, se reúnen los tutores y toman acuerdos para dar mejores respuestas. Advertimos, como consensos logrados, el incluir únicamente una o dos actividades por semana y se considera necesaria la calificación de actividades de lunes a viernes; los tutorados cuentan con los sábados para realizar la tarea que posteriormente es evaluada con una valoración numérica.

Figura 4.21. Aportaciones para mejorar la LEIP



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Propuestas de mejora

En el apartado anterior, se reconocen diversas opiniones de los encuestados, entre las que destacan dos:

- a) Los tutorados procedentes del bachillerato podrían no tener gran interés por la docencia y quizá desconocen muchas estrategias tecnológicas y académicas.
- b) Quienes tienen muchos años sin estudiar requieren de actualizarse en los aspectos pedagógicos y tecnológicos que exige la formación educativa.

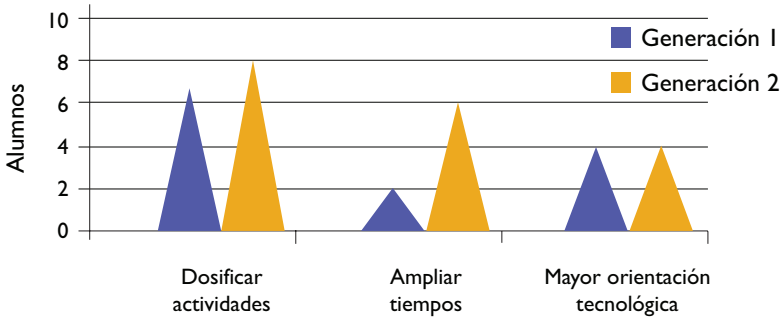
Las propuestas de mejora de los tutorados apoyan estas opiniones, como se puede ver en las figuras siguientes.

En las reuniones de tutores se han discutido en forma permanente este tema y los diversos puntos de vista al respecto, si bien no todas las inquietudes tienen respuesta inmediata. Asimismo, se reconocen las diversas personalidades entre los tutorados que pugnan por la dosificación de la presentación de actividades y flexibilidad en la participación en el foro.

Insistimos en la importancia de reconocer la diversidad de experiencias cotidianas que se viven en estas dos promociones, entre

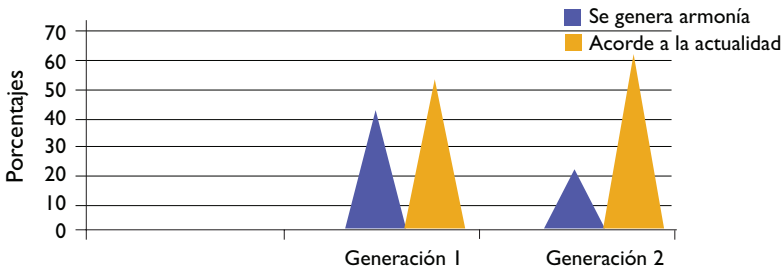
las que se destacan la diversidad de intereses en lo educativo y los cambios permanentes en las aportaciones tecnológicas, lo cual puede afectar las vivencias de la formación, hacer vulnerable un diseño curricular y minar su credibilidad.

Figura 4.22. Sugerencias para mejorar el diseño



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

Figuras 4.23. ¿Recomiendas estos estudios?



Fuente: Elaboración propia con información de los cuestionarios.

En general, la opinión acerca del programa es favorable; son dos factores que por separado o asociados resultan ser fuertes predictores para que se presenten o no dificultades escolares.

REFLEXIONES FINALES

Una investigación educativa requiere de una postura de interpretación académica para mejorar todas las aristas sobre lo que se concibe como diseño modular. La investigación en educación se define con metodologías y criterios de validez científica, por lo que no se invita a renunciar a la identidad de educador para convertirse en investigador. En este caso se parte de dos posicionamientos, el sociológico y el tecnológico, que transforman las prácticas con propuestas de cambio innovador.

La experiencia modular permite tomar conciencia de un compromiso profesional, por lo que se observa la necesidad de trabajar con reuniones periódicas de seguimiento, evaluación y consolidación de avances.

REFERENCIAS

- Acevedo, D. y Meuly, R. (2007). Trayectorias escolares en cuatro licenciaturas presenciales de la UPN. *Revista Entre maestr@s* 7 (5).
- García, R. (2010). *Un estudio sobre la trayectoria académica de los estudiantes de posgrado de Pedagogía de la UNAM*. México: Posgrado de Pedagogía-UNAM.
- Izcará, P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Martínez, R. (2011). *Teoría crítica e investigación educativa*. México: Doble Hélice.
- Popkewitz, T. (2008). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, España: Mondadori.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN TORNO AL PROYECTO MEXESPARG Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EL CASO DEL POSGRADO EN LA UPN MORELOS, SEDE AYALA

Nashelly Ocampo Figueroa

Ana Alicia Peña López

INTRODUCCIÓN

Como profesoras-investigadoras realizamos diversas tareas dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos: docencia, investigación, intervención, tutoría, gestión académica, difusión y extensión. En este trabajo nos interesa reflexionar sobre la conexión que hemos realizado desde el Proyecto de Investigación e Intervención Comparada México, España, Argentina (MEXESPARG), que sostenemos con nuestras tareas formativas con los estudiantes de la Maestría en Educación Campo Desarrollo e Innovación (MEDI), que se imparte en UPN Morelos, sede Ayala.

La formación de estudiantes de posgrado que construyen proyectos de investigación-intervención no se restringe a la impartición de cursos dentro del programa curricular, sino que incluye

procesos de acompañamiento tutorial, en diversas modalidades, y requiere generar una amplia red de actividades que apuntalan las líneas formativas de estos estudiantes.

Partiremos, en primer lugar, de la descripción del proyecto de investigación-intervención MEXESPARG en el que participamos; para luego, en segundo lugar, especificar de manera general el contexto socioeconómico de la región del oriente de Morelos donde se encuentra la sede Ayala de la UPN Morelos en cuyas instalaciones se trabaja con los estudiantes de maestría. En tercer lugar, se busca analizar la especificidad que marca la intervención educativa, tanto en los procesos de investigación como en los de formación. En un cuarto apartado, nos interesa explorar algunos de los requerimientos formativos de los profesionales de la intervención educativa, y cómo se inserta la figura del tutor, con sus múltiples formas. En quinto lugar, nos interesa mostrar los aportes que el proyecto de investigación-intervención ha realizado en la formación de las dos generaciones de la maestría en Morelos. Terminamos el trabajo con una reflexión sobre la importancia de la relación entre la investigación-intervención y los procesos formativos de los interventores educativos.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN MEXESPARG: PRINCIPIOS, FUENTES Y VERTIENTES DE INVESTIGACIÓN

El Proyecto de Investigación e Intervención Comparada México, España y Argentina (MEXESPARG) comenzó en 2008, y la UPN Morelos, en la sede Ayala, participa desde 2010. Es coordinado por la doctora Teresa de Jesús Negrete Arteaga, de la UPN Ajusco, y en la UPN Morelos, por la doctora Nashelly Ocampo Figueroa.

Tal como se señala en el Informe Técnico del MEXESPARG (Negrete, 2014, pp. 6-7), el proyecto apuesta por construir una estructura de enfoques compartidos entre investigadores de México, España y Argentina, con una mirada epistémica desde la perspectiva de la complejidad, para participar en intervenciones educativas

en espacios sociales específicos y, desde ahí, reflexionar sobre las experiencias prácticas a fin de elaborar un andamiaje conceptual sobre el quehacer de la intervención educativa.

- Los principios orientadores del proyecto, que son compartidos por los equipos de los tres países, se concentran en:
- La forma de conceptualizar la realidad por estudiar.
- El instrumental teórico y práctico por utilizar.
- Los mecanismos de inserción de los sujetos participantes.
- Los criterios que posibiliten discriminar momentos descriptivos frente a los prescriptivos.

Hemos buscado la construcción de una interpretación de la realidad acotada, con sentido y articulada como una narrativa compleja resultante de las relaciones dialógicas que incorporan las voces de los sujetos con los que se interviene y de quienes efectúan la intervención, así como el lugar de la *vigilancia epistémica*¹ por desarrollar, desde la investigación.

En el caso de México, el proyecto ha dado seguimiento a los procesos de formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la subsección Ayala de la UPN-Morelos, generaciones 2008-2012 y 2009-2013. Se han realizado acciones de intervención y acompañamiento en orientaciones de contenido y método, y se han propiciado procesos de subjetivación en los que se reconoce la articulación de lo psíquico-corporal, lo emocional-valorativo y lo ético-actitudinal, perspectiva que tiene como punto de partida la teoría sobre la construcción subjetiva de W. Reich.

Este tipo de acompañamiento tomó forma en dos sentidos: uno con *la figura de tutoría* en prácticas profesionales, servicio social

¹ Entendemos por vigilancia epistémica, según lo retoma Josefina Granja Castro de Bachelard, “como una permanente `rectificación del saber y ampliación de esquemas de conocimiento` [...] La vigilancia epistemológica es una reflexión que pone a prueba el método [...] y genera crisis de interpretación de fenómenos [...] comprobados” (Granja, 2003, pp. 26-27).

y talleres de movimiento, entre otros, y el segundo, como *asesoría grupal de proyectos* mediante seminarios de titulación, encuentros para revisión y presentación de avances, así como asesorías personalizadas. Para tal fin, fue posible establecer acotaciones de carácter epistemológico y axiológico que dieron cauce a los proyectos de intervención de los estudiantes y egresados de estas generaciones, a la vez que tales experiencias contribuyeron a reconocer los fundamentos de nuestro proyecto, al identificar fases por las que transitan los proyectos de intervención, ángulos de vigilancia epistémica, modos diferenciados de mirar la articulación de la investigación con las acciones de intervención frente a las maneras convencionales en las que se separan estas tareas académicas.

Todo lo anterior ha aportado elementos para el incipiente campo de configuración conceptual y metodológica sobre la intervención educativa en México, al tiempo que ha permitido identificar necesidades para la formación de los profesionistas que intervienen en esta área.

Para tal tarea se ha recurrido a fuentes provenientes de diversas disciplinas: la filosofía, la pedagogía, la economía, la antropología, la historia, la sociología, el psicoanálisis, el arte, entre otros y desde distintos ángulos teórico-metodológicos que configuran un entramado de intelección del pensamiento complejo. Las perspectivas que lo orientan son de carácter analítico-interpretativo: hermenéutico (G. Agamben), genealógico (M. Foucault) o deconstructivo (J. Derrida), que han dado pie al análisis del discurso (P. Ricoeur, M. Certeau, G. Deleuze, J. Granja, R.N. Buenfil), al análisis institucional (E. Remedi, R. Kaës, A.M. Fernández) y el pensamiento complejo (E. Morin y Bolívar Echeverría). Asimismo, desde la geografía crítica y la mirada biopolítica, y la Subordinación Real del Consumo (J. Veraza), se incorporan como elemento nodal la noción de territorio y de valor de uso. Esta mirada pretende superar las carencias y las limitaciones que comporta la concepción tradicional de lo científico, especialmente en ciencias humanas y sociales; la fragmentación de dicho conocimiento en parcelas cada vez más

estancas e incomunicadas entre sí; la imposibilidad de integración satisfactoria del sujeto; la ausencia de la reflexión sobre la propia actividad científica como componente integral de la misma.

Con estos enfoques hemos trabajado en los seminarios internos de investigación, donde se han revisado aspectos conceptuales y metodológicos como herramientas, para someter a análisis las experiencias derivadas de las intervenciones en espacios escolares o sociales y reconocer aspectos por registrar con fines de investigación, de tal forma que la relación investigación-intervención está interactuando permanentemente.

El proyecto busca indagar sobre varias vertientes de investigación:

1. Trayectorias de formación de los interventores educativos, saberes y dominios de la profesión. Esta vertiente trabaja con la figura de trayectoria como recurso analítico para registrar e interpretar los procesos de formación, las necesidades y las condiciones en las cuales se habilita o imposibilita, desde lo curricular, a los estudiantes universitarios en el campo de una profesión emergente como la intervención educativa.
2. Procesos de construcción de identidades y educación emocional de los interventores educativos. En esta vertiente se busca explorar sobre los dilemas que presentan los interventores educativos frente a una profesión emergente que trabaja con poblaciones vulnerables. Se consideran recursos para enfrentar los problemas y las condiciones en que viven los estudiantes y las poblaciones con las que se trabajan las intervenciones educativas.
3. El papel de la tutoría para el acompañamiento y el desarrollo de proyectos de Intervención Educativa. Esta vertiente pone atención en el acompañamiento-mediación que realizamos los académicos, en orientaciones de carácter tanto teórico-metodológico como personal, así como individual y colectivo.
4. La metodología para la elaboración de los proyectos de intervención. Esta vertiente se nutre de los registros y las experiencias de las tres vertientes anteriores, en virtud de que

se sistematizan los recursos conceptuales y metodológicos puestos al servicio de la innovación de los proyectos de intervención. En el terreno práctico, dichos proyectos son asesorados durante su ejecución tanto en ámbitos escolares como comunitarios, valorando sus alcances y limitaciones. En paralelo se orientan trabajos de escritura y sistematización de las experiencias de las intervenciones con el fin de documentar procesos y poder analizarlos. También se brindan orientaciones a los estudiantes en sus procesos de titulación.

5. El impacto de las intervenciones en contextos socioeconómicos y culturales específicos. Esta vertiente integra trabajos de registro y análisis sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de la región oriente de Morelos y otras localidades donde se llevan a cabo los proyectos de intervención de los estudiantes, para reconocer alcances y limitaciones de las intervenciones educativas. Se trata de una vertiente de carácter transversal, que ha incorporado la reflexión de temáticas de la construcción de ciudadanía y la calidad de vida con jóvenes y adultos.

La reflexión en este trabajo está relacionada principalmente con las líneas de investigación de los procesos de formación de los profesionales de la intervención educativa y el papel de la tutoría en dichos procesos.

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE INTERVENTORES EN LA UPN MORELOS

La UPN Ayala se encuentra en la región oriente del estado de Morelos, donde se concentra la población rural con altos niveles de pobreza y marginación. Ligada a la agricultura y la ganadería, en la zona se localiza la minería a cielo abierto y el Proyecto de Desarrollo Integral Morelos (cuyo centro es la hidroeléctrica de Huexca, así como

la ampliación de la carretera que conectará la Ciudad de México, Cuernavaca y Puebla), que han provocado numerosos desastres ambientales, así como un creciente despojo de los recursos hídricos, territoriales y sociales, así como un desalojo progresivo de población que engruesa las filas de la emigración internacional de mexicanos, jóvenes en su mayoría, a Estados Unidos de manera indocumentada.

En su mayoría los estudiantes de la sede Ayala viven en esta región, aunque también vienen de municipios más lejanos e incluso del Estado de México y del norte de la Ciudad de México. Muchos son hijos de maestros de educación básica o de maestros de escuelas particulares; hijos de familias para las que ese hijo es la primera generación que asiste a la Universidad, por lo que las expectativas y los sueños de profesionalización y mejora de la calidad de vida se mezclan de manera continua, aunque subordinada, con el proceso de urbanización salvaje que la conexión con el mercado mundial le impone a la población nacional en su conjunto y particularmente al estado de Morelos por ser canal de paso obligado para las mercancías entre el Océano Pacífico y el Golfo de México.

En un primer momento, las acciones de apoyo e intervención del proyecto MEXESPARG en la UPN Morelos se realizaron en la LIE (Licenciatura en Intervención Educativa). El equipo docente de la Universidad Jaume I de Castellón, España, desarrolló diversas actividades centradas en dinámicas y talleres sobre trabajo colaborativo y animación sociocultural (2011-2012) dirigidas a estudiantes y profesores de la sede Cuautla (hoy Ayala). Esto derivó en un proceso de apoyo directo a tres generaciones de la LIE en sus proyectos de titulación, mediante talleres de apoyo temáticos (salud, alimentación, sexualidad y género, abandono escolar, fomento a la lectura, migración, entre otros), talleres de aprendizaje cooperativo, animación sociocultural y de reflexión de otras experiencias de intervención. También se impartió un seminario en línea sobre el pensamiento complejo en la actualidad.

El acercamiento con investigadoras argentinas ha fortalecido y generado nuevos procesos formativos y círculos de discusión que

permiten el intercambio de experiencias sobre el trabajo en comunidades rurales, los procesos educativos con personas jóvenes y adultas, el trabajo grupal, el análisis institucional y el acompañamiento teórico-metodológico con las tutorías en los procesos de intervención educativa.

Además se han realizado foros y talleres de reflexión y análisis de los proyectos de intervención socioeducativa con los estudiantes y profesores de la LIE, en la sede Ayala, así como un taller de tutorías de proyectos de intervención, dirigido a los profesores de la sede, impartidos por la propia Dra. Negrete e investigadoras del equipo.

De este primer momento, se produjeron algunos artículos de publicación nacional e internacional que reflexionan sobre estos procesos formativos en intervención educativa y las herramientas teórico-metodológicas que el desarrollo de los proyectos de intervención requiere, así como una tesis de doctorado, una de maestría y varias de licenciatura, tanto en la UPN Ajusco como en la UPN Morelos, sede Ayala, que abonan a la reflexión o el ejercicio de la intervención educativa.

A partir de 2013, el equipo de trabajo en México decide impulsar y sostener la apertura de la Maestría en Educación, campo Desarrollo e Innovación (MEDI) en la UPN Morelos sede Ayala y participar en el programa regional del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa, en la sede Cuernavaca.

En el caso de la MEDI en Ayala, el equipo participa en todo el proceso de diseño del proceso de admisión de los estudiantes de la maestría y apoya el trabajo del Colegio de Profesores para el rediseño del programa en su conjunto. Nuestro objetivo como equipo de investigación, intervención y formación profesional es incorporar las experiencias y metodologías formativas para la investigación-intervención que hemos desarrollado desde 2008, en estos programas de posgrado que tienen como eje formativo la intervención educativa.

Los estudiantes que conforma la MEDI son actualmente docentes frente a grupo de educación básica (preescolar, primaria y

secundaria), jóvenes profesores de escuelas privadas, egresados de la LIE, que trabajan ligados a la docencia y al trabajo con municipios u organizaciones no gubernamentales, profesores universitarios (de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos), todos ellos preocupados por la actual devastación de los espacios educativos institucionales y por contener a los alumnos frente al crecimiento de la violencia social en la actual crisis que vive el estado de Morelos. Llegaron al posgrado en busca de herramientas para aplicarlas en sus escuelas y poder hacer frente a esta catástrofe social.

Desde dónde miramos la intervención educativa

Retomando la reflexión de Eduardo Remedi (2015, pp. 283-285) sobre el proceso de la intervención educativa, consideramos a esta como un punto de inflexión, un antes y un después en el proceso de aprendizaje de una población, que pone en el centro al sujeto que se mueve entre situaciones instituidas e instituyentes, en un tiempo y un espacio determinados, es decir siempre en un contexto social específico. Lo instituido responde a la lógica que tienen las instituciones (lo ya dado) o las prácticas de estas, mientras que los procesos instituyentes (lo nuevo) se están gestando, son procesos que se van a transformar en nuevas prácticas y que buscan revitalizar la acción ante la emergencia social a través de demandas concretas. Por eso –dice Remedi– “toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente”, “no hay intervención fuera de una comunidad”, es decir, no hay intervención fuera de reconocernos como un nosotros que necesita y tiene capacidad de creación, y por tanto de transformación de su realidad.

Por ello, para nosotras la intervención educativa actualmente nos permite revitalizar el papel de lo educativo en la formación humana, ya que se coloca a esta última como un medio para que la gente pueda acceder a lo que necesita o mejorar su condición de vida a través de desarrollar sus múltiples capacidades formativas.

De tal modo, la educación deja de ser una mera acción de enseñanza de contenidos preestablecidos que van quedando rebasados por las situaciones concretas de la realidad social, lo que nos permite reconstruir sentidos vitales (Negrete y Peña, 2014, pp. 1-3).

Por lo anterior, para nosotras como docentes e investigadoras, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) primero y, a partir de 2013, la Maestría en Educación, Campo Desarrollo e Innovación, así como el Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE), han sido una oportunidad conjunta para recuperar la escuela como un espacio de provocación y asombro, un espacio del disfrute de enseñar y el goce de aprender. Ha de ser un espacio que recupere la esperanza y la convierta en voluntad para transformar el mundo, ese mundo que, si bien está en crisis, nos recuerda también que no está todo hecho ni prescrito; no es un mundo que esté cerrado: lo estamos haciendo y reconstruyendo cotidianamente, es un mundo abierto (Freire, 2005).

Lo más importante en la estrategia de intervención por realizar es involucrar a la población con la que se trabaja, en la sensibilización de sus necesidades. Es decir, la intervención educativa ayuda a que la población tome conciencia de sí misma y de su capacidad de cooperar para enfrentar las necesidades y problemáticas cotidianas. La intervención educativa no pretende imponer una solución desde afuera o resolver el problema delimitando la acción de lo colectivo. Su objetivo es poner en movimiento los elementos que permitan y faciliten a la población encontrar, construir, movilizar una nueva dinámica que genere el espacio para la elección de un cambio de pequeñas o grandes acciones para asumir la problemática diagnosticada, las necesidades educativas construidas en conjunto con la población.

En ese sentido, la intervención educativa está relacionada con la educación popular, con el trabajo en grupos, el aprendizaje cooperativo, la animación sociocultural, la investigación acción participativa, la autogestión, el uso de la narrativa, el análisis institucional, el análisis del discurso, la reflexión de la vida cotidiana y la experiencia, entre otras teorías y herramientas metodológicas que permiten

que la población tome en sus manos sus oportunidades de cambio y, a partir de sus saberes y sentires, de sus dolores, alegrías y formas de mirar el mundo, asuma la posibilidad de efectuar una intervención, un cambio de dentro hacia afuera. De ahí que, para nosotras, la fuerza de la intervención educativa radica en su crítica al proceso de subordinación de la praxis humana.

La formación de profesionales de la intervención educativa y el papel de la tutoría

La intervención educativa es una profesión emergente, que surge a partir de la propia condición de crisis social y educativa que vivimos en México, en otros países de América Latina y el resto del mundo (Negrete y Peña, 2014). La urgencia de renovar lo educativo para que dé respuestas a las problemáticas socioeducativas de la población hace necesario generar un profesional abierto, crítico, flexible y, sobre todo, con disposición y conciencia para trabajar con y para los otros.

Así, los requerimientos de formación para consolidar sus competencias profesionales deberán considerar recursos para enfrentar problemas y condiciones sociales de una población altamente vulnerable y vulnerada, que no solo incluye a las comunidades con las que se interviene, sino muchas veces involucra a los propios interventores en proceso de formación, ya que todos somos parte de esta sociedad actualmente en crisis.

Como plantea Ana Quiroga, retomando a Pichon-Rivière, hay que comprender el proceso de elaboración del conocimiento en el interacción dialéctica entre el sujeto y su contexto. No se trata solo de comunicar conocimientos sino de desarrollar y modificar actitudes:

Si los hombres se liberan elaborando un conocimiento crítico, apropiándose activamente de la realidad, un punto de partida básico es el conocimiento sobre

cómo son ellos en su configuración psíquica, cómo se comunican y aprenden, cómo interpretan la realidad, e intervienen en ella (Quiroga, 2004, p. 14).

En este sentido, en los procesos de formación de los interventores no solo se requiere de aprendizajes histórico-sociales, psicopedagógicos y metodológicos sobre los procesos socioeducativos que se abordan en los proyectos de intervención, sino que también es necesario desarrollar acciones de intervención con los estudiantes a través de talleres en los que se incluyen actividades situacionales-psicoafectivas por medio de recursos extracurriculares como talleres de psicodanza, movimiento corporal, animación sociocultural, trabajo grupal y aprendizaje cooperativo.

Algunos de estos recursos extracurriculares se han gestionado desde el proyecto de investigación MEXESPARG, ya que la propia institución escolar no los concibe como necesarios. Cabe señalar que al mismo tiempo que se ha intervenido con los estudiantes, se ha llevado a cabo el registro, la sistematización y la documentación del alcance de los recursos utilizados y el impacto en la formación profesional, como parte de la investigación.

Otro elemento que queremos resaltar es el papel de la tutoría en los procesos de formación de los interventores en la maestría. Es este aspecto, el proyecto de investigación MEXESPARG ha sido clave para establecer una red compleja de diversos tipos de tutorías que acompañan a los estudiantes en su proceso formativo y de construcción de sus proyectos de intervención. Los procesos de formación de profesionales de la intervención no se realizan solo dentro del salón de clases, en los espacios curriculares establecidos; es necesaria una conexión directa y continua con los procesos de investigación-intervención y de acción comunitaria con los grupos con los que se trabaja. La conexión educación-sociedad está en el centro de la intervención educativa.

En el caso del posgrado (tanto en la maestría como en el doctorado) es claro que la relación entre investigación-intervención y procesos educativos se vuelve clave para la formación de los

interventores y para la construcción de los proyectos de investigación-intervención que estos realizan. El acompañamiento-mediación del tutor no solo tiene lugar en la orientación conceptual y metodológica de sus proyectos de intervención, sino también implica el acompañamiento psico-afectivo y ético-político de los tutores que se relacionan con cada estudiante.

Como nos dicen Silvia Satulovsky y Silvina Theuler (2012, pp. 9-11), la función del tutor es compleja, artesanal, situada, y es atravesada por diversas demandas, inseguridades e incertidumbres. La función tutorial nos permite tornar visible al estudiante y el vínculo pedagógico como protagonistas en estos tiempos turbulentos.

Algo que hemos aprendido a lo largo de cerca de quince años de trabajar en procesos de formación de interventores educativos es que el trabajo de acompañamiento tutorial no es individual sino colectivo. En este los tutores no realizan una sola forma de tutoría. El estudiante no solo requiere a su tutor-profesor de las materias curriculares, también es acompañado por un tutor-investigador relacionado con el tema-problema del proyecto de intervención, con un tutor que acompaña el proceso psico-socio-afectivo del estudiante en la complejidad de procesos por los que pasa durante el desarrollo de la intervención (la deconstrucción, la implicación, el vivir la experiencia). El tutor colectivo (en el caso de la MEDI se expresa en los foros semestrales para la presentación de avances en el desarrollo de los proyectos de intervención), donde el diálogo y la discusión con los diversos tutores del colegiado de la maestría son cruciales para el proceso formativo. Pero también se requiere la continua retroalimentación de otros tutores externos académicos de otras universidades del país (UPN Ajusco, UAM-Xochimilco, UNAM), de otros países (Universidad de Córdoba, en Buenos Aires, y de Castellón en España) o interventores sociales, que, a través de talleres, conferencias, seminarios o participación en los foros semestrales, resultan decisivos para aportar elementos y complejizar los procesos de reflexión teórico-metodológica y experiencial de la intervención educativa.

Aportes del Proyecto MEXESPARG a la formación de interventores en la MEDI

A continuación nos interesa referir algunos de los hallazgos en la formación y acompañamiento de proyectos de posgrado, a través de las diversas actividades que desde el proyecto de investigación e intervención educativa MEXESPARG hemos incorporado en los procesos de formación de los estudiantes de la MEDI. Nos parece fundamental que se haga explícita la interrelación que existe entre los procesos formativos de los estudiantes, en particular sobre sus experiencias de articulación entre investigación-intervención y los proyectos de investigación e intervención que realizan los tutores, como una condición necesaria de los procesos de intervención educativa.

Hemos agrupado las actividades en relación con diversos ejes formativos que se requieren en los procesos de intervención educativos² y que aquí solo queremos dejar indicados:

a) Actividades de apoyo teórico-metodológico para los proyectos de investigación-intervención de los estudiantes

La construcción y el sostén cotidiano de espacios dialógicos para el encuentro teórico y vivencial, dentro y fuera del aula, con el objetivo de reconstruir y apropiarse de la experiencia a través del trabajo cara a cara que implica el reconocimiento y el compromiso con el otro, recuperando la diversidad de fuentes de información que utilizamos para romper con el fetichismo bibliográfico que cosifica las ideas.

Es decir, se trata de recuperar la palabra del otro, de manera oral, directa o indirecta, en imágenes, u objetos artísticos, además de la palabra escrita, en diversos contextos socioculturales. Algunas actividades relacionadas con este espacio son:

² Para una reflexión más detallada sobre los ejes formativos de los interventores educativos a nivel licenciatura, véase Ocampo y Peña (2013).

- Los foros (semestrales) de presentación de avances de la investigación-intervención de los estudiantes de la MEDI. En ellos se promueve la participación de todos los profesores del colegiado, de egresados de la primera generación, de alumnos del Doctorado en IIE de la UPN Cuernavaca, así como comentaristas invitados de España o Argentina que participan en el Proyecto MEXESPARG e investigadores mexicanos que trabajan temas de investigación educativa. Esto multiplica el diálogo e intercambio de perspectivas distintas, genera un proceso enriquecedor para los estudiantes y permite una retroalimentación para el avance de sus proyectos. En este espacio también se expresan contradicciones y tensiones, gracias a las cuales las confrontaciones conceptuales y metodológicas se vuelven evidentes y se hace necesario abordarlas colectivamente (en el colegiado, en la tutoría o en talleres).
- Talleres de análisis y crítica de fuentes donde se buscó fortalecer las habilidades de investigación, para su uso en la intervención educativa y necesarias en la realización de los proyectos de titulación.
- Conferencias, foros de discusión y un Seminario de Análisis Institucional impartidos por investigadores del MEXESPARG o invitados para las discusiones de corte metodológico y conceptual, como: “La importancia del dispositivo en la Investigación-Intervención Educativa”, “El análisis de los procesos educativos en lo escolar y lo no escolar”, “Reflexiones teóricas para la Intervención Educativa desde el Análisis Institucional”, “Reflexiones sobre experiencias de investigación e intervención en las zonas rurales de Argentina”, foro “Diálogos sobre experiencias en Intervención Educativa”, Taller sobre experiencias de intervención en Argentina.

Consideramos de suma importancia sostener estos espacios para que los estudiantes y profesores movilizemos juntos nuestros

saberes y convicciones en una academia viva. Son espacios para reflexionar y aprender la creatividad del pensar ligado al hacer.

b) Actividades de salud emocional y trabajo con el cuerpo

En este espacio se convoca a la integración cuerpo-mente-emoción, desde el movimiento corporal (psicodanza y bio-movimiento) provocando una vivencia del yo integrado al nosotros, para dar sentido al trabajo grupal y la cooperación como procesos de trabajo subjetivos desde cada uno y no solo como suma de partes o mera división del trabajo subordinados a una tarea programática externa. Algunas de las actividades realizadas son: el taller de movimiento psico-corporal dirigido por la maestra de los cinco ritmos Kelly Satz de Argentina, con el propósito de despertar la creatividad mediante el movimiento de los estudiantes y profesores de la MEDI y DIIE, y el taller de movimiento corporal “El cuerpo como instrumento clave del dispositivo de la intervención educativa”, dirigido a los estudiantes de la Maestría y el Doctorado, con la intención de apoyar sus procesos de intervención comunitaria en sus proyectos de investigación-intervención.

En estos talleres se logra integrar mente-cuerpo y emoción a través del movimiento junto con otras personas, para generar un ritmo, una vitalidad que generalmente no se sabe bien cómo hacer presente aunque se intuya su existencia y no se sepa cómo llamarla, cómo hacerla presente para trabajar con ella. Así, gracias al movimiento corporal nos integramos subjetivamente y nos podemos apropiar de nuestra energía vital para el trabajo cooperativo. Después de estos talleres los estudiantes presentan una marcada disposición a reconocerse y reconocer a los otros para trabajar en colectivo.

c) Actividades sobre procesos de identidad y trabajo grupal

En estos espacios se pretende proyectar la cooperación como una fuerza productiva que sostenga la intervención educativa. En ellos se trabaja la integración subjetiva, desde el movimiento corporal integrado a la construcción de la teoría, transformando la actividad

de pensar a una acción que integra el sentir colectivo con la acción dirigida, donde el sujeto en su hacer se integra, vive su intención vital, impone su *thelos* a la historia, y con ello trasciende y reconstruye su realidad. En este eje formativo se realizaron actividades como: taller “Sentidos de identidad para el reconocimiento de sí y del otro”, taller “Resolución de conflictos y aprendizaje cooperativo”, taller “Género y sexualidad”, taller “El grupo como herramienta para la intervención educativa”.

d) Actividades de sistematización y escritura del informe final de sus proyectos de intervención educativa

Este espacio de síntesis de la investigación-intervención convoca a la asunción ético-política de su experiencia y con ello a la importancia de trascender su propia experiencia, comunicándola a los otros para sostener la posibilidad de reinventarla en otros espacios. Con el acompañamiento personalizado de los tutores, construye la certeza de lo colectivo como fuerza productiva para la transformación social y como herramienta para la resistencia del pensamiento crítico en la escuela, y fuera de ella, en lo cotidiano. Actividades realizadas en el eje formativo: Taller de análisis y estructura de la narrativa; Taller de intercambio de recursos y experiencias de escritura, y Taller de sistematización de la escritura.

e) Actividades de formación de los tutores

Este espacio es muy importante, porque permite la difusión y el enriquecimiento con los pares, con quienes estamos en la búsqueda del enriquecimiento y la defensa de una mirada compleja para la deconstrucción del sujeto pasivo frente a su realidad. Esto se lleva a cabo mediante la participación en el Colegio de Profesores de la MEDI Ayala y Cuernavaca, para ampliar la discusión y la reflexión sobre los temas de la formación en intervención educativa y el desarrollo de los proyectos de intervención, así como con la participación y el seguimiento, como equipo de trabajo, en los foros de la MEDI, para el debate y los comentarios

sobre los proyectos de intervención de los alumnos de posgrado; con la participación en seminarios sobre análisis institucional (se han realizado siete seminarios hasta el momento) y los talleres de formación de tutores. En estos espacios de discusión y reflexión teórica y metodológica se han abordado diversos temas que han permitido el diálogo y la construcción de un marco común. Algunos de los temas han sido el análisis institucional, la teoría grupal, el uso de la narrativa, el cuerpo, género y violencia, entre otros.

f) Actividades relacionadas con la discusión y reformulación de planes y programas de estudio

Este espacio se abre para generar un diálogo con la propia institución que contiene estos proyectos. La participación en las reuniones del colegiado de ambos programas del posgrado (MEDI y Doctorado) contribuye a la revisión y actualización de los programas de las diversas materias en las que hemos estado colaborando como equipo de trabajo docente y de investigación. Hemos logrado incluir en las materias las reflexiones sobre la necesidad de estos ejes formativos del interventor educativo desde los primeros semestres del plan de estudios, lo que permite vincular la teoría con sus proyectos de investigación-intervención educativa.

g) Actividades de difusión y extensión de los trabajos de intervención

Nos parece relevante considerar la extensión y difusión universitaria como un eje formativo, ya que, al participar como ponentes en diversos espacios, los estudiantes adquieren una seguridad y un auto-reconocimiento de la importancia de sus proyectos de intervención en las discusiones científicas, sociales y educativas actuales. Algunos de los eventos donde han participado los estudiantes han sido los congresos del Comie, el Congreso Internacional de Intervención y Praxis Comunitaria, en la *Revista Kult-ur. Revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad* de la Universidad Jaime I de Castellón, España.

REFLEXIÓN FINAL

Dadas las condiciones de crisis de la reproducción social que vivimos, donde la escuela, incluyendo las universidades, estamos siendo cuestionadas y llamadas a responder ante esta emergencia social, se vuelve urgente formar profesionales de la educación que conjuguen la investigación y la intervención educativa para resolver las diversas problemáticas y necesidades a que se enfrentan, y mantener viva la esperanza y los procesos de humanización en las poblaciones marginales masificadas actualmente.

Hemos visto que los procesos formativos de estudiantes de maestría que construyen proyectos de investigación-intervención son complejos y requieren de diversos ejes de acompañamiento y de una amplia red de apoyos desde los procesos de investigación e intervención, y una multiplicidad de tutores que acompañen esta tarea colectiva.

La relación entre el Proyecto de Investigación-Intervención Comparada MEXESPARG y los procesos formativos de los estudiantes de la MEDI nos parece que ha permitido sostener las necesidades educativas que nuestros propios estudiantes tienen. Cambiarse de lugar en su quehacer educativo no es fácil. Ya no sólo se trata de trabajar lo educativo desde la docencia sino también desde la intervención socioeducativa. Esto les significa el reto de aprender a conjugar la investigación y la intervención educativa para resolver los problemas que enfrentan en su quehacer educativo en un contexto de violencia creciente.

De las actividades realizadas por el proyecto MEXESPARG para apoyar los procesos formativos en el posgrado de intervención educativa, subrayamos la necesidad de trabajar paralelamente en cuatro ejes formativos teórico-metodológicos y cuatro ejes de apoyo académico extracurriculares.

Los cuatro ejes formativos son:

- Aspectos teórico-metodológicos para la construcción de los proyectos de investigación-intervención.

- Actividades de salud emocional, género y trabajo con el cuerpo.
- Procesos de identidad y trabajo grupal.
- Sistematización y escritura de los informes finales de los proyectos de intervención educativa.

Y los cuatro ejes de apoyo académico extracurricular para la investigación-intervención, necesarios para la formación de estudiantes de posgrado, son:

- Formación de tutores.
- Discusión y adecuación de planes y programas de estudio.
- Actividades de difusión y extensión universitarias.
- Publicaciones sobre la investigación-intervención educativa.

La intervención educativa como profesión emergente, y por tanto en proceso de consolidación, requiere del análisis y la reflexión constantes de estas necesidades educativas y competencias profesionales que mencionamos como ejes formativos, para adecuar y mejorar los procesos de actualización que requiere la formación de un interventor educativo en tiempos de crisis social.

REFERENCIAS

- De Quiroga, A. (2004). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Granja, J. (2003). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En A. de Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 23-36). México: Seminario de Análisis del Discurso y Plaza y Valdés.
- Ocampo, N. y Peña, A. (2013). Procesos formativos para interventores educativos en UPN Ayala, Morelos, México. *Boletín de Antropología y Educación*, 4 (6), Argentina: Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires.

- Negrete, T. (2014). Proyecto Académico Internacional. Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina. MEXESPARG. Informe técnico, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Negrete, T. y Peña, A. (2014). La intervención educativa una respuesta ante las condiciones de emergencia social. En *Política Internacional. Temas de análisis 3, "educación y justicia social" imprescindibles para el desarrollo humano*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM (en prensa).
- Remedi, E. (2015). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la intervención educativa. En E. Treviño y José Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 283-298). México: Ediciones Balam y Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2012). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Argentina: Novedades Educativas.

MOVIMIENTOS Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA

CAPÍTULO 6

AYOTZINAPA: ENSAMBLES, INTENSIDADES Y TRANSICIONES DE FASE DE LA PROTESTA

Roberto González Villarreal

INTRODUCCIÓN

La noche del 26 al 27 de septiembre de 2014, alrededor de cien estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos, de Ayotzinapa, en el municipio de Tixtla, Guerrero, fueron víctimas de un dispositivo policiaco-militar. Después de cuatro ataques coordinados, en varios sitios de la ciudad, durante casi cinco horas, se reportaron seis muertes: tres normalistas, el chofer del equipo de fútbol de tercera división, Los Avispones, un futbolista de quince años y una mujer del Estado de México que viajaba en un colectivo; 25 heridos y 67 estudiantes desaparecidos. Días después, algunos regresaron y los desaparecidos fueron 43.

Esa misma noche comenzó una protesta inédita en todo el país. Sigue hasta hoy. Pero no ha sido la misma, ni por la intensidad, ni por la magnitud, ni por los participantes, repertorios de movilización (Tilly, 2002), formas de organización, demandas y alcances.

¿Cómo ocurrió esa conversión de una protesta en un municipio a la protesta de un estado, de un país y del mundo? ¿Cómo se fueron

involucrando más y más actuantes? ¿Cómo derivó de la lucha por la desaparición de 43 normalistas a una protesta globalizada, contra un Estado criminal? No, no fallido, sino criminal. O canalla, como se quiera denominar. ¿Qué ocurrió? ¿Cómo fue escalando? ¿Quiénes, dónde, cómo protestaron, cómo se enlazaron, cómo se fue embonando una protesta global? ¿Cuáles son sus límites, sus posibilidades, sus contradicciones? ¿Quiénes protestaron, de dónde son, qué hacen, qué dicen? ¿En qué momento ocurrió, en qué contexto? ¿Cómo trazaron líneas de articulación con otros movimientos? ¿Qué rol juegan las redes digitales? ¿Cómo se vinculan con las movilizaciones territoriales y corporales? ¿Qué piden, hacia dónde van?

Son sólo algunas preguntas. Tratan del surgimiento, transformaciones y características de la protesta que se inició en Iguala, con los asesinatos y desapariciones de normalistas rurales de Ayotzinapa y se ha convertido en una protesta contra el régimen político mexicano. Empezó en Guerrero y ahora tiene ramificaciones en México y el mundo. Se trata de averiguar su forma y sus cambios, porque si algo queda claro en estos meses de una protesta sostenida, es su metamorfosis. No, su desarrollo no, en esa secuencia lineal de la historia que tanto domina en los estudios *movimiento céntricos*, sino las mutaciones, las intensidades que se transforman en diferencias de calidad, saltos, bifurcaciones, transiciones de fase, tanto de las fuerzas que protestan como de las fuerzas con las que se enfrentan.

Precauciones metodológicas

La noción de movimiento social arrastra una pesada carga semántica y política. Cada vez es más difícil iniciar estudios empíricos a partir de ella; su deuda con las filosofías del sujeto y de la historia dificultan las aproximaciones certeras a la conflictiva realidad contemporánea. Se necesitan nuevos enfoques, nuevas teorías, nuevos lenguajes (Santos, 2002). Lo nuevo no se puede captar a partir de

los conceptos creados en el pasado. Más aún: impide percibir las potencialidades transformadoras de lo que surge. “Donde reina la concepción clásica de la política, reina la misma impotencia frente al desastre” (CI, 2009).

Hay que acercarse con cuidado, con humildad, a la acción colectiva de nuestro tiempo. Poner a prueba el arsenal teórico con el que contamos; o, mejor, disponer herramientas móviles, capaces de problematizar y no de ilustrar los conceptos, menos aún de ejemplificar leyes, tendencias o teorías.

La protesta social es un buen intermedio entre las teorías ancladas en los movimientos y las descripciones propias de crónicas y reportajes, es decir, de la inmediatez de la acción colectiva, cuando se pregunta quién protesta, por qué, ante quién, cómo, dónde y cuándo. En este sentido, partimos de una definición netamente heurística de la protesta social, sin atribuciones normativas, ya sea en positivo o como carencias frente al movimiento social, como la espontaneidad o la continuidad del movimiento, las construcciones identitarias (Aiziczon, 2008), la organización (Scribano, 2005), el adversario estatal o la demanda preestablecida (Schuster *et al.*, 2006).

La protesta es esencialmente una acción o un conjunto de acciones (López Gallegos, 2010), que plantean y se desenvuelven en una confrontación, entre fuerzas en constitución, con reivindicaciones cambiantes y un arsenal táctico-estratégico heterogéneo. Las versiones instrumentalistas, que la conciben como orientada a un fin institucionalizado –por ejemplo, las que afirman que siempre plantean demandas al Estado–, no solo reducen la gama de objetivos, sino que despolitizan las acciones, evaden la confrontación y eluden la polemología, por tanto, su fluidez, sus cambios de ritmo, orientación y desenvolvimiento. No es así: la protesta abre una confrontación, donde los adversarios pueden ser cambiantes, así como los objetivos y las fuerzas involucradas: es una forma en proceso.

Para este caso, la protesta se define como el conjunto de acciones realizadas por individuos y colectivos en la búsqueda de justicia y presentación con vida de los 43 normalistas desaparecidos en

Iguala. Metodológicamente, implica tener en cuenta, al menos, los siguientes puntos:

- **El material sensible.** ¿Ante qué afectaciones a la vida, al cuerpo, a las expectativas, a los deseos, se responde? ¿Cómo, en qué condiciones, cómo, con qué? Son las condiciones de emergencia de la protesta.
- **La confrontación.** Desde el surgimiento hasta sus transformaciones ocurren en el marco de un enfrentamiento permanente. La protesta es solo una parte de la confrontación, se *forma en la contienda y le da forma*.
- **La morfogénesis.** Sus elementos dinamizadores son los problemas que plantea y las fuerzas confrontadas, a través de múltiples enfrentamientos locales que se van ensamblando, sedimentando, estratificando.
- **La fluidez en los combates;** a partir de las modificaciones en las poblaciones que protestan, en la frecuencia de sus acciones, en la geografía de la movilización, en los repertorios de lucha, en los estratos que la componen, en la jerarquía de las demandas, en la identificación de los adversarios, generan transiciones de fase, reorientaciones estratégicas de la confrontación.
- **La inmanencia.** Si las protestas son procesos polemológicos con cambios de fase, entonces hay que alejarse de las explicaciones últimas, totalizantes, fuertemente marcadas por las tentaciones instrumentales; pero también de los micro o macrorreduccionismos y acudir a las pragmáticas, los ensamblajes y las transiciones: abrazar la inmanencia de manera más radical.

A partir de estas precauciones metodológicas, en las protestas desarrolladas por la justicia y la presentación con vida de los 43 de Ayotzinapa, se pueden identificar cuatro fases: la estatal, la nacional, la intensiva y la simbólica, desde el 27 de septiembre de 2014 hasta hoy.

1. La fase estatal

Las manifestaciones de protesta comenzaron desde la noche de los ataques. De hecho, podría considerarse el cuarto ataque, alrededor de la medianoche del 26 de septiembre de 2014, como la represión a la primera protesta, pues los normalistas habían convocado a una rueda de prensa, en el lugar de los hechos, cuando fueron atacados por un comando de hombres vestidos de negro. Ya en la mañana del 27, empezaron a articularse diversas acciones, conferencias de prensa, tomas de estaciones de radio, mítines en Iguala y en la capital del estado. Al mismo tiempo, comenzaron los mensajes digitales de repudio y solidaridad. Del 27 de septiembre al 7 de octubre, las protestas siguieron un desarrollo en cuatro ejes: el trabajo reticular, el desplazamiento geográfico, la jurisdicción estatal, el desdoblamiento digital, es lo que denominamos fase estatal de las protestas por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, en la que se formó una red de 11 redes locales y estatales, con ligas en el país y el mundo a través de diversos entornos digitales. Su espacio de acción se profundiza y densifica en los municipios y localidades del estado; sus demandas son locales y regionales: castigo al alcalde de Iguala, renuncia del gobernador, presentación con vida de los 43 normalistas y castigo a los responsables de las muertes, heridas y desapariciones.

a) El trabajo reticular: acciones descentradas

Desde el primer día, la protesta se configuró en red, con diferentes líneas, vértices y estratos, prioridades y articulaciones muy distintas. Las redes son de varios tipos: familiares, estudiantiles, institucionales, corporativas, territoriales, civiles, internacionales y digitales. En sentido estricto, este último tipo es una nueva dimensión, un conjunto de aristas, de tonalidades, densidades y emotividades diversas, desde las puramente informativas, hasta las declarativas y las propositivas. Es una red distinta, descentralizada, y fuertemente correlacionada con otras que en ese momento se empezaban a articular, alrededor de la lucha de los estudiantes del Instituto Politécnico

Nacional, en la Ciudad de México, y de los asesinatos de Tlatlaya, cometidos por el ejército contra ciudadanos y presuntos delincuentes, en el Estado de México. La protesta tiene forma reticular, más o menos coordinada por un objetivo común, pero de procedencia, trayectoria y repertorios muy diversos. Está constituida por las acciones de 11 redes distintas.

La red primordial es una red cerrada, entre padres de familia de desaparecidos, normalistas de Ayotzinapa y el Movimiento Popular de Guerrero (MPG), la Federación de Estudiantes Campesinos Socialista de México (FECSM) de otros estados, luego, con la participación de otros sectores del MPG, como #Yosoy132Acapulco, Fundación Lucio Vive, Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC), la formación de comités de apoyo específicos, como el Comité Atoyacuense de Solidaridad con Ayotzinapa; las protestas de estudiantes de normales públicas, no rurales de Guerrero y Michoacán; las movilizaciones de maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca y Michoacán; la incorporación de estudiantes de media superior, como el Colegio de Bachilleres, o superior, como la Universidad Autónoma de Guerrero, el Instituto Tecnológico de la Montaña y la Universidad Pedagógica Nacional, las acciones de colectivos de mexicanos en el extranjero, como #YoSoy132Londres y #YoSoy132Chitown; las expresiones de solidaridad de organizaciones europeas, como las firmadas en la carta del 5 de octubre; los llamados y críticas de organismos internacionales; la participación de organismos locales de derechos humanos, como Tlachinollan y el Colectivo contra la Tortura y la Impunidad; los colectivos en lucha en otros frentes del poder, como la organización de defraudados por financieras; la conformación de instancias colectivas de solidaridad, como la plataforma ciudadana, con 53 organizaciones, como Serapaz, Centro Pro, Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad y Católicas por el Derecho a Decidir (González Villarreal, 2015, p. 35).

b) La profundización territorial

En los primeros días, las protestas se realizaron en un triángulo con vértices en Iguala, Chilpancingo y Tixtla. Después, se va construyendo una red muy densa de acciones en todo el territorio de Guerrero, desde las zonas montañosas, como Tlapa, hasta las costeras como Acapulco y Zihuatanejo, la costa Grande y la Chica, además de innumerables municipios, ranchos, poblados dispersos; de las ciudades a las zonas rurales, de los campos a los puertos. Del 29 al 2 de octubre de 2014 prácticamente todos los días se realizaron marchas, plantones, paros, desde estudiantes de educación física en el puerto de Acapulco, los normalistas de Arcelia, los productores agropecuarios de Coyuca de Benítez, los profesores de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), así como las marchas del día 2 en Altamirano, Chilpancingo, Zumpango, Tlapa, Atoyac, Chilapa, Huamuxtitlan, Zihuatanejo, Teconoapa, además de Zacatecas, Morelia, Ciudad de México, Guadalajara, Puebla, Oaxaca, incluso Londres y París.

c) Las redes digitales

A las redes geográficas se les sobrepone, o las orbita, una red distinta, la digital, o la blogósfera, en la que se recogen y discuten los temas, se convocan emociones, se informa, se critica y se combate. Las acciones digitales, propias de los denominados ciberactivistas, pero también de los colectivos a ras de tierra, se realiza por mensajes individuales o por el agenciamiento de consignas en formas de *hashtags*, como #TodosSomosAyotzinapa y #JusticiaAyotzinapa.

d) La jurisdicción estatal

El lugar de los ataques y las desapariciones, la participación de policías de dos municipios (Iguala y Cocula), en componendas con bandas del crimen organizado, hicieron que se desestimara la participación de policías federales y batallones del ejército, en el dispositivo del 26 de septiembre, para identificar a los responsables en las autoridades municipales y estatales de Guerrero (Acosta Ocampo,

2014). La síntesis que se hacía era: sucedió en Iguala, a normalistas de Ayotzinapa, por parte de policías municipales federales y el ejército, con vínculos con grupos criminales, bajo el mando del alcalde de Iguala y de su esposa, y con la complacencia del gobernador, del mismo partido, PRD, entonces era un problema estatal. La conflagración se ubicaba en Guerrero; tanto las protestas como los adversarios se localizaban ahí, un movimiento *de y en* Guerrero.

2. La fase nacional

En la fase estatal, la movilización política y emocional de los padres y los compañeros fue de una fuerza tal, que al chocar con el silencio, las trabas, la negativa o la ineficacia de las autoridades, generó una mayor densidad, frecuencia y extensión de las protestas. Los factores que propician esta transición de fase son:

a) Cambios jurisdiccionales

Las primeras indagaciones, detenciones y consignaciones las realizó la Procuraduría de Justicia del estado de Guerrero. Los días siguientes los gobiernos estatal y federal se enfrascaron en una abierta lucha y discusión jurisdiccional. El 3 de octubre de 2014, el procurador de la República señaló que, mientras no se acreditara la desaparición forzada o la participación del crimen organizado, era un problema de Guerrero. El 4 de octubre, con el descubrimiento de las fosas en Pueblo Viejo y Loma de Coyote, la situación cambió (Labastida, 2014). La PGR asumió la investigación de los 43 estudiantes. La masacre de Iguala se volvió un problema federal.

b) Ampliación y densificación de las redes

Después del 2 de octubre, se incorporaron los estudiantes universitarios de todo el país a las acciones de protesta (Palma González, 2014). Esto llevó la movilización a otro nivel, no solo extensivo, sino intensivo, porque en las ciudades, los barrios, las colonias, se crearon círculos de información y discusión, así como se realizaron

acciones locales, autónomas, no vinculadas con ninguna organización. Se empezó a generar una dinámica cotidiana de la protesta, soterrada, a ras de tierra, que afectaba los comportamientos y los trabajos cotidianos de una población muy vasta, en muchas ciudades y poblados del país y del mundo.

La del 8 de octubre fue la primera acción coordinada en el ámbito nacional y en el internacional. Vendrían más en una movilización creciente, por número, por diversidad de acciones y contingentes, por ciudades y pueblos, y, también, por una agitada discusión política en calles, redes y asambleas. El 14 y 15 de octubre, la Asamblea Interuniversitaria llamó a un paro de 48 horas. Lo atendieron 37 escuelas universidades de todo el país.

En Guerrero, continuaron las movilizaciones, escalando en amplitud, densidad y radicalidad. El 15 de octubre se anunció la toma de los 81 palacios municipales de Guerrero, al día siguiente se realizaron 6; el 21 se tomó Petatlán; para el 22, se habían tomado 21; el 2 de noviembre de 2014, ya eran 28; mientras en el resto del país, los universitarios multiplicaban el territorio geográfico y cultural de las protestas, los internacionales la fuerza expresiva de la movilización y los internautas la virtualidad de las resistencias.

c) Formas organizativas

Entre el 10 y el 18 de octubre de 2014 se formaron tres organismos de coordinación de las resistencias. Uno, estudiantil, de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; otro, regional-nacional, la Asamblea Nacional Popular (ANP), enraizada en Guerrero, con normalistas, profesores de la CETEG y miembros del Movimiento Popular Guerrerense (MPG), y la última, con el propósito de enlazar las resistencias de todo el país, que tenía ya propuestas de fechas, de organizaciones y modalidades de lucha, que fueron adaptadas a la protesta en curso.

En los primeros días, las tres coordinadoras lograron empatar las acciones de protesta. Después, generaron confusiones y una lucha soterrada, imperceptible casi, por la hegemonía de las

convocatorias. El 24 de octubre, la ANP y la Interuniversitaria de la Ciudad de México celebraron su segunda y tercera asamblea, respectivamente. Las acciones fueron distintas, los tiempos y fechas también (Enlace de Resistencias, 2014).

d) Modificaciones en la problematización política

Los cambios de fase suceden por la frecuencia, la intensidad, las poblaciones, los lugares de la movilización; son cambios expresivos, territoriales y corporales, también hay de contenido, en el modo como los actuantes conciben la situación, definen adversarios y diseñan tácticas y estrategias. Las problematizaciones políticas de los que resisten están influidas por sus rutinas y sus marcos de referencia, conceptuales e ideológicos, sin duda, pero se desenvuelven en los combates cotidianos. Así va configurándose una problematización propia, dinámica, con referentes y posibilidades particulares. Se ensamblan poco a poco, en la contingencia de la lucha, en el ardor de las batallas, en la evaluación de la situación y de las respuestas de los contrarios.

En la fase estatal se ubicó la responsabilidad material y política en el presidente municipal y el director de seguridad pública del municipio. Al inicio se consideró como uso excesivo de la fuerza policial. Después, conforme se conocieron las ligas del presidente municipal, su esposa con las bandas criminales, y también las omisiones, los apoyos silenciosos en los poderes del estado, los partidos políticos, estatales y federales, la narrativa cambió. En la jornada de movilización del 22 de octubre, algunos activistas escribieron en el Zócalo de la Ciudad de México una leyenda que sintetizaba la nueva atribución de responsabilidades: “¡Fue el Estado!” No el crimen organizado, no cuerpos policiacos que se excedieron en su fuerza y sus funciones, sino el Estado.

Dos semanas más tarde, el 5 de noviembre, en otra jornada de movilizaciones, los activistas recuperaron una consigna argentina, de principios del nuevo siglo, para completar la denuncia de una forma del Estado, la del régimen político criminal, en donde se han

perdido las geometrías políticas, los partidos y los liderazgos: “¡Que se vayan todos!”, escribieron esta vez en el corazón de la Ciudad de México. En las redes digitales, la consigna fue enfática: “No es el crimen organizado, es el Estado mexicano”.

La situación cambió dramáticamente; la ANP modificó la jerarquía de su programa de lucha; junto a la presentación con vida de los normalistas de Ayotzinapa, ahora se planteó el derrocamiento del régimen político criminal y la construcción de uno nuevo: democrático y popular (ANP, 2014).

3. La dinámica intensiva

En la primera semana de noviembre hubo un nuevo cambio de fase. El 5 de noviembre de 2014 se realizó la 3ª Jornada Nacional e Internacional por Ayotzinapa; la II Asamblea Nacional Popular redefinió sus objetivos y su programa de lucha, vinculando los crímenes y las desapariciones de Ayotzinapa con la violencia generalizada, las reformas estructurales y la impunidad; la Interuniversitaria logró convocar a un paro de 72 horas, a decenas de instituciones de educación superior públicas y privadas en todo el país. Asimismo, en ciudades de todo el mundo, activistas y ciudadanos se unieron a la exigencia de aparición con vida de los 43 normalistas.

En Guerrero, seguían tomadas 28 alcaldías; el repertorio de acciones comenzó a variar, al cuestionarse la utilidad de las marchas y las concentraciones; se convocó a distintas formas de la acción directa no violenta, como la liberación de casetas en autopistas, los bloqueos, las tomas de ayuntamientos, la desobediencia civil. En las redes digitales, los *tags* de apoyo seguían en los primeros lugares, y una creciente solidaridad ciudadana, individual y familiar, empezó a hacerse presente en micromovilizaciones.

¿Cuáles son los ejes de la nueva fase? Otra vez, cambios en la problematización política, en las poblaciones y repertorios de la protesta.

a) La disputa sobre la verdad histórica

El 7 de noviembre, el procurador general de la República, Murillo Karam, dio una conferencia de prensa para dar a conocer los resultados de las investigaciones. La llamó la “verdad histórica”. Según esta, a partir los testimonios de tres de los sicarios, estos asesinaron a los 43 estudiantes, los cremaron en el basurero de Cocula, colocaron las cenizas en bolsas de plástico y las aventaron al río San Juan.

Los padres de los normalistas respondieron de inmediato. Advirtieron el cambio de inmediato: más que avances de investigación, en la práctica la cerraban. Los 43 no estaban desaparecidos, sino asesinados; peor aún, eran muertos sin cuerpos, sus restos eran irrecuperables; las identificaciones, imposibles. Nosotros agregamos: Murillo Karam pretendía realizar el último trance de la desaparición: la política, la judicial: estaban muertos, pero no se podían encontrar sus cuerpos, tampoco reconocerlos.

En las redes digitales, las críticas vinieron de todas partes, desde expertos forenses hasta meteorólogos, físicos, peritos, estudiantes y ciberactivistas, que minuciosamente revisaron el lugar, las condiciones atmosféricas (había llovido toda la noche de la presunta incineración). Criticaron la falta de rigor de las investigaciones, la total ausencia de pruebas científicas, la desconfianza en las pruebas testimoniales, en una policía acusada de torturas. Sobre todo, denunciaron la estrategia, la urgencia por terminar el asunto, manifiesta sin rubor en la frase apenas audible del procurador para terminar la conferencia de prensa: “ya me cansé” (Murillo Karam, 2014).

En ese momento, inició en las redes digitales una crítica sistemática al gobierno, que duró semanas, sintetizada en un *hashtag* histórico: #YaMeCansé, en el que poco a poco, y en primera persona del singular, los activistas daban cuenta de sus hartazgos: las reformas estructurales, la impunidad, el cinismo, la desigualdad, la pobreza, la corrupción, la violencia...: el régimen político-económico criminal.

b) Los cambios en la subjetivación

El *hashtag* produjo una verdadera insubordinación colectiva, no solo en las redes sino en las calles, en las escuelas, en los hogares, en los espectáculos, en la cultura, en las empresas y las mismas oficinas gubernamentales. Daba cuenta de una mutación subjetiva de las resistencias. Si hasta ese momento las protestas mostraban su solidaridad a la lucha por la justicia y la presentación de los 43 estudiantes desaparecidos –tal y como se refería en las consignas “Vivos los llevaron, vivos los queremos”, y en los *hashtags* #TodosSomosAyotzinapa y #JusticiaParaAyotzinapa–, el 7 de noviembre se modificó la composición subjetiva y las razones de la protesta.

#YaMeCansé es una consigna típica de las formas expresivas que asume la multitud (Virno, 2003). Se enuncia en primera persona del singular, sin ninguna referencia identitaria; no es comunista, liberal ni socialdemócrata. Es una singularidad expresiva, manifiesta su protesta y da sus razones, sin referencia ideológica ni partidaria, tampoco identitaria, y al hacerlo, encuentra a muchas otras singularidades compartiendo y convocando la crítica común. No es totalizable, no habla de todos, ni a nombre de entidades trascendentes (el pueblo, la nación, el proletariado). Sencillamente traza líneas de articulación en la crítica, la solidaridad y la protesta con muchas más.

El *hashtag* es un ensamblaje de los heterogéneos, un agenciamiento expresivo de las singularidades. A partir de sus expresiones se puede ensamblar la crítica común de la insubordinación: se vertebra, sin duda, en la exigencia de aparición con vida de los 43, pero se reelabora ubicándola en el momento, en el espacio y las circunstancias del país. Por eso pudo embonarse una problematización general con el funcionamiento del régimen político y económico, con las reformas estructurales, con la imbricación entre poderes del Estado, partidos políticos, empresas y otras organizaciones con el crimen organizado; con las nuevas industrias de la extracción (minera y eólica, fundamentalmente); con tantas

y tantas razones como pudieran seguirse en los tuits, los estados, los videos, las pancartas, los discursos, las mantas, los fanzines, los pronunciamientos, los desplegados, las relatorías, los planes y los repertorios de acción.

La novedad del #YaMeCansé son los componentes no representativos de la protesta, como lo sería el FECSM; no territoriales, como el MPG o la CRAC; no sectoriales, como la CNTE o la CETEG, sino singulares: ciberactivistas, familias, barrios, los ciclistas de la colonia Roma o las señoras de Polanco en la Ciudad de México, los niños de primarias y secundarias de todo el país, todos los apoyos internacionales, desde Colombia hasta Australia, el Tíbet, Rusia y Europa, todo eso que constituyó un híbrido impensable en las protestas sobre Ayotzina. Era un híbrido impensable, sí, pero sobre todo, inmanejable, caótico.

c) La labor de las termitas

Además de las acciones convocadas por los grandes nodos, la ANP, la Coordinadora Interuniversitaria y el enlace de las resistencias, los dos ejes de intensificación de la protesta a partir de la primera semana de noviembre fueron las protestas singulares de la multitud y la labor desgastante de los ciberactivistas.

Se generó, entonces, un rizoma revoltoso que en México surgió con el #YoSoy132 y que ha comprendido todas las formas de socialización, desde el trabajo hasta la escuela, la familia, los individuos, los espectáculos, las artes y las comunidades. La protesta no surgió desde las organizaciones establecidas por y en el movimiento, sino que fue preexistente, oblicua, desde las singularidades individuales y colectivas (Etcétera, 2014).

El resultado es una protesta con diferentes grados de densidad, en diferentes geografías, en un espacio complejo de interacciones digitales y corporales, por tanto de muy difícil coordinación, por una parte; pero por la otra, de innegable actividad, cotidiana, persistente, profunda, que llega a la protesta individual, desde el sí mismo, y por razones múltiples que se pueden elaborar desde los

individuos, los grupos, y ensamblarse con organizaciones y coordinaciones nacionales. Fue una protesta proteica, desgastante, de la legitimidad gubernamental, que ensambló de diversas maneras colectivos y personas, de muy difícil control, sobre todo para los emancipadores profesionales (EFE, 2014).

4. La dinámica simbólica

El 6 de diciembre de 2014 fue la última jornada de acción global por Ayotzinapa de alcance masivo. También ese día el gobierno intentó reforzar su verdad histórica con la identificación de uno de los normalistas, Alexander Mota, a partir de unos restos presuntamente recuperados en el río San Juan. Como antes, la versión fue rápidamente puesta en duda, no solo por los padres y el movimiento, sino también por peritos y expertos forenses, y no tanto en la identificación, sino por las condiciones en las que presuntamente se habían recuperado los restos.

La ilegitimidad de la versión gubernamental siguió. Las acciones, sin embargo, disminuyeron en intensidad, pero no en simbolismo, como los árboles de navidad decorados con las fotos de los 43, las “peñatas” (piñatas con la figura de Enrique Peña Nieto), las cenas con lugares vacíos y, sobre todo, la protesta de Nochebuena en la casa presidencial.

A partir de enero de 2015, las movilizaciones decrecen. Los *hashtags*-consignas ya no aparecen. Se reeditan. Luchan por sobrevivir ante los ataques masivos y sistemáticos de los troles profesionales (los peñabots). El *hashtag* #YaMeCansé, que se mantuvo semanas en los *trending topics*, tuvo que reinventarse a sí mismo en #YaMeCansé1, 2, 3, 4, 5...n ante las calculadas intervenciones de cuentas robots organizadas desde alguna oficina gubernamental, como lo contaron y mostraron una y otra vez distintos activistas digitales (MéxicoLindoyCabreado, 2014).

A mediados de enero, el ataque peñabot tuvo éxito: cambió las condiciones del combate: de la expresión cada vez más radical del

descontento, a la mera lucha por la supervivencia en las jerarquías tuiteras.

Cosas similares ocurrieron con las manifestaciones, las marchas, los bloqueos carreteros y las tomas de ayuntamientos en Guerrero. La efervescencia disminuyó, las acciones de protesta también, en las calles y en las redes digitales.

El nuevo año trajo consigo el apaciguamiento de los ánimos levantiscos de la multitud. Lo que aparecía como revuelta e insurrección pareció quedarse en expresiones mayúsculas de descontento, sin guía ni horizonte político, solo expresivo. ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuáles fueron las tensiones que redujeron la conflictividad y aminoraron el paso? ¿Entre quiénes? ¿Cuándo? ¿Cómo continúan las protestas? ¿Dónde? ¿Hacia qué?

El problema es la desafección: ¿cómo se desenlazaron las acciones? ¿Cómo se retiraron las singularidades? ¿Por qué aminoró la intensidad y la frecuencia de las acciones? Va un conjunto de hipótesis. Pero hay que recordar que, en los análisis de la protesta, nunca son comprobables, sino hermenéuticas.

De manera enunciativa, desde enero empezaron a aflorar diferentes tensiones acumuladas en las jornadas de los tres meses anteriores:

- a) La red inicial, la más densa, la que concentra los fundamentos emocionales y políticos de la movilización, empezó a resquebrajarse. El núcleo familiar, sometido a amenazas e intentos de desunión, logró resistirlas y ha seguido presentando un frente más o menos homogéneo en sus apreciaciones de la situación y en la continuidad de las acciones. Sin embargo, las dificultades con el comité de la Normal de Ayotzinapa, así como la cohesión interna de los estudiantes, relajaron la densidad de las relaciones entre ambos, sobre todo por la cuestión de la huelga que llevaba ya más de cuatro meses y amenazaba con arruinar el año escolar.
- b) Otro de los nodos de la densa red primordial, la CETEG, empezó a distanciarse. Las diferencias en su interior, cada vez

más frecuentes y enconadas, por cuestiones de táctica y estrategia, pero también de corrupción y liderazgo, así como la agenda propia de la organización, provocaron dificultades de confianza, pertinencia y compatibilidad.

- c) La deslegitimación del modelo táctico, con un repertorio limitado y cada vez más violento de acciones, frente a las campañas de medios y la represión del gobierno federal.
- d) La ineficacia del modelo estratégico de las tomas de ayuntamientos, desgastados y sin proyecto de gobierno, así como la inoperancia de los consejos populares, sin respuesta técnico-táctica a las demandas ciudadanas.
- e) La desmovilización producida por las estrategias de confrontación, en particular la toma de cuarteles en cuatro entidades federativas (Morales y Pigeonutt, 2015).
- f) La desmovilización producida por confusiones entre convocatorias de la ANP y la CI.
- g) Las tensiones cada vez mayores entre la verticalidad de las decisiones y la horizontalidad y multiplicidad de las acciones de protesta.
- h) Una estrategia represiva sistemática y diversificada en todos los órdenes de gobierno, en la que pueden distinguirse al menos las siguientes técnicas:
 - Bloqueo y encapsulamiento de las manifestaciones. Consiste en definir la ruta, cercarla con un número significativo de policías y granaderos, atacar por segmentos móviles; seleccionar y encapsular a individuos.
 - Infiltración y detención aleatoria. Funciona como sigue: militares y policías vestidos de civil, registrados en videos y fotografías, llegan en camiones oficiales a los alrededores de la marcha, se incorporan comienzan o acrecientan las provocaciones, se enfrascan en acciones violentas, se retiran y empiezan destrozos a la infraestructura urbana, atacan a transeúntes, detienen junto a la policía a participantes elegidos al azar.

- Controlar el territorio y limitar los desplazamientos. A partir de una codificación del territorio, se define una zona de control, se cuadricula; se instalan puestos de control y vigilancia móvil; se revisan cuerpos, pertenencias y automóviles; se controlan accesos, salidas y recorridos.
- Microfascismos. En instituciones públicas de educación, sobre todo media superior y superior; tiene múltiples formas de atacar los derechos más elementales de expresión, asociación, prensa y movilidad.
- Recortar legislativamente los derechos civiles y ciudadanos, lo que se ha denominado “criminalizar la protesta social”.

Parecería una desmovilización general; no lo es del todo. Sin la intensidad y la radicalidad que se mostró hasta diciembre de 2014, las acciones de protesta y búsqueda de los 43 no desaparecieron. Continúan todavía. Invariablemente, todos los 26 de cada mes, ciudadanos de todo el país salen a marchar, lo que muestra una paradoja que quizá sea el sino de estas protestas: mientras sigue acentuándose la ilegitimidad de las acciones gubernamentales, sobre todo de su relato oficial, por parte del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI, 2015), la movilización decae, mientras la consigna de “Fue el Estado” ya forma parte del imaginario radical de los colectivos en lucha.

Discusión

Es difícil recordar en la historia mexicana reciente que las hipótesis de grupos radicales tuvieran recepción masiva. Los hashtags #Fue el Estado, #Que se vayan todos y #YaMeCansé, son enunciados de una multitud irreductible a las estratagemas de los gobernantes y los personeros del régimen.

#YaMeCansé es un acontecimiento expresivo. La multitud se expresa en primera persona y desde ahí se reconoce; ya no encuentra

solución a la masacre y desapariciones de Ayotzinapa en el marco del régimen político de la alternancia, identificado como criminal. Una novedad histórica y política, que tiene sus bloqueos en la composición de una protesta que se vertebra a partir de redes corporativas y emocionales, pero que se dinamiza y se profundiza con la intervención de las singularidades que se reconocen en la crítica común, pero desde la diferencia. Esa tensión entre las formas corporativas y las formas de la multitud bloquea la fuga política que se expresa en los *hashtags* del movimiento de los 43.

Pero hay algo más. Ayotzinapa es un límite. Es una frontera infranqueable, una barrera en la que se disuelven todas las estrategias, todas las políticas, toda la retórica. No hay continuidad, no hay soluciones, todo termina en una pregunta: ¿dónde están los 43?

Y no hay respuestas creíbles, solo la cansina narrativa de las cenizas dispersas en un río, los pequeños restos que tardarán meses o años en encontrar cuerpo e identidad, la repetición incansable del mismo discurso, las mismas reacciones, los mismos desprecios frente a una protesta que parece inmarcesible, que no se agota, que no se cansa, pero que también reproduce los saberes y las prácticas opositoras, que se encapsula, que se remeda a sí misma, una y otra vez. De ahí el límite, de ahí el desafío.

Ayotzinapa forma uno de esos paréntesis que parecen interrogar a la historia, al presente y a nosotros mismos. Es un acontecimiento, una raya que se desvía, una bifurcación, política, simbólica y subjetiva. ¿Por qué?

1. Se ha revelado, por fin, la complejidad de la desaparición como tecnología política. No es un exceso de bandas sin control; tampoco de grupúsculos políticos que exageran peligros en busca de notoriedad —y presupuesto—, sino un proceso policíaco-militar-burocrático y político. Es un largo trayecto el que va de la investigación, la búsqueda, el secuestro, la detención y la desaparición. Pero cuando se llega a este punto, comienza otro ciclo, que es propio de los circuitos políticos y burocráticos: la negativa, la tachadura, la borradura,

los desplazamientos, las postergaciones, las desatenciones, las mentiras, los trucajes. Y estos no están ya comandados por militares o policías, o criminales, sino por los funcionarios del MP, por jueces, por abogados, por políticos, por gobernadores, secretarios de Estado, procuradores, comisiones de derechos humanos y presidentes de la República. Ese fue el mensaje contundente de aquella leyenda en el zócalo: “Fue el Estado”, sí, el complejo político-jurídico-institucional y administrativo que llamamos Estado. De ahí no hay regreso, toda desaparición es un crimen de Estado.

2. La desaparición de los normalistas de Ayotzinapa ha mostrado el iceberg, no solo la punta, de la tragedia civilizatoria en México. El gobierno reconoce cerca de veinticinco mil desaparecidos; sin embargo, se sabe que todas las estadísticas criminales tienen subregistros. Por cada denuncia, siempre hay más muchas más que no se hacen, algunos dicen que ocho, otros que diez. ¿Cómo saberlo, en el reino de la impunidad? Además, no es algo nuevo, no inicia con Peña Nieto, ni siquiera con Calderón, las desapariciones comenzaron en 1969 y continuaron en las dos décadas siguientes. No son 43 entonces, sino decenas de miles los desaparecidos, de ayer y de hoy.
3. Ayotzinapa ha evidenciado, también, los enrejados entre las fuerzas políticas y las industrias criminales. Fuera de los casos individuales, que seguramente habrá, la desaparición de los 43, su modus operandi, sus prácticas de investigación, sus respuestas políticas, sus tiempos, han revelado los entresijos de un Estado criminal, no como metáfora, sino como régimen político-económico. No hay quién se salve de las complicidades, de los amarres, de la utilización de recursos públicos, ya sea la policía, el ejército, los jueces, los presidentes municipales. Tampoco las siglas partidarias se han salvado. La operación de Ayotzinapa ha terminado con el mito de la izquierda parlamentaria; si el Pacto por México había sido la ocasión para mostrar la opción preferencial del PRD

por el gobierno, Ayotzinapa mostró sus compromisos con los poderes criminales. Es el régimen político, no su presunta geometría. No hay izquierdas ni derechas: es el régimen del 88 el responsable. No hay afuera del régimen, todos están coludidos, todos, Sí, todos.

4. Las protestas por la desaparición de los 43 han puesto de manifiesto también las nuevas formas de la resistencia y la creación de la multitud en México, y sus dificultades también. Por una parte, se han revelado la pluralidad y la multiplicación de los agentes, los repertorios y las formas de organización, en una protesta continua y sin descanso; por la otra, los límites de las formas adocenadas, las asambleas con acuerdos hechos, las coordinaciones vacías, los caminos únicos, las cooptaciones, los compromisos con los poderes, los gremialismos, todo el bagaje retórico, político y organizativo de los tiempos del centralismo democrático, de los líderes únicos, de la forma-partido, de la izquierda testimonial y opositora, de los fracasos históricos, de la victimología sin voluntad de poder. También se incluyen los bloqueos epistémicos de los innumerables focos de resistencia, sus incapacidades estratégicas, la imposibilidad de reconocer que en una lucha se concentran y diseminan muchas otras, que no es solo contra el régimen político-económico, sino también contra diversas formas de nosotros mismos, de los poderes que se han encarnado, que se han convertido en marcos de referencia, en formas de subjetividad. Quizá el verdadero límite de Ayotzinapa no se encuentra en el lado del poder, sino en el de las resistencias: emanciparse de los emancipadores, desmontar las formas representativas de la política, evadir las trampas del poder, fugarse.

REFERENCIAS

- Acosta, S. (2014, 30 de septiembre). No tengo informes de muertos: edil de Iguala. *La Jornada*.
- Aiziczon, F. (2008). Protesta social y cultura política. Aportes para pensar los años 90 en Neuquén. *Historia Regional*. Sección Historia, XXI (26), 275-286.
- Asamblea Nacional Permanente (2014). Resolutivos III Asamblea Nacional Popular 02-11-14 Ayotzinapa. Recuperado de <http://redirmln.blogspot.mx/2014/11/resolutivos-iii-asamblea-nacional.html> el 5 de enero de 2015.
- CIEI (2015). *Informe Ayotzinapa. Investigación y primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa*. Resumen. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/3a9f6f_007ea0656fc84f4b99465229305e44df.pdf el 8 de octubre de 2015.
- Comité Invisible (2009). *Llamamiento y otros fogonazos*. Madrid, España: Acuarela.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia, España: Pre-Textos.
- De Landa, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. Londres, Reino Unido; Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Della Porta, D. y Diani, M. (2006). *Social Movements: An Introduction*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- EFE (2014, 21 de noviembre). Ayotzinapa marca un hito en la protesta social a través de Internet. *El Espectador*.
- Enlace Nacional de las Resistencias (2014). Relatoría de la Tercera Reunión del Enlace Nacional de las Resistencias, primero de noviembre de 2014. Recuperado de <http://unidad-fesocom.blogspot.mx/p/relatoria-de-la-tercera-reunion-de.html> el 20 de noviembre de 2014.
- Etcétera (2014, 4 de noviembre). 43 x 43, la marcha de Iguala al DF por los normalistas de Ayotzinapa. *Etcétera*.
- Freeman, J. y Johnson, V. (1999). *Waves of protest: Social movements since the sixties*. Lanham, Maryland, Estados Unidos: Rowman & Littlefield.
- González Villarreal, R. (2015). *Ayotzinapa. La rabia y la esperanza*. México: Terracota.
- Labastida, M. (2014, 10 de octubre). Menciona Aguirre seis municipios infiltrados por la delincuencia; tres son del PRD y tres del PRI. *El Sur*.
- López Gallegos, A. (2010). Anatomía de la protesta: dinámica, espacio, memoria y representación. En A. López Gallegos, N. López Saavedra, S. Tamayo y R. Torres Jiménez (coords.). *Yo no estaba ahí, pero no olvido: la protesta en estudio*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (Colección Abate Faria).
- MéxicoLindoyCabreado (2014). *Peña-bots Ejército de Peña nieta ataca Redes Sociales*. 21 de diciembre de 2014. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Q0yNjysXyYU> el 7 de diciembre de 2015.

- McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, Ch. (2001). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona, España: Hacer.
- Morales, A. y Pigeonutt, V. (2015, 13 de enero). Irrumpen padres de los 43 en cuarteles del Ejército. *El Universal*.
- Murillo Karam, J. (2014). Palabras del procurador Jesús Murillo Karam, durante conferencia sobre desaparecidos de Ayotzinapa, 7 de noviembre de 2014. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/11/07/intervencion-del-procurador-de-la-republica-jesus-murillo-karam-durante-la-conferencia-de-prensa-para-exponer-el-caso-de-los-estudiantes-de-ayotzinapa-4374.html> el 5 de enero de 2015.
- Palma González, J. (2014, 9 de octubre). Marcha nacional por la desaparición de los normalistas de Ayotzinapa, *Excélsior*.
- Santos, B. de S. (2002). *Towards a New Legal Common Sense*. Londres, Reino Unido: Butterworth.
- Schuster, F., Naishtat, F., Nardacchione, G. y Pereyra, S. (2005). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Scribano, A. (2005). *Itinerarios de la protesta y del conflicto social*. Córdoba, Argentina: CEA/Universidad Nacional de Córdoba.
- Sztompka, P. (1991). *Society in Action: The Theory of Social Becoming*. Chicago, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- Tilly, Ch. (1978). *From Mobilization to Revolution*. Nueva York, Estados Unidos: Random House-McGraw-Hill Publishing Co./Reading, Addison Wesley Publishing Co.
- Tilly, Ch. (2008). *Contentious Performances*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

CAPÍTULO 7

LAS ESCUELAS INTEGRALES DE EDUCACIÓN BÁSICA MICHOACANAS: CONSTRUYENDO A CONTRACORRIENTE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA POPULAR

María Elena Mújica Piña

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye un reporte parcial de la investigación realizada sobre las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB) del estado de Michoacán, como parte del proyecto de educación alternativa propuesto por la sección XVIII democrática de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) de esta entidad.

Las preguntas de investigación fueron las siguientes: ¿Qué son las Escuelas Integrales de Educación Básica? ¿Por qué las Escuelas Integrales de Educación Básica constituyen un proyecto de educación alternativa? ¿Cuáles son los alcances de estas escuelas para transformar el Sistema Educativo del estado de Michoacán? ¿En qué medida una propuesta de educación alternativa como las EIEB generadas desde el magisterio democrático puedan posibilitar la transformación del Sistema Educativo Nacional?

Encontrar respuesta a estos cuestionamientos resultó de suprema importancia para dar cuenta de la posible relevancia de una propuesta de educación alternativa para la transformación educativa que requiere la entidad en lo particular y el país en general.

En este sentido, el objetivo general fue aportar evidencias en torno a la configuración e implementación de las EIEB propuestas por la sección XVIII en el estado de Michoacán. Los objetivos particulares fueron:

- A. Detallar las características del proyecto educativo sugerido por el magisterio democrático para instalar y desarrollar las EIEB en el estado de Michoacán.
- B. Puntualizar por qué se considera a las EIEB una propuesta de educación alternativa de carácter integral.

Conceptualmente, la investigación se sustenta de manera esencial en el pensamiento de educación popular de Paulo Freire (2012), esbozado en su obra *La pedagogía del oprimido*, en virtud de que este es el fundamento teórico de las propias EIEB, como se advertirá en el apartado de resultados.

Se estableció una metodología basada en el modelo para el diseño en investigación cualitativa de Maxwell, J. A. (1996). Este modelo se enfoca en situaciones o personas específicas, es flexible y debe operar un proceso reflexivo en todas sus etapas. Estas no son lineales, sino de naturaleza interactiva por la conexión que implican sus componentes.

El método empleado recupera los siguientes elementos:

- Relación de la investigación establecida con los sujetos estudiados.
- Muestreo: tiempos, lugares, individuos seleccionados para observar o entrevistar y otras fuentes de información que se decida utilizar.
- Técnica de recolección de datos: estudios [...e investigaciones], observación y entrevistas.

- Análisis de los datos recolectados con miras a darles sentido.
- Se realizaron visitas a las EIEB establecidas en las ocho regiones donde iniciaron su operación. Se recopiló información de algunos de los colectivos docentes que coordinan dichas escuelas, así como de informantes clave que integran la Comisión de Educación de la Sección XVIII democrática.

La técnica para la recolección de datos fue la entrevista interpretativa. Se analizó la producción de los datos obtenidos de la relación establecida con los colectivos docentes que participan en la coordinación e implementación de las EIEB y los informantes clave. Se analizó de igual manera la evidencia documental recopilada.

En las ocho regiones donde operan las EIEB, se logró realizar entrevistas con los colectivos docentes de dos EIEB ubicadas en Zacapando y Maravatío, también con cuatro informantes clave de la Comisión de Educación de la Sección XVIII. Las entrevistas se realizaron, en ambos casos, por un lapso aproximado de entre tres y cuatro horas. Para tal efecto se introdujo la entrevista señalando la finalidad de la investigación, para luego hacer las preguntas respectivas sobre las EIEB y la experiencia de los actores en su creación y desarrollo.

En los párrafos siguientes exponemos, en forma muy descriptiva, lo que la investigación ha arrojado hasta este momento en que se escribe este informe parcial, que hemos organizado en tres apartados. En el primer apartado, de Antecedentes, exponemos la inserción del magisterio michoacano en el proceso de lucha sindical que le permitió conseguir la democratización de la sección XVIII a la que pertenecen, así como el proyecto político sindical conformado por dicha sección que dio pie al proyecto de las EIEB. En el segundo apartado se exponen los resultados parciales; damos cuenta de los planteamientos sustantivos en los que se fundamenta el proyecto de las EIEB y la implementación de estas a través de la sección XVIII michoacana, con base primordialmente en documentos de esta experiencia, en la entrevista realizada con una de las cuatro informantes clave, principal impulsora de las

EIEB, recuperando algunas de las nociones de educación popular de Paulo Freire (2012). En el tercer y último apartado se realiza un conjunto de consideraciones y se enfatizan aquellos aspectos de la experiencia sobre los que es necesario profundizar. Entre las posibilidades de continuidad, destaca el modo de concreción pedagógica que arropa esta propuesta de educación alternativa, la situación y fluctuación del personal docente que se inserta en estas escuelas y su viabilidad administrativa y financiera.

ANTECEDENTES

A efecto de contextualizar el proceso de lucha que llevó a la sección XVIII a conseguir la democratización de su sección, se hace imprescindible que realicemos un recuento breve de lo que ha representado el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) para el magisterio nacional. Al respecto, planteamos que, conforme a datos obtenidos, el SNTE se fundó en el año 1943 durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Desde este momento, el SNTE se distinguió por su

subordinación sindical al gobierno...y el colaboracionismo de clase, fueron los principios que dieron origen y encarnación en su Declaración de principios y su práctica diaria [además] el sindicato [nace con] una estructura piramidal, centralista y antidemocrática. Las decisiones se toman de arriba hacia abajo. No hay consulta con los afiliados. Todas las decisiones importantes están en manos del Comité Ejecutivo Nacional y, más directamente, del Secretario General. Los de arriba mandan y los de abajo obedecen (Hernández, 2011, pp. 40 y 44).

Pero también el SNTE, después de “su primer Secretario General [...] Luis Chávez Orozco, un hombre culto, egresado de la Universidad Obrera, que había sido Subsecretario de Educación” (Hernández, 2011, p. 40), ha sido liderado por un conjunto de caciques

magisteriales que han visto en este sindicato una forma de amasar fortunas, velar por sus propios intereses y no solo dejar de lado los correspondientes al magisterio que dicen representar, sino igualmente avasallarlos. Y desde luego, es un modo muy peculiar de controlar al sector. Así, durante los años de vida que lleva este sindicato, ha tenido al frente a caciques magisteriales como: Jesús Robles Martínez, quien ocupó la Secretaría General del sindicato en 1949 hasta 1972. Este cargo lo ocupa después Carlos Jonguitud Barrios, de 1972 a 1989. Llega luego al cargo Elba Esther Gordillo Morales, de 1989 a 2013. Y, a partir de 2013, llega a tomar las riendas del sindicato el actual dirigente de este gremio, Juan Díaz de la Torre.

Desde luego, la estructura verticalista y de toma de decisiones unilaterales con la que ha operado el SNTE bajo el mando de los caciques antes mencionados ha propiciado que las bases magisteriales agrupadas en diversas secciones sindicales se rebelen inconformes ante tal modo de hacer y controlar al magisterio incorporado al SNTE. El hartazgo llegó a tal punto, que en 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas se conformó la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)

promovida por vigorosos movimientos regionales de maestros en Chiapas, Tabasco, la Montaña de Guerrero y La Laguna. Demandó un aumento salarial de 30 por ciento, rezonificación por vida cara y democracia sindical [con esto] La Coordinadora expresaba la contradicción existente entre un aparato sindical esclerotizado y vertical y una base social más informada y politizada (Hernández, 2011, p. 19).

Y desde esta fecha, 1979, cuando se funda la CNTE, el magisterio, con altas y bajas, no ha cesado de moverse, de luchar, por la reivindicación de sus derechos más elementales que su propio sindicato les ha anulado históricamente. Ejemplos de esto pueden visualizarse en lo que se conoció como la primavera magisterial de 1989, movilización magisterial, vinculada al paro nacional que convocó la CNTE en ese año y que, si bien fue encabezada por los maestros

de la sección 9 del Distrito Federal, “más de medio millón de maestros en casi todo el país pararon al llamado de la CNTE, y cerca de la mitad se siguieron de frente en el Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Nuevo León, Guanajuato, Puebla y Michoacán (Hernández, 2011, p. 209). Cabe apuntar que, en esta etapa de efervescencia y movilización magisterial, el sector democrático de la sección XVIII de Michoacán

nombró como su secretario general a Delfino Paredes [quien a pesar de que] los enviados [a esta entidad] del Comité Nacional asumieron el control del congreso desde la fase previa de su realización y relegaron a la disidencia, ante miles de trabajadores de la educación, Delfino Paredes y el resto de los representantes democráticos, tomaron posesión como dirigentes seccionales democráticos (Hernández, 2011, p. 220).

Con esto se selló una lucha por la democratización sindical exigida, entre sus demandas, por el movimiento democrático agrupado en la CNTE, en la que se encuentra la sección XVIII michoacana.

Otras movilizaciones magisteriales se han suscitado años después de 1989, convocadas desde luego por la CNTE, como las realizadas actualmente a raíz de la reforma educativa emprendida por Enrique Peña Nieto desde que asumió la presidencia en 2012 y cuya inconformidad y protesta del magisterio se ha hecho sentir al rechazar la evaluación del desempeño docente que contempla dicha reforma, por considerarla punitiva y contraria a sus intereses y que su propio sindicato, el SNTE, no defiende, sino avala. Por ello, la lucha del magisterio democrático –entre cuyo contingente destaca la sección XVIII del estado de Michoacán– sigue vigente. Su lucha continúa viva.

Una vez planteadas estas consideraciones, podemos decir que el nacimiento y la concreción de las EIEB michoacanas tienen su antecedente en el Proyecto Político Sindical que fue elaborado por la sección XVIII –ya democrática– en 1995 y en el cual se planteó como tareas fundamentales “restituir el poder a las bases, involucrarse en

los grandes problemas nacionales y en su solución junto al pueblo, realizar una gestoría sindical de talante democrático y, desde luego, construir un proyecto alternativo de educación” (Secc. XVIII, Michoacán s. f. a).

La tarea de construir un proyecto de educación alternativa llevó a la sección sindical a la creación de un primer documento denominado Programa para la Transformación Educativa Democrática (PTED), en el que se estableció un conjunto de programas, entre los que destaca el Programa de las Escuelas Integrales de Educación Básica que definieron como “el modelo de escuela nueva al que aspiramos, donde el ser humano es el centro, la organización escolar [está] basada en la colectividad [en] la relación escuela-comunidad, para la formación del sujeto histórico-social” (Secc. XVIII, Michoacán s. f. b, p. 2). Por ello, puede decirse que el PTED constituye el antecedente del Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM).

Así, en el Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM) la Sección XVIII michoacana define el horizonte de lo que, desde su perspectiva, debería seguir el nuevo sistema educativo en el estado, pues “debe sostener su carácter único nacional, garante de la unidad, la soberanía e identidad nacional [...] para una vida digna y plena para todos” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. c, p. 9).

Una vez enunciado en el PDECEM, el desarrollo del programa de Escuelas Integrales de Educación Básica, después de una jornada de lucha que comienza la sección XVIII desde 199, cuando se logra firmar con la Secretaría de Educación del estado una declaración conjunta en la que sostienen “su decisión y compromiso de llevar adelante los esfuerzos necesarios, de manera coordinada, para diseñar y reconstruir el sistema educativo estatal, a partir de la elaboración conjunta de una propuesta de Educación y Cultura para Michoacán, que propicie una transformación profunda de la educación” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d, p. 1). En 2003 la sección negoció con el gobierno del estado, a través de la Secretaría de

Educación, las condiciones necesarias, específicamente financieras, para poner en marcha ocho escuelas integrales de educación básica en una fase experimental en un mismo número de regiones del estado.

Este hecho constituye para la sección con toda justeza, “[...] la concreción del proyecto democrático de Educación y Cultura construido desde años por los trabajadores de la educación de la Sección XVIII” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 1).

En el proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, se establece la propuesta educativa que la Sección XVIII aspira concretar y que va desde el tipo de escuela como espacio de formación educativa, la manera en que los alumnos deberán aprender para lograr dicha formación con sentido integral, y la propuesta curricular cuyos componentes habrán de alcanzar al educando, educador y comunidad, en virtud de “que nos hemos planteado con estas escuelas experimentales integrales, concretar en el espacio escolar, la prefiguración de la sociedad que soñamos, desarrollando un proceso educativo integral [del] sujeto” (ibid., p. 1). O bien, en otras palabras, la “educación popular que se propone en la escuela nueva, se estará formando al sujeto con amplias capacidades culturales y laborales; al sujeto lúdico, crítico, epistémico, ético, es decir, hombres cultos y libres, haciendo realidad el ejercicio de poder popular, como condición necesaria para la construcción de una nueva patria” (ibid., p. 9). En resumen, las EIEB van a constituir para la sección la plataforma desde la cual impulsar la transformación educativa que, en su opinión, debe derivar en una educación alternativa que requiere el estado de Michoacán.

RESULTADOS PARCIALES

Logramos visitar dos EIEB ubicadas en regiones donde comenzaron a operar desde 2003 hasta la actualidad; realizamos el mismo

número de entrevistas a los colectivos docentes incorporados a esas EIEB, además de cuatro entrevistas realizadas con informantes clave y recuperamos evidencia documental de la concepción y operación de las EIEB.

Conforme a lo planteado líneas arriba, en este apartado se presenta el análisis de una de las cuatro entrevistas a los informantes clave. Se examina la información aportada por la iniciadora de la EIEB, a la luz de la información contenida en documentos internos recopilados en el proceso, y su relación con algunos supuestos teóricos de Paulo Freire en los que se fundamenta la propuesta de la EIEB.

Los resultados se organizan en dos partes: el surgimiento de las EIEB en torno a la lucha político-sindical de la sección XVIII y la caracterización del Proyecto en el que se fundamentan las EIEB.

En cuanto al surgimiento de las EIEB, como ya hemos señalado, no pueden dejar de concebirse al margen de la lucha político-sindical que la sección XVIII libró desde el año 1989, momento en que el movimiento magisterial se levanta contra el charrísimo sindical agrupado en el SNTE encabezado todavía por Carlos Jongitud Barrios, quien desde el comité nacional del SNTE intenta imponer la dirección charra en la sección XVIII michoacana, pero el movimiento magisterial de la entidad lo rechaza y establece lo que llamaron “comité paralelo de la sección XVIII [ya con fines democráticos] y su primera resolución fue que se ocuparan las oficinas sindicales, a la que los charros ya no volvieron, y se establece ahí la sede del comité democrático de la sección XVIII” (Entrevista con informante clave 1).

Este primer momento de lucha sindical de la sección implicó, por una parte, reconocer que la denominada primavera magisterial de 1989 encabezada por la CNTE constituyera “una acción que marca al magisterio democrático del estado de Michoacán el cual formó parte importante de esta insurrección” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. c., p. 9) y, por otro lado, posibilitó poco tiempo después imponerse como primera tarea “organizar el proceso de formación del magisterio a nivel estatal con el objeto de [impulsar] una formación política fuerte y el inicio de una formación pedagógica, entonces

desde el 89 se inician estos procesos de formación, desde [una visión] alternativa” (Entrevista con informante clave 1).

Posteriormente, con la reforma educativa instituida por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), particularmente con lo que llamó Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), pactada en 1992, la sección XVIII se da a la tarea de revisar y analizar dicho acuerdo coligiendo que por su carácter neoliberal “quedaban plasmadas con mucha claridad las pretensiones del Estado [entonces] con el Acuerdo se fortalece la visión de que la democratización [de la sección] sería junto con la educación o nada se lograría y [...] se empieza a prefigurar entonces lo que es el proyecto de educación [impulsado por la sección]” (Entrevista con informante clave 1).

Luego, al mismo tiempo que la sección fue impulsando esta tarea de democratizar la vida sindical y educativa en el estado, continuaron las dificultades y los enfrentamientos con los resquicios charriles aún sobrevivientes en la época a que nos estamos refiriendo, ya con la base magisterial, ya con los trabajadores administrativos agrupados en la delegación charra del SNTE. Llegada la hora, esta delegación se inconformó con las autoridades educativas que les anularon sus prestaciones laborales y les negaron un aumento salarial digno, enfrentamiento que la delegación sindical del SNTE no defendió, lo que provocó que los maestros, junto con la base administrativa inconforme, se aglutinaran en lo que se llamó Movimiento Democrático Michoacano (MDM), el cual terminó por agrupar a la mayoría de los trabajadores de la educación del estado, cuya mayoría y fuerza de las bases en movimiento propició que se ganara y se estableciera finalmente la dirección del comité democrático en 1994-1995. Entonces, cuando se gana el comité democrático ya había una reflexión grande en lo pedagógico, político, popular y con esa visión el sindicato debía pasar del gremialismo a ser un instrumento político y social [para servir] al pueblo, trabajando en tres áreas: popular, sindical y educativa (Entrevista con informante clave 1).

Así, el proyecto político-sindical de la sección se define en 1995 en torno a estas tres áreas: popular, sindical y educativa, y contempla tareas específicas para cada una de ellas, por ejemplo, el área popular:

tenía que trabajar toda la vinculación con lo que no era magisterio, sindicatos... movimientos campesinos y obreros, organizaciones sociales, pues el área sindical, el proceso organizativo y la reivindicación laboral, el área educativa, la formación de los maestros y trabajar el proyecto educativo, entonces con esas tres áreas de trabajo y con esa visión es que se estructura y se hace explícito lo que sería el instrumento de trabajo de la sección que es el proyecto político sindical [...] que fue discutido en asambleas y aprobado en los plenos seccionales en este año [1995] (Entrevista con informante clave 1).

Una vez aprobado por las bases magisteriales el proyecto político-sindical en el año indicado, la sección tuvo que reestructurar las comisiones con las que venían operando los llamados charros, incorporando una fundamental: la Comisión de Educación integrada por un equipo de trabajo experimentado. Sin embargo, establecerla no fue algo sencillo, pues dicha comisión se tuvo que negociar con la Secretaría de Educación del estado, pues

en ese momento estaba el PRI y para que se aprobara la Comisión, eran movilizaciones hasta de dos o tres meses, casi el 100% del magisterio parado [ello propició que se establecieran] las negociaciones con una fuerza muy sólida, con esto, la primera negociación que se da con la secretaria es construir juntos la propuesta educativa alternativa para Michoacán [después] se aprobó la comisión de educación y un recurso [económico] para que esa comisión trabajara, o sea, para se pusiera a trabajar la propuesta educativa, misma que elaboró con los resultados de los seminarios, los círculos de estudio, de los plenos y con todo lo que se hacía a nivel estatal (Entrevista con informante clave 1).

En esta lógica, una vez instalada en el sindicato dirigido por la sección XVIII democrática, la Comisión de Educación comienza a construir propuestas desde las cuales irle dando vida a la educación alternativa que buscaban establecer para el estado. Uno de los primeros productos de esta comisión fue lo que se denominó Programa Democrático de Educación y Cultura (PDEC), emanado de la Comisión de Educación del Sindicato democrático de la sección

XVIII michoacana y que sugería trabajar sobre cuatro líneas concretas: una nueva ley estatal de educación, el programa integral de educación y cultura, la reorganización administrativa y el financiamiento. La primera línea a la que le dieron prioridad fue la construcción de la Ley estatal de educación, que siempre fue rechazada para ponerla en marcha en la entidad, pues eso implicaba que el gobierno local aceptara una propuesta de ley no emanada del congreso sino del magisterio democrático, que por supuesto no quería tomar ese riesgo. A este respecto, se señala

sí, de hecho, en su primer momento lo que se trabajó es la ley ... llevó como tres o cuatro años elaborarla ... hay un proceso largo, muy largo de propuesta de ley, tiene muchas modificaciones, tantas gestiones con gobiernos diferentes, porque la pelea era echar a andar la ley ... pero ninguna fue aprobada por los gobiernos del estado ... todo quedó en minutas ... en pura negociación (Entrevista con informante clave 1).

Ahora bien, la ley de educación propuesta por el sindicato agrupado en la sección XVIII democrática en efecto no se formalizó ni con gobiernos estatales priistas ni perredistas. Esto resulta extraño con gobiernos de este último partido que se supone de izquierda, lo que podría generar la aprobación de dicha ley de educación para dar paso a la educación educativa del estado, pero desecharon el reto con lo que prevaleció la Ley de Educación emanada del centro de la federación. No obstante, ello no impidió que la sección XVIII impulsara su proyecto educativo acorde a la ley de educación que elaborara, encontrando en esa normatividad el elemento fundamental para regirse en todos los aspectos educativos que a la postre propusieron.

De esto se dice

la Ley General de Educación se quedó para el estado de Michoacán...pero a nivel de sindicato todas nuestras propuestas educativas siempre estuvieron orientadas por nuestra propuesta de ley alternativa...que se fue imponiendo

sobre las negociaciones [con la Secretaría de Educación del estado] y se empieza a trabajar entonces el Programa Integral de Educación y Cultura, que incluía siete propuestas parciales para la transformación que se denominó Programa Estatal de Transformaciones Educativas Inmediatas (PETEI) [...] entre las que se cuentan cómo elaborar una planeación participativa, la auto-observación de la práctica docente, la educación democrática, la alimentación [en fin, la idea era] apropiarnos de nuestra materia de trabajo (Entrevista con informante clave 1).

Elaborar las propuestas parciales que formaron parte del PETEI constituyó una tarea titánica para los involucrados en ese proceso, es decir, para los propios maestros que se integraron a esos trabajos. Y desde luego no sin tensiones, pues las visiones no siempre concordaban en este quehacer propositivo en el que se encontraba el sindicato y sus bases, sin embargo y muy a pesar de ello, el análisis y la producción no se detuvo, pues

en este periodo de construcción de propuestas educativas y de materiales [existió] mucha reflexión teórica, muchos aportes, invitaciones a mucha gente, no sin altibajos y discusión de cuál debía ser el papel del sindicato en lo referente a la tarea educativa, pues una posición [de maestros] decía que el sindicato debía proponer y sugerir a la Secretaría [de Educación] las transformaciones educativas necesarias y otra parte decía, que el sindicato debía imponer las propuestas que [los maestros mismos] generaban... lo cierto es que hubo muchas propuestas y ya cada maestro la desplegaba por su cuenta (Entrevista con informante clave 1).

Cabe señalar que, durante este proceso de construcción y producción de propuestas educativas emanadas del PETEI, la sección tiene que enfrentar entre 2002 y 2003 al SNTE, pues pretendía elegir al comité sindical sin hacer convocatoria alguna y elegir la representación mediante el mecanismo de las urnas evidentemente con la intención de hacer fraude e imponer de nueva cuenta un comité sindical charro. Para evitarlo, el magisterio democrático impulsó

el denominado Congreso Seccional de Bases, acción con la cual se impuso el charrismo sindical, es decir, se instaló como sindicato con la fuerza de sus bases magisteriales. Esto provocó que de ahí en adelante ya no hubiese más convocatorias por parte del SNTE para promover el cambio de comité. No obstante, este tuvo un serio costo para el comité sindical democrático: perder las cuotas sindicales de carácter federal destinadas a las arcas del SNTE, a las cuales solo les quedaron las cuotas del magisterio estatal, el recurso que se otorga a la sección XVIII democrática y desde luego con las aportaciones de los maestros para sostener un comité sindical de estas características.

De manera que, una vez que se consiguió establecer el comité sindical democrático, se reestructuró conformando tres grandes comisiones: Comisión de Gestión Educativa, Comisión de Gestión Sindical y Comisión de Gestión Popular. La idea era echar a andar el conjunto de propuestas que se venían construyendo y hacerlas valer ante la Secretaría de Educación del estado. La Comisión de Educación y los integrantes que se agrupaban en ella consensuaron la implementación de lo que inicialmente llamaron Escuelas Experimentales Integrales. El objetivo era confirmar que sus propuestas sí podían funcionar y comienzan a planearlas y a caracterizar cómo sería su funcionamiento, y esto es justo lo que da origen a las EEI para ponerlas en marcha en la entidad.

Paralelamente a la configuración de las EEI, se emprendieron negociaciones con la Secretaría de Educación del estado, como siempre tortuosas y de ida y vuelta:

fue como un año que se estuvo negociando con la Secretaría [la apertura] de las Escuelas Experimentales... la Secretaría decía que sí, pero no decía cuándo. Se hicieron muchos documentos, muchas negociaciones, pero nada [entonces] la sección publica la convocatoria sin la firma del Secretario y fue cuando el Secretario dijo "le entro" y se crea la comisión bipartita de la Escuelas Experimentales Integrales. Y el primer proceso era emprender la formación de los maestros que entrarían a la Escuelas Experimentales Integrales, y se organizó

con la Secretaría el programa para esta formación con una duración de dos semanas. Pero no resultó porque los formadores traían una visión reproductivista del trabajo docente. Estos asesores se fueron, pero quedaron los asesorados hasta concluir... con nuestras propias reglas, nuestros propios textos y procesos (Entrevista con informante clave 1).

Este camino, este proceso de ardua lucha político-sindical de la sección XVIII junto con la Comisión de Educación, sus integrantes y el magisterio en su conjunto, nada sencillo, nada fácil, hacen posible el nacimiento de las Escuelas Experimentales Integrales. Estas se pusieron en marcha en algunas regiones de la entidad y más que con amplios recursos económicos que nunca tuvieron ni han tenido a pesar de contar con la aprobación de la Secretaría de Educación del estado. Fue la convicción de los maestros y todo el esfuerzo hecho lo que realmente contó para que hoy en día se pueda saber y contar de ellas. A saber, se crean ocho EEI y lo que restaba era proyectar cómo hacerlas funcionar con el sentido comunitario y educativo que se habían planteado.

El siguiente comentario da luz al respecto:

un primer insumo para el proyecto de las Escuelas Integrales fue lo que cada [colectivo que las integraría] propuso lo que sería su escuela [y en efecto] cada escuela presentó su proyecto y de esas propuestas se arma la propuesta global para las Escuelas Integrales [engarzándose] con la propuesta de ley de educación con la que se cuenta. Recoge también lo que cada maestro pensaba que era una escuela diferente... lo que da pie a proponer grandes ejes de trabajo y transformación [educativa]. Y así pues, las Escuelas Integrales han caminado en una construcción y producción desde los involucrados en un inicio, los maestros y posteriormente los alumnos y padres de familia que en esta construcción de escuelas han tenido una participación importante (Entrevista con informante clave 1).

Después de detallar someramente el proceso de lucha del magisterio agrupado en la sección XVII michoacana, para conseguir su

democratización sindical y como derivado de ello, el establecimiento de las Escuelas Integrales, se expone en este documento la caracterización del proyecto educativo que derivó en la puesta en marcha de dichas escuelas. En tanto concreción del Proyecto Democrático de Educación y Cultura del magisterio agrupado en dicha sección, vale la pena reiterar que las Escuelas Experimentales Integrales (EEI) lograron ponerse en marcha gracias a la lucha de los maestros de esta sección, y en virtud de ello, hacer que la Secretaría de Educación del estado asumiera el compromiso de hacerlas funcionar.

De lo anterior se desprende que

es hasta la jornada de lucha de 2003 que concluye en junio en la que se logra de manera precisa la puesta en marcha de 8 Escuelas Experimentales Integrales que tendrían como objetivo implantar la jornada escolar completa de 8 horas diarias (5 horas frente a grupo y 3 de planeación, capacitación, actualización y vinculación con la comunidad) [...]renovar el currículo y la incorporación de una metodología interdisciplinaria, dichas escuelas se establecerán en [8] regiones y contarán con personal docente y de apoyo necesario de acuerdo a los perfiles académicos y laborales establecidos conjuntamente con la SEE y la sección XVIII [...] para apoyar estos proyectos , el gobierno del estado destinará un monto inicial de 4.5 millones a ejercerse en el ciclo escolar 2003-2004 [...] en lo sucesivo se destinarán los recursos necesarios a través de los programas operativos anuales que le den continuidad a la experiencia (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 1)

Entender lo que el proyecto de las EEI plantea implica, en primera instancia, considerar la crítica hacia las escuelas oficiales o tradicionales que, de acuerdo con la visión que no sin razón sostuvieron sus pioneros sobre estas, y las concibieron como espacios o lugares donde no solo priva la reproducción de la ideología dominante para preservar el sistema capitalista que las produjo con ese objetivo, y que para alcanzarlo se construye un determinado currículo para transmitir los conocimientos que las clases dominantes requieren que los alumnos accedan para evitar conocer e

interpretar la realidad en la que viven a modo de transformarla para beneficio de toda la sociedad. Esto se hace explícito de la siguiente manera

desde la perspectiva tradicional de la educación, la escuela es un instrumento para el mantenimiento del orden social existente, bajo esta perspectiva se acepta en forma acrítica la relación existente entre las escuelas y la sociedad más amplia [ello, porque] estos enfoques aceptan los valores y normas de la sociedad dominante y se preocupan en el cómo van a ser enseñados en la escuela [los mismos] que la trasmisión y reproducción de la ideología dominante (Secc. XVIII, Michoacán, s.f.d., p. 2).

Si las escuelas tienen esta función, es decir constituir espacios de reproducción de conocimientos e ideologías acorde con el modo de producción capitalista imperante, el docente, se diría después, tendría que desempeñar de igual forma un rol concreto en este tipo de proceso educativo. Cumpliría el papel de un mero transmisor de saberes, de manera que los alumnos se limitarían a recibirlos mecánicamente sin reflexión alguna. En otras palabras, parafraseando a Paulo Freire, se apostaría por promover una educación bancaria que no busca el uso cognitivo de los sujetos en el aprendizaje al que se ven expuestos, lo que favorece el deseo de las clases dominantes: tener un sujeto domesticado que no cuestione ni mucho menos busque un cambio social.

Al respecto se señala:

la función que el docente desempeña en la escuela [...] es manejar e implementar contenidos pre ordenados, el papel de docente ha llegado a reducirse tanto, que se percibe su función aislada de la problemática social [y por ello se convierte en un ser llamado a la reproducción del estado de cosas] esto es lo que explica que se aprenda de una forma dogmática y que se conceda tanta importancia a la autoridad del maestro [donde el alumno solamente obedece] mediante una educación conservadora (Secc. XVIII, Michoacán s. f. d., p. 3).

En concreto, puede decirse que lo expuesto inicialmente en el Proyecto de las EI es una severa crítica y denuncia del papel que ha jugado la escuela y sus actores en el mundo capitalista neoliberal y salvaje. En el pensamiento de este magisterio este sistema depredador basado en reglas de mercado ha convertido los espacios educativos en una suerte de fábricas modernas donde los sujetos funcionan de manera automatizada para responder a las exigencias de los nuevos tiempos, es decir a las políticas educativas que el neoliberalismo impone en el campo educativo. Este no sólo arrasa con los escasos recursos que se asignan, sino que busca configurar un tipo de maestro y alumnos de bajas miras y nulos propósitos orientados a cambiar el mundo educativo y social en el que viven e interactúan.

En este tenor vale la pena mencionar:

desde la escuela se crea la “nueva cultura laboral” que modela un nuevo tipo de individuo adecuado a la acumulación y consumo dictados por el libre mercado, las escuelas son mercados donde todo se vende, incluido el propio proceso educativo y quienes participan en él [en fin], la escuela en el modelo neoliberal está caracterizada por la formación de mínimas capacidades en los estudiantes, condenándolos sólo a aprender a descifrar mensajes, manejar algunas operaciones matemáticas básicas y a asimilar los valores y pautas de conductas neoliberales [...] en esta perspectiva, la escuela de hoy anula la iniciativa y la autonomía, enfatiza la repetición mecánica de conocimientos [...] y no propicia el llegar al conocimiento al no hacer corresponder adecuadamente la teoría y la práctica, la vida y su transformación (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 5).

Ante esta grave situación que enfrenta la educación en México, el magisterio michoacano tomó una seria postura para construir desde las bases docentes una nueva propuesta educativa llamada a combatir estos embates educativos derivados del neoliberalismo que efectivamente ha impactado al Sistema Educativo Nacional (SEN) en su conjunto. Así, este se ha fragmentado y se ha vuelto

cada vez más desigual para el pueblo mexicano, ya no se diga para los maestros cuya pérdida de derechos laborales cada vez es más evidente y para los alumnos cuyo conocimiento se ha empobrecido en forma creciente.

Frente a estas consecuencias es que terminan coligiendo:

reconocer el carácter excluyente, selectivo y reproductor del sistema, además de insertarse en la política del mercado, nos obliga a diseñar, desde la perspectiva de los trabajadores [de la educación], una propuesta alternativa que ponga en el centro al ser humano que lo lleve a la dignificación y emancipación [...] asimismo, nos vemos en la necesidad ineludible de proponer nuevos fines educativos, de redefinir su intencionalidad, donde es preciso desarrollar la conciencia social de los implicados en el proceso educativo para la formación del sujeto histórico-social que habrá de asumir con claridad y responsabilidad, una actitud comprometida por la defensa y preservación de la vida con sentido ético [y social] por ello, los trabajadores de la educación sostenemos la lucha de resistencia a los propósitos neoliberales, construyendo un Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC) del que forman parte las Escuelas Experimentales Integrales (Sec. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 6).

En este sentido, el proyecto de las EEI considera un horizonte que supone la construcción de una escuela nueva que reivindique una educación renovada para el pueblo basada en un conjunto de principios que la guían, como una gratuidad cabal, el desarrollo de la laicidad, la preservación de la soberanía y el fomento de una participación democrática real. Para alcanzar estos propósitos, la escuela nueva debe impulsar un proceso de concientización que reeduce para lograr la transformación social mediante un proceso educativo que ponga en el centro al ser humano al que habrá de proporcionársele una formación científica y popular, combinando teoría y praxis, es decir con una visión integral, a modo que produzca un hombre nuevo, crítico y transformador de su realidad que lo circunda:

con la educación integral que se propone en la escuela nueva, se estará formando al sujeto con amplias capacidades culturales y laborales, al sujeto lúdico, crítico, epistémico, ético, es decir, hombres [nuevos], cultos y libres, haciendo realidad el ejercicio de poder popular como condición necesaria para la construcción de la nueva patria (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 9).

El proyecto contempla también un enfoque teórico fundamentado en dos perspectivas. Una de ellas es el pensamiento popular freiriano, que sugiere que el hombre tiene una alta responsabilidad en su propia transformación y su realidad. En el Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales, el pensamiento freiriano se hace presente en conceptos como la educación que definen como:

la comprensión del mundo, poniendo por encima de la lectura de textos, la lectura del contexto, es decir de la realidad [y donde] los sujetos involucrados en el proceso educativo se involucran en un proceso de rehacer el mundo, en un proceso de ser, porque están siendo (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 12).

Esto implica de manera muy clara una ruptura con la concepción de educación tradicional, que entre otras cosas busca simplemente transmitir conocimientos prefabricados de manera mecánica a los alumnos, para que los repitan y memoricen en los momentos solicitados, por ejemplo en los exámenes, sin razonarlos. Y esto es justo lo que rechaza el Proyecto de las EIEB, en virtud de que fue precisamente Paulo Freire quien criticó este tipo de educación que denominó bancaria, sobre la que planteó:

La tónica de la educación es precisamente esta, narrar, siempre narrar...refiriéndose a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado, o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educando deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación [de esta manera] en la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes (Freire, 2012, pp. 51-52).

Otro concepto que subyace en el Proyecto de las EIEB es el papel que debe desempeñar el educador en el acto de educar, indicando

El educador no posee el conocimiento, ni la verdad absoluta...el acto educativo replantea el papel de maestro y el alumno, donde la enseñanza debe ser problematizadora, despertar el rol activo del alumno [y el] educador en la construcción del conocimiento (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 12).

Esto significa concebir la relación maestro-alumno como un acto de reflexión conjunta sobre el conocimiento creado por el hombre a modo de recrearlo para producir nuevo conocimiento, y no aceptarlo como algo dado de una vez y para siempre, tal y como se vive en la educación tradicional o bancaria, pues

En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya terea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración, contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido [...] de este modo la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [por ello] la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 2012, pp. 51-52).

Un concepto más que se liga a lo anterior es el de concientización, que el maestro debe tener en cuenta en su praxis. Tal proceso de concientización debe encontrar, en la teoría y la práctica, un proceso de liberación y no de alienación, un proceso que no solo nombre al mundo, sino que lo transforme, “pues no hay concientización fuera de la teoría-práctica [solo] es posible por la interacción del sujeto con su contexto, con su posición reflexiva, creativa y crítica [que conduzca a la transformación del mundo por esa concientización]” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 12).

Sobre esto se sostiene:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no pueden basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos consientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (Freire, 2012, p. 60).

De esta manera, el pensamiento freiriano en este proyecto puede sintetizarse cuando se afirma que:

Para las Escuelas Experimentales Integrales la teoría será el puente entre la práctica para contrastar en la acción [...] para que tanto el educando, como el educador se construyan a sí mismos como seres pensantes, para entender que “quien enseña no sabe todo y quien aprende no lo ignora todo” [...] para entender el mundo, conocerlo y transformarlo (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 13).

En una palabra, “Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2012, p. 61).

La segunda propuesta se basa en el enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky, que recupera planteamientos como:

el aprendizaje se da en dos planeos [...] en el social y luego en el individual, es decir, el desarrollo individual inicial no es posible sin el contexto de las mediaciones sociales concretas, históricamente disponibles por cada sujeto. Asimismo, las funciones de la mente proceden de una transformación que hace el sujeto, en su interior, de una relación social [por otra parte], la Zona de Desarrollo Próximo [...] se refiere a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con ayuda de otro [seguido], el pensamiento del individuo es el reflejo generalizado de la realidad y se manifiesta a través del lenguaje, al mismo tiempo,

el lenguaje actúa en la organización del pensamiento, para transformar la realidad como un ser histórico y social, presentado, de esta manera una unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje [en este proceso], el educador toma el papel de dirección del proceso educativo, para trazar un futuro inmediato al niño (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 13).

En el Proyecto se especifican de igual forma las estrategias que habrán de orientar el proceso de implementación de las EEI y que a saber son: líneas de transformación como el trabajo en tanto valor social, nuevas redes productivas, salud comunitaria, cuidado del medio ambiente, organización democrática de la comunidad escolar y la educación para la justicia social, diseño de programas para la formación y actualización del educador popular, incorporación de las comunidades al proceso educativo, desarrollo de proyectos productivos comunitarios y socialización e intercambio de experiencias con otros agentes que impulsen proyectos de innovación y transformación (véase Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d.).

El Proyecto de las EEI expone la propuesta educativa que se implementa en estos espacios educativos y que desde luego buscó una ruptura sustantiva con los planes y los programas oficiales elaborados desde el centro en tanto la idea fue instituir, mediante las EEI, una educación alternativa para la entidad. Así que, para diseñar el nuevo currículo, se propuso un deber ser social y cultural, tomar como fuente de construcción a todos los involucrados en el proceso, es decir, en torno al principio de colectividad, la nueva práctica educativa del educador, la participación de la comunidad y un enfoque interdisciplinario, en resumen:

el proceso de construcción del nuevo currículo tendrá como punto de partida la praxis educativa de los colectivos de las Escuelas Experimentales Integrales, promoviendo al mismo tiempo la participación de la comunidad en dicho proceso de construcción [...] con el enfoque interdisciplinario como método de trabajo [se pretende] desarrollar en los sujetos [de aprendizaje] su formación integral y su transformación permanente hacia la conformación

del sujeto social comprometido con su comunidad [de manera que] se abordará la interdisciplinariedad incorporando ejes transversales, programas directores, líneas directrices y método por proyectos (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 17).

En seguida se planteó que el Plan de Estudios que se habría de abordar en las Escuelas Experimentales Integrales sería por áreas de conocimiento, con la finalidad de abarcar diversas disciplinas en un campo de estudio más amplio. Se definieron entonces las siguientes áreas de conocimiento: pensamiento y lenguaje, que incluye el español y la lengua regional; pensamiento lógico-matemático para favorecer la solución de problemas y la transformación de la realidad; ciencias naturales para propiciar una formación científica y contar con un sentido ético de la vida; ciencias sociales, con el objetivo de comprender los fenómenos sociales e incidir en su transformación mediante una formación democrática y solidaria de los educandos; cultura física, cuyo objetivo buscó el desarrollo integral de los alumnos para preservar la salud, la alimentación, la autoestima, la solidaridad, la colectividad y la ayuda mutua; educación para el trabajo, que contempló conocimientos politécnicos para nuevas formas de producir; educación artística, que se orientó a potenciar en los sujetos el gusto por las expresiones culturales nacionales y regionales, de manera que:

[dado] que el ser humano no solo es pensamiento, ni solo está formado por estructuras cognitivas [sino que] también está formado por una estructura física y emocional, las áreas de conocimiento se orientan a entender el mundo natural y social y el papel al que está llamado a jugar el ser humano en el plano histórico social concreto (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 22).

Finalmente, el Proyecto contempla como parte del Plan de Estudios de las Escuelas Experimentales Integrales el aspecto de evaluación del desarrollo del proceso educativo, que se lleva a cabo como una evaluación de carácter cualitativo –sin dejar de lado la

cuantitativa– que involucra una concepción, finalidad, instrumentos y actores participantes en la misma. Así, tenemos que:

la evaluación que reivindicamos es cualitativa, será un instrumento al servicio del proceso educativo y adquirirá un carácter formativo, dicha evaluación ha de integrarse en el quehacer diario del aula, de la escuela y la comunidad y tendrá por finalidad mejorar el proceso educativo, los instrumentos que se proponen son la observación, el diario de campo y las entrevistas para conocer las necesidades del colectivo y la comunidad (Secc. XVIII, Michoacán s. f. d., p. 23).

CONSIDERACIONES FINALES

Una línea de continuidad de este proyecto de investigación a futuro es conocer cómo se aplica la propuesta educativa de las EEI por los colectivos docentes, alumnos y comunidad, ya que, como en el mismo Proyecto de las EEI se señala, “son planteamientos iniciales que se encuentran en proceso de análisis, discusión, reflexión y transformación por parte de los colectivos en cada una de las escuelas” (Secc. XVIII, Michoacán, s. f. d., p. 22), pues es justo en la voz de estos colectivos en los que se puede encontrar respuesta de hasta dónde las EEI pueden dar paso a lo que busca la sección XVIII desde que comenzó sus jornadas de lucha: establecer un Programa de Educación y Cultura alternativo en el estado de Michoacán. Y desde luego, trascender el plano nacional.

Resulta también importante conocer si el crecimiento de las escuelas integrales de ocho experimentales a más de 50 ubicadas en otras regiones de la entidad, representa para la sección XVIII un logro cuantitativo o una manera de ir avanzando cualitativamente con lo que se propone el proyecto de las EIEB en cuanto a erigirse como educación alternativa.

Será igualmente interesante conocer los mecanismos técnicos y administrativos que empleará la sección XVIII para evitar que los

maestros que se incorporan a las EIEB las usen como “trampolín” para ubicarse después en las escuelas controladas por la Secretaría de Educación de la entidad.

Finalmente, habrá que explorar las acciones que realizará la sección XVIII para que los recursos financieros que le otorga la Secretaría de Educación del estado les sean suficientes para establecer las EIEB, hasta donde conocimos se les asignaron aproximadamente ocho millones de pesos para el ciclo escolar 2014-2015, sobre todo ahora que el crecimiento de estas escuelas se ha intensificado.

REFERENCIAS

- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Hernández et al. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, Luis (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. México: Ed. Fundación Rosa Luxemburgo/Brigada Para Leer en Libertad.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Secc. XVIII s. f. a. *Proyecto Político Sindical Secc. XVIII*, Michoacán. Recuperado de http://es.sntexviii.wikia.com/wiki/Proyecto_Pol%C3%ADtico_Sindical el 12 de marzo de 2015.
- Secc. XVIII, Michoacán s. f. b. *Programa Para la Transformación Educativa Democrática*.
- Secc. XVIII, Michoacán s. f. c. *Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán*.
- Secc. XVIII, Michoacán s. f. d. *Proyecto General de las Escuelas Experimentales Integrales*.

INDAGACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

CAPÍTULO 8

LA EMERGENCIA. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA LA OBSERVACIÓN DE SEGUNDO ORDEN SOBRE EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Teresa de Jesús Negrete Arteaga

INTRODUCCIÓN

Este avance de investigación muestra la habilitación de herramientas provenientes del análisis conceptual del discurso, porque metodológicamente posibilitan hacer una observación de segundo orden sobre experiencias de intervención educativa. Dichas herramientas se construyeron desde el acompañamiento a proyectos de investigación-intervención en espacios escolares y comunitarios por maestros de educación básica y otros profesionales.

Los interventores educativos que participaron con sus proyectos cursaron estudios de posgrado en la Sede de Cuernavaca: Doctorado Regional de Investigación e Intervención Educativa y Subsede Ayala, Morelos, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): Maestría en Educación. Campo: desarrollo e innovación educativa (MEDI) y, en otros casos, estudios de licenciatura en la UPN-Ajusco en la carrera de Pedagogía. Además, se utilizaron artículos de los acervos de bases de datos de investigaciones de la

UPN: el metabuscador Pyxis, el Repositorio Digital Académico, el Catálogo de la biblioteca GT y textos de diversas revistas en línea que referían a experiencias de intervención que conformaron un corpus de 63 artículos de la Tesis de la Licenciatura en Pedagogía de Mayra Amor Díaz Gazga (2016), integrante del Proyecto MEXES-PARG, cuyo trabajo da continuidad a la revisión efectuada por mi parte de 1995 a 2005 y en esta tesis abarca de 2006 a 2013.

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la Línea de Generación del Conocimiento: El papel de la tutoría y el desarrollo de proyectos de intervención educativa del Proyecto Internacional Investigación e Intervención Educativa comparada México-España-Argentina (MEXES-PARG).

Una observación de segundo orden sobre experiencias de intervención

La investigación realizada consistió en *estructurar un ejercicio de observación de segundo orden* desde el cual se problematiza conceptual y metodológicamente la relación investigación-intervención educativa. Se muestra de qué forma esta relación tensiona la configuración del campo de la intervención educativa y, desde la revisión, se reflexiona sobre la emergencia de dicho campo.

Esta mirada de segundo orden transita entre dos planos, uno ontológico y otro epistémico. En el primer plano se coloca *la experiencia* como emplazamiento de observación. En ella se reconoce su función nodal para entender las condicionantes existenciales de la vida contemporánea, y desde ahí explorar cómo en las intervenciones educativas se articulan y posibilitan o bloquean una diversidad de *procesos formativos*.

Desde este emplazamiento, pudo observarse que las acciones denominadas como intervención educativa en la mayoría de los artículos revisados por Díaz (2016) revelan *pocos elementos que den pie a la producción de experiencia articulada a procesos formativos*.

Pesa más su carácter instrumental programático, ya sea con fines de diagnóstico, de productos esperados y resultados vivenciales, “dejando ver una tendencia metodológica que ya prevalecía en los hallazgos identificados en 2010 sobre el uso de metodologías que no despliegan procesos, pues se agota en la instrumentación” (Negrete, 2010b). En alusión a los temas que tratan, hay pocos elementos en cuyos discursos educativos se observen marcas y huellas que analicen las condiciones de vulnerabilidad y exposición de los sujetos producidas por el acontecer de lo cotidiano en las instituciones escolares y sociales.

No obstante, en tiempos y espacios específicos las tareas de la intervención educativa sí están atravesadas con mayor reiteración desde el año 2000 por demandas en el terreno jurídico, y en los últimos años ante las legislaciones y prescripciones normativas instrumentadas en el sexenio de Peña Nieto se ha enfatizado el plano de lo judicial. Además se observan descripciones patológicas, así como diagnósticos de todo tipo, en los que circulan menciones como víctimas, victimarios, *bullying*, violencias, relaciones de convivencia, educación para la paz, autoestima, inclusión social, reprobación, evaluación, rezago educativo, entre otras.

En estas demandas se reconocen rasgos o manifestaciones de emergencia, pero como respuestas de urgencia y soluciones a situaciones tipificadas como problemáticas. Su carácter prescriptivo imposibilita procesos de análisis desde la voz de los sujetos sobre lo que les pasa y cómo se sitúan frente a ello y, difícilmente se puede observar que se produzcan procesos de formación. Los sujetos aparecen preponderantemente con un rol de informantes.

Como lo advertimos en la tesis de Mayra Amor Díaz Gazga (2016), la intervención educativa con metodologías instrumentales-experimentales presenta limitaciones conceptuales en sus propuestas y se caracteriza por aspectos metodológicos de tipo programático con las siguientes variaciones:

- Tienen una organización predeterminada de la acción, efectúan acciones siguiendo una predefinición programada, y necesitan condiciones estables para su ejecución.
- No improvisa, ni innova.
- Solo puede experimentar una dosis débil y superficial de errores en su funcionamiento.
- Necesita control y vigilancia y en todo momento (Díaz, 2016, p.139).

En el terreno epistémico se aprecia una ausencia en el ejercicio de problematización de los principios mismos con los que se sustentan las descripciones sobre la población y las pretensiones con las que operan las intervenciones y, por ende, del alcance de sus acciones con respecto a lo que acontece en la emergencia.

Con los preceptos conceptuales y los emplazamientos de observación, que aquí se exponen, se puede dotar de mayor fundamentación a dichos esquemas descriptivos, mostrando que sus limitaciones son producto de las tensiones entre investigación e intervención educativa. Sobre todo si se considera que difícilmente se revisa el propio modo de proceder de las investigaciones y sus modos de generar conocimiento, cuya apertura y modificación no supera lo absoluto y la fijeza de sus procedimientos. Desde el lugar de la investigación, la intervención educativa es vista solo en el terreno de aplicación de un modelo; la parte experimental de los supuestos sostenidos por hipótesis de las investigaciones; el lugar de enjuiciamiento y corrección de las prácticas disruptivas; el registro y sistematización de los relatos de las vivencias de los intervenidos; o bien, la sistematización de datos resultantes de sus instrumentaciones.

El análisis conceptual del discurso es una herramienta clave para hacer una reflexión ontológica y epistémica que dé cuenta de otro modo de proceder en la producción de conocimiento que responde a esta emergencia. Al poner en vigilancia no solo la aplicación del método sino el método mismo, efectúa “un ejercicio de des-sedimentación de las formas mediante las cuales producimos conocimiento y descripciones sobre la realidad” (Granja, 2003, p. 27). Así, el análisis

pondrá en foco la relación investigación-intervención revelando sus formas manifiestas o latentes en los proyectos de intervención educativa con los siguientes emplazamientos (lo que se observa): (1º) *la experiencia articulada a procesos formativos*, (2º) *lo emergente como elemento transversal y constitutivo de la intervención*, (3º) *una mirada histórica de la experiencia entendida como acontecimiento que posibilita ver los procesos de cambio*.

En esta investigación no se utilizó como guía la formulación de preguntas, sino un ejercicio analítico que operó en cuatro movimientos que permitieron una observación de segundo orden (desde dónde se observa): 1. La posibilidad de observar y distinguir lo que un observador no toma en cuenta dada la diferencia respecto a su objeto. 2. Poner en movimiento la latencia de los puntos ciegos de una observación. 3. Ejercer una autoobservación de la teoría; llevar a cabo un ejercicio de autorreferencia. Esto implica practicar sobre sí misma las observaciones de lo que se indica y distinguir las diferencias que guían sus observaciones. 4. Poner en práctica los mismos instrumentos que se someten a observación (Granja, 2003, p. 29).

En este escrito se consignan algunas de las premisas que se han construido a partir del análisis de experiencias y reportes de procesos de intervenciones. Ellas nos permiten entender la emergencia como un elemento constitutivo de la intervención educativa y que de manera transversal opera todo el tiempo en la *intersección entre* la investigación y la intervención educativa.

De este modo hemos sostenido en el MEXESPARG una vigilancia epistémica en los procesos de formación para hacer intervención. Se trabaja en el acompañamiento de los proyectos en espacios escolares o sociales y su sistematización a través de conversatorios, seminarios, talleres, artículos, documentos de trabajo y tesis, como aportaciones a la configuración del campo de la intervención educativa en México en un intercambio con colegas de Argentina y España que comparten principios metodológicos. El entrelazamiento de estos procesos articula las funciones de investigación-docencia y extensión universitaria.

¿Por qué hablar de emergencia de la intervención educativa?

La noción de emergencia no es simplemente un concepto que esté de “moda”, o cuyo uso solo sea una respuesta inmediata a la urgencia, como suele apreciarse de forma sintomática en los discursos que aluden a experiencias de intervención. Un ejemplo de ello es la idea sostenida por distintos autores cuyos trabajos se asocian con la Licenciatura en Intervención Educativa en el entorno de la UPN, como se observó en la exploración de corpus de artículos y aportaciones conceptuales (Barraza, 2010 y Páez, 2011). Estos autores emplean el concepto de emergencia en la intervención educativa como respuesta a una diversidad de exigencias que se expresan, por un lado, en el ámbito de la formación profesional desde la aparición de la Licenciatura en Intervención Educativa que imparte la UPN en el interior del país, o como un quehacer crítico articulado a la docencia, en respuesta a la heterogeneidad de requerimientos a los que se ven sometidos los docentes en distintos niveles educativos en el marco de las reformas educativas y de las exigencias sociales.

En el trabajo conceptual y analítico que he desarrollado desde 2010 (Negrete, 2010a y 2010b) sobre una revisión de la enunciación de intervención desde un corpus de prácticas realizadas entre 1996 y 2006 y, posteriormente, con el trabajo sostenido en la revisión de 63 artículos del periodo 2006-2013 en la tesis de Mayra A. Díaz Gazga (2016), se afirman hallazgos, se observan agregados conceptuales y metodológicos, y adquiere mayor precisión la idea de emergencia como recurso de análisis genealógico. Con este recorrido histórico es posible reconocer los significados asociados a la noción de intervención desde sus orientaciones prácticas a lo largo de 17 años.

Hemos advertido, en las investigaciones sostenidas por el grupo de investigadores del MEXESPARG (Negrete *et al.*, 2013), que la crisis estructural, manifiesta en el estallido institucional, hace patente temas que se expresan en espacios sociales y escolares con una exigencia de respuesta inmediata. Precisamente por esta razón utilizamos

la figura de intervención educativa, porque disloca, es decir cambia de lugar la mirada y pone en revisión las lógicas convencionales del quehacer educativo. Este nuevo ángulo nos obliga a pensar y hacer ver por qué, para qué y cómo se interviene.

De ahí que resulte clave sostener desde dónde y por qué me refiero a sentidos de *emergencia* puestos de relieve en la significación de intervención educativa según las siguientes cuatro premisas: a) configuración como proceso de cambio, b) campo de saberes por problematizar sobre la inserción de lo educativo en situaciones críticas, c) la experiencia como eje analizador y formativo, d) una mirada genealógica en el plano epistémico. Estas premisas han operado como categorías para la observación de segundo orden y se describen a continuación.

a) Configuración como proceso de cambio

Al enunciado *intervención educativa* lo precede un proceso práctico y conceptual múltiple y heterogéneo enmarcado en un terreno de correlación de fuerzas en constante tensión.

En términos analíticos, Josefina Granja Castro nos sugiere que la configuración es el ángulo de lectura que enfoca los referentes empíricos mediante lógicas procesuales, en tanto pone en primer plano la idea de movimiento y permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta que se toquen entre sí (Granja, 1998).

En la configuración del campo de saberes de la intervención educativa se parte de una dimensión práctica y de resolución, que al llevarla al terreno de la reflexión y reconstrucción de saberes producidos se observa una primera tensión que se activa desde el ángulo de la relación investigación-intervención. Ineludiblemente hablamos de *la relación entre experiencia y conocimiento*. Al respecto, Agamben (2007) señala que toda explicación de la relación entre experiencia y conocimiento en la cultura moderna está condenada a chocar con dificultades insuperables, pues tiene su correlato en la oposición racionalismo/irracionalismo.

Este señalamiento plantea una serie de interrogantes: desde qué ángulos de observación es susceptible superar estas dificultades, cómo distinguir o diferenciar los planos de lo experiencial y del conocimiento, así como las articulaciones que pueden establecerse entre ellos. Estas preguntas nos han llevado a reconocer la intervención educativa como un campo emplazado en el terreno de la práctica y la experiencia, pero no por ello despojado de preceptos conceptuales y metodológicos, desde los cuales orientar el carácter táctico de las intervenciones entrelazado con el proceder de la investigación.

Uno de esos puntos clave para la revisión de la relación experiencia-conocimiento es lo que Agamben reconoce como la sintomatología de “expropiación de la experiencia”, entendida como *la incapacidad de traducir la existencia cotidiana en experiencia*.

Agamben dice que: “El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia”. Esta situación se expresa por: En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia. “En segundo lugar, la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión [...]. En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo” (Agamben, 2007, pp. 7-9).

Deleuze al respecto nos sugiere que: “Cada época, cada formación histórica dice todo y muestra todo (tesis 1), pero las visibilidades y los enunciados no están dados inmediatamente, hay que extraerlos (tesis 2)” (Deleuze, 2013, p. 47).

El punto nodal de la experiencia relacionado con el conocimiento y con los procesos de formación abre la posibilidad de un trabajo metodológico, que apuntala una línea de fuga, pues, en palabras de Jorge Larrosa: “de lo que se trata es de pensar la experiencia desde el punto de vista de la formación y de la transformación de la subjetividad. Y para eso hay que distinguir bien *experiencia* de *experimento*, descontaminar la palabra *experiencia* de todas las adherencias empíricas y empiristas que se le han ido

pegando en los últimos siglos [...] y eso a través de enfatizar su dimensión subjetiva” (Larrosa, 2009, p. 29).

Esta posición implica un cambio de mirada, puesto que en el experimento lo que se buscaba eran los sentidos de homogenización atendiendo a lo que es repetible; una experiencia, por el contrario, estaría sujeta a un principio de irrepitibilidad, de singularidad, cuyo corolario sería el principio de la pluralidad. En el hilo de esta argumentación Larrosa sostiene que “La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento. El acontecimiento es, precisamente, lo singular” (Larrosa, 2009, p. 31).

El acontecimiento será, por tanto, otro elemento clave en la mira del trabajo metodológico (Tercer emplazamiento de observación). Este es otro de los elementos por revisar, porque tiene que ver con el sentido histórico de la investigación-intervención. Como sugiere Roger Chartier (2005), siguiendo a Ricoeur, es preciso vincular la experiencia del tiempo y el trabajo del conocimiento desde el registro de los saberes. Se trataría de una operación historiográfica para referirse a la memoria como vínculo del presente con las marcas o huellas del pasado.

En el acompañamiento de los proyectos de investigación-intervención hemos tomado como punto de partida la experiencia para revelar y comentar los saberes que están inscritos en los modos de hacer y pensar de la población con la que se interviene. Ya desde ahí se produce una dislocación con respecto a los modos de proceder de corte programático y deductivo, tanto de los formatos convencionales de investigación como de los que se utilizan para el diseño de programas educativos. La diferencia radica en que los formatos convencionales tienen, desde sus puntos de partida, de antemano una prescripción mediante la definición de los objetivos, los cuales operan como elementos guía de lo que se observa y sujeta toda acción de investigación o de intervención a su verificación o cumplimiento.

En la perspectiva que nosotros sostenemos, se parte de la pregunta sobre qué le acontece a los sujetos con los que pretendemos desarrollar la intervención, en qué circunstancias, cómo ha

sucedido. Para hacer esta indagación resulta ineludible idear recursos que permitan dar testimonio de ello. Difícilmente una encuesta o cuestionario posibilita la reconstrucción del acontecimiento y, a la vez, la producción de experiencia en ese ejercicio reconstructivo. Este trabajo de indagación, observación y registro no opera como referente de explicación, su función es de indagación-diagnóstico. El reto metodológico es convertir-transponer los referentes conceptuales en preguntas, coordinadas de observación y diseñar situaciones de indagación, pero no para corroborar un tema o problema predefinido, sino para reconocer demandas y mandatos que actúan en el modo de vivir de la población y que se evocan a partir del trabajo que induce el interventor.

Las situaciones de indagación ponen énfasis en el relato que se propicia a través de distintas vías: oral, gráfica, con actividades lúdicas, psicodramáticas, entre otras, que incitan a la población a hablar y a verse en lo que hacen, por qué, cómo, desde cuándo, para qué, quiénes participan en el hacer y entender lo permitido y prohibido en ese modo de actuar y sus afectaciones.

En el registro de eso que pasa en los encuentros de las intervenciones, son relevantes tanto la multiplicidad de acepciones por el habla, como lo corporal, su escritura, lo que se produce grupalmente o se deja de hacer. Estas formas visibilizan, tanto para el que interviene como para los participantes en la intervención, los modos de hacer de la población: prácticas, pautas de conducta, formas de organización, registros simbólicos de investiduras, roles y tareas que dan sentido al querer hacer y querer decir. A través de esos registros se reconoce lo que se desea y se necesita, pero también lo que se condiciona e imposibilita y las maneras como la población es copartícipe de ello. Así, la población misma no es ajena ni está inhabilitada en esos modos de ser y estar en el lugar.

La vigilancia epistémica desde la configuración como proceso de cambio intenta garantizar que los recursos metodológicos para la indagación y el registro favorezcan la circulación de la palabra de la población, que pese más el ángulo de exploración que el

exceso de explicación, de corroboración o las certidumbres racionales. En palabras de Josefina Granja, se trata de “destruir lo absoluto del método” (Granja, 2003, p. 26).

En la observación de los puntos de partida, al reconocer las formas en las que la población se sitúa ante sus condiciones y modos de vivir a través del hacer, se destaca su coparticipación. Así, se evita tratar a la población desde el lugar del déficit, la carencia o la victimización. Esta es una tendencia con la que opera, en muchos casos, la mirada asistencialista en las intervenciones.

La indagación como ejercicio diagnóstico está activa durante todo el desarrollo de las intervenciones educativas. No es una etapa o momento, porque de esta forma se muestran los procesos que se despliegan a lo largo del tiempo y los sentidos de cambio y permanencia que se ponen en juego y tensión. Así se da cuenta de lo que le ocurre a la población. Con la idea de cambio y permanencia se desdibuja la pretensión de resolución. Es por ello que hay un proceder investigativo asociado al quehacer de la intervención educativa.

Desde esta perspectiva hemos realizado el acompañamiento tutorial en la ejecución de proyectos. De esta forma se hizo visible la configuración de estos referentes empíricos con la perspectiva de los procesos de cambio en las prácticas instrumentadas en las intervenciones educativas. Como advierte Granja, la configuración se consigna mediante “la articulación de una red de nociones que facilitan la identificación, el análisis de los mecanismos y mediaciones que están en la base del movimiento entre los elementos implicados en el proceso. Se trata de un bagaje de herramientas que ayudan a indagar no solo qué es lo que cambia, sino cómo procede el cambio” (Granja, 1998, p. 15).

En la revisión de experiencias referidas por Díaz (2016) en menor medida a las experiencias del orden instrumental y experimental, sí se observan intervenciones que van dando cuenta de algunos de los mecanismos y mediaciones que están en la base e implicadas en los movimientos de cambio, en virtud de que cubren ciertas características de orden más táctico y estratégico:

- Encuentra recursos y rodeos, realiza inversiones y desvíos.
- Improvisa e innova.
- Saca provecho de sus errores.
- La estrategia es abierta, evolutiva, afronta lo improvisado, lo nuevo.
- La estrategia se despliega en las situaciones aleatorias, utiliza el alea, el obstáculo, la diversidad, para alcanzar sus fines.
- La estrategia no solo necesita control y vigilancia, sino, en todo momento, competencia, iniciativa, decisión y reflexión (Díaz, 2016, p. 20).

Como puede apreciarse hasta el momento, para reconocer los sentidos de emergencia como un constituyente de la intervención educativa, nos obliga a reconocer en un primer emplazamiento de observación *la experiencia*, pero puesta a observación desde el ángulo histórico como *acontecimiento* y de ahí hacer visible los sentidos de subjetividad que la sostienen, de las posibilidades de cambio y permanencia que se despliegan desde el proceder de la investigación-intervención. Sus instrumentaciones conceptuales-metodológicas serán herramientas para producir testimonios y los ejercicios de análisis sobre los mecanismos y mediaciones que estuvieron en la base de los procesos de formación o transformación de subjetividad y, por ende, de cambio producidos.

Campo de saberes por problematizar sobre la inserción de lo educativo en situaciones críticas

Por la diversidad de elementos temáticos, el tipo de población a la que se dirigen las acciones de intervención y los recursos utilizados, no se trata de un ejercicio de corte disciplinar. Por ello, el posicionamiento desde la intervención educativa se distingue de los postulados de la pedagogía social o de la psicología social; pues aun cuando podemos reconocer algunos de sus aportes, pretendemos trabajar más en un campo de saberes por problematizar y por dilucidar de forma transversal respecto a los sentidos de cambio que

dislocan formaciones conceptuales y los emplazamientos empíricos sobre el quehacer de la intervención educativa.

Ello ha implicado esclarecer la inserción de lo educativo en los acontecimientos y situaciones críticas de la vida, articuladas entre lo público y lo privado, entrelazando estos elementos con la idea de formación de los sujetos a través de la experiencia.

Asumir la vulnerabilidad como un escenario contemporáneo de lo humano confiere un “nosotros” a lo pedagógico y a la intervención educativa.

¿Qué quiero decir con esta afirmación? Cristina Rivera Garza (2013) sostiene que se trata de fijar la atención en el vínculo que se instaura entre el yo y el tú. Este vínculo ha sido descrito por Judith Butler (2006) como condición básica para las relaciones humanas, como relaciones de desposesión. Rivera Garza, aludiendo a Levinas, puntualiza ese acuerdo más que tácito en un ser para otro, en un ser en tanto otro y en ese acuerdo la vulnerabilidad es un elemento constitutivo básico y radical de la condición humana.

Para ambas autoras, resulta “imperioso no solo reconocer esa vulnerabilidad a cada paso sino también protegerla y, aún más, preservarla a toda costa” (Rivera, 2013, p. 123), pues advierten:

Solo en la vulnerabilidad, en el reconocimiento de las distintas maneras en que el otro me desposee de mí, invitándome a desconocerme, se puede entender que el yo nunca fue un principio y ni siquiera una posibilidad. En el inicio estaba el nosotros [...] ese nosotros que es la forma más íntima y también la más política de acceder a mi subjetividad (Rivera, 2013, p. 123).

Ambas autoras hacen patente esta condición a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, en el caso de Butler (2006) y, en el caso de Rivera Garza (2013), en el marco de los acontecimientos derivados de la guerra contra el narcotráfico en México.

Estamos hablando de una condición que se hace más visible por el clima de violencia que ha marcado la cotidianidad de nuestro tiempo. Butler escribe que, en la medida en que caemos en la

violencia, actuamos sobre otro, poniendo lo otro en peligro, causándole daño, amenazando con eliminarlo. De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad ante el otro, que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte, que no podemos prevenir. Sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera en ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados (Butler, 2006, p. 55).

En este sentido, otras autoras como Rossana Reguillo (2010) y Ana María Fernández (2013) advierten que, ante la crisis estructural que caracteriza a las sociedades en la actualidad, la vulnerabilidad excede a una condición existencial. Butler coincide con ello caracterizándola como un escenario:

La escena de vulnerabilidad es una en la que siempre hay un campo de fuerza ante el cual toda criatura está expuesta, y eso incluye tanto a los seres humanos como a sus homólogos animales. No es una característica subjetiva de lo humano ni es precisamente una condición existencial [solamente]. Da nombre a un conjunto de relaciones entre seres sensibles y el campo de fuerza de objetos, organizaciones, procesos vitales e instituciones que constituyen la posibilidad misma de una vida vivible (Butler, *s/f*, pp. 17-18).

Hacer visible este escenario de vulnerabilidad implica, para Butler (2006), revelar la perturbadora y dilemática condición precaria de la vida pues, haciendo uso de las palabras de Levinas: “Para mí, el rostro en su precariedad e indefensión constituye a la vez una tentación de matar y una apelación a la paz, el ‘No mataras’” (Butler, 2006, p.169). Por lo tanto, para Levinas el rostro sirve para producir una lucha en uno mismo e instalarla en el corazón del acto ético.

En el hilo de este recorrido, podemos advertir que los escenarios de vulnerabilidad, las condiciones de formas básicas de vulnerabilidad y precariedad constituyen un sustento para mirar las sombras en las luces del significado de vulnerabilidad, como parte de

la propia resistencia política y como acto ético del acontecer en la vida contemporánea.

Se trata de una lectura en contrasentido de las visiones que sitúan la vulnerabilidad como un atributo de algún tipo de población –por ejemplo, la idea de población vulnerable– en una condición de pasividad y sujeción dependiente de las fuerzas del poder, o bien de las posiciones que resaltan la capacidad de resiliencia como soberanía individual contra las fuerzas de la historia que modelan las vidas y los cuerpos. En contraparte, la ruta que se sigue en este proyecto de investigación, con respecto a la mirada de la intervención educativa, toma un posicionamiento ético-político del quehacer educativo que nos interpela como condición humana, atraviesa nuestros actos cotidianos en el ejercicio del poder y señala que en cada uno está el hacernos cargo del sentido del “nosotros”.

La intervención educativa responde a la exigencia ineludible de mirar y pensar el acontecer educativo como acto ético-político en el hacer ver, sentir y pensar las condiciones y formas básicas de vulnerabilidad y precariedad desde la complejidad. Allí se tejen diversas aristas en las que se debe hilar y deshilar fino desde los puntos nodales en un ejercicio de problematización transversal en donde emergen temas-problemas y la toma de decisiones de la población.

La experiencia jugada en lo vinculante y lo formativo: tiempo e inscripciones institucionales expresadas en los cuerpos

En este entramado de lo educativo en acontecimientos y situaciones críticas de la vida, estamos trabajando simultáneamente en los planos ontológico y epistemológico. El plano ontológico nos obliga a reconocer el acontecer de la vida cotidiana, lo existencial, no desde una visión instrumental y pragmática de la cotidianidad, sino lo que implica *dar tiempo a la experiencia*. Se trata, en primera instancia, de hacer visible que intervenir no es solo una cuestión de simple intercambio, de comunicación o de activismo programático,

sino que conlleva, en palabras de Jacques Derrida, “una petición de tiempo [no se trata de una restitución] *inmediatamente ni al instante*” (Derrida, 1995, p. 47).

Es tener, tomar, y darse tiempo de hablar, escuchar, hacer desde y sobre la experiencia, propiciar la visibilidad de las tensiones de fuerzas instituidas e instituyentes que se expresan constantemente en situaciones dilemáticas como experiencia subjetiva ante el mundo. Estas experiencias marcan y dejan huellas somato-psíquicas de displacer/placer activas en las ataduras de obligación vinculante y de desvinculación entre los sujetos.

Todo ello da lugar a la deconstrucción de la experiencia en los actos educativos como: saber-memoria-olvido, espacio en el que se inscribe el proceso de formación-transformación de los vínculos psico-sociales, así como el espacio de hospitalidad en el que se encauzan pulsiones de vida-muerte desde los procesos de subjetivación.

Al poner en activo esta premisa de dar tiempo, fue posible reconocer distinciones para descifrar el tipo de prácticas y modos de proceder metodológico que sostienen los proyectos, identificando aquellos que dan tiempo a la experiencia¹ y, en contraparte, mostrar aquellas que se consumen en un ejercicio de corte prescriptivo, instrumental-pragmático, y obturan la posibilidad de movimiento y, por tanto, de producción de experiencia formativa.

Esta premisa se tradujo, por ejemplo, en la tesis de Mayra Amor, en categorías donde se reconocen tres tipos de prácticas en las intervenciones educativas: a) instrumental-experimental que se agota en la instrumentación; b) instrumentales que despliegan procesos; c) procedimientos que trabajan con la experiencia, la formación y la reflexión.

Ana María Fernández señala de manera elocuente que, en el acontecer de la vida cotidiana contemporánea, se reiteran cada vez

¹ Véanse artículos publicados de proyectos de estudiantes del Doctorado en Intervención Educativa: Fernande Marie Françoise Brisson (2008) y Michelle Monterosas Brisson (2008)..

más subjetivaciones en conformidad superior y en urgencia de satisfacción que no pueden explicarse como una influencia externa de lo sociohistórico. Se trata, al contrario, de relaciones de inmanencia, de pensar en modalidades de subjetivación que nunca funcionan todas al mismo tiempo ni de igual modo. Por ello, habría que reconocerlas en el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, localizando puntualmente las estrategias biopolíticas de vulneración de las poblaciones.

Desde los planteamientos de Fernández (2013, p. 48) *conceptual y metodológicamente* es relevante poner atención en el modo en que las intervenciones educativas operan en los procesos de subjetivación, considerando las temporalidades alteradas tanto en la apropiación de la propia historia de las poblaciones intervenidas, como en las imposibilidades de ensoñar y planificar su devenir, ante los presentes consumidos por la velocidad de la inmediatez cotidiana, desde los condicionantes de la crisis socioeconómica y de un acrecentado clima de violencia, patente en México desde la guerra contra el narcotráfico iniciada en diciembre de 2006.

Con esta perspectiva, y para mostrar e inducir esos procesos de subjetivación en la base de lo que cambia y permanece con el tiempo y la experiencia, se pone en la observación de segundo orden: en qué situaciones se desdibujan, operan y tensionan los modos de inscripción de las poblaciones en los procesos de institucionalización y cuáles están latentes en sus dimensiones instituyentes. Se establecen las relaciones entre la dimensión institucional y la configuración de la dimensión psíquica, como lo afirma Ana María Fernández (2013) al referirse a las tres instancias de inscripción que sugiere Cornelius Castoriadis:

Primera instancia: objetos de derivación de las pulsiones o de los deseos, es decir, modalidades socialmente instituidas de invertir y sublimar.

Segunda instancia: polos de identificación, es decir, instituciones que operan como referente donde anclar el flujo de representaciones, afectos y deseos [...] y puedan configurarse las pertenencias colectivas.

Tercera instancia: reagrupa las dos anteriores. Sentido, es decir, razón de ser de las acciones, sentimientos, pensamientos, valores, que pueblan una vida. (Fernández, 2013, p. 49).

Puntualmente, además, se destacan aquellos elementos que actúan en las intervenciones educativas con respecto a los *cuerpos*. Cabe señalar que las prácticas de intervención han tomado mayor dimensión en temas o problemas relativos a la salud, prácticas que responden a las manifestaciones de los malestares de la población, pero también se engarzan con temas que emergen desde las estrategias biopolíticas y sobreponen nuevos saberes y técnicas (síndromes y tipificaciones), la participación de otros agentes profesionales en el control de los cuerpos de las poblaciones.

Fernández (2013, pp. 91-109) advierte de igual modo que se hace presente la desregulación de los capitales, y de los modos disciplinarios sobre los cuerpos, proliferando diversos modos de hacerlos visibles, portarlos y transformarlos.

A ello se agrega la reiteración temática de las intervenciones sobre el clima de vulnerabilidad de las poblaciones ante los actos de violencia que se han hecho patentes en diversas dimensiones, que muestran desde actos de crueldad en espacios escolares y sociales hasta cuerpos mutilados, sin rostro, o desaparecidos. Estos actos tienen afectaciones que se ponen de manifiesto en indignación moral, duelo individual o colectivo, dolor, angustia y miedo.

Ana María Fernández nos sugiere redimensionar y pensar “las producciones de los cuerpos que superen los abordajes que miran un órgano enfermo o una subjetividad anclada en singularidades de atascados posicionamientos edípicos” (Fernández, 2013, p. 98) y propone hacer un ejercicio de “transversalizar la problemática de los cuerpos para pensar herramientas conceptuales que permitan incorporar las dimensiones deseantes que animan los entre-los cuerpos de las acciones colectivas; acciones insumisas que de muy distintos modos y por todo el planeta hoy se rebelan a sus posiciones históricas de subalternidad” (Fernández, 2013, p. 100). Desde

estos supuestos, *el ángulo de análisis por observar* atiende a la siguiente interrogante: ¿cómo opera en las intervenciones educativas la disciplinarización o la transversalidad de los cuerpos en los procesos de subjetivación desde la condición de vulnerabilidad o subalternidad de las poblaciones?

Por último, se retoma la apuesta de Eduardo Remedi por “sostener el trabajo de intervención e investigación en una *actitud deliberativa* que exige mayor tiempo de escucha” (2004, p. 26). Asimismo, afirma que deliberar implica:

la disposición de observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas [...] actitud de reflexión –reflexión que se inscribe en nuestra propia trayectoria– nos posibilita pensar este conjunto de prácticas presentes en lo institucional que se articulan de forma desigual y en procesos combinados de distinto orden (Remedi, 2004, p. 27).

Por esta razón, lo institucional se configura por una intertextualidad observada en: la institución en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la cultura institucional, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida; la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales y en sus prácticas expresivas (Remedi, 2004, p. 27).

Estos planos de observación se articulan con los elementos de inscripción referidos por Ana María Fernández de Castoriadis, que se han de observar y registrar en los procesos de las intervenciones, pero también en los procedimientos y registros que desde la mirada de la investigación posibilitan o imposibilitan trabajarlos.

Al “poner en foco lo experiencial”, como sugiere Remedi (2004), se observa la alteridad que subraya el *nos* de ponernos en juego: no estar en el afuera del proceso de investigación-intervención sino en la apertura a lo experiencial, puesto que la experiencia y la alteridad están implicadas. Por ello, como advierte José Contreras Domingo (2009):

La experiencia de rastrear las palabras con las que sentir y pensar la sorpresa del otro, la experiencia de las relaciones con los otros, es ir a la busca de secreto, a la busca de lo que no puede decirse, de lo que no nos decimos, pero que necesitamos escribirlo para abrirle una posibilidad al sentido (a las sensaciones, a los significados, a las razones de ser, a los sentimientos, a las orientaciones...al sentido) (Contreras, 2009, p. 11).

Por todo lo aquí expuesto, la relación entre conocimiento y experiencia late siempre en el ejercicio de esta investigación, y en el acompañamiento de los proyectos de investigación-intervención, orientado a habilitar una teoría que nos posibilite escuchar, preguntarnos, rastrear y configurar enunciados para resonar el *querer decir* respecto al *sentir-pensar* de nuestra experiencia con y en relación con la experiencia del otro.

UNA MIRADA GENEALÓGICA EN EL PLANO EPISTÉMICO

La mirada genealógica es una herramienta que permite reconocer la *procedencia*. En palabras del propio Foucault: “la procedencia permite encontrar bajo el aspecto único de un carácter, o de un concepto, la proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se ha formado” (Foucault, 1992, p. 13). Además, el ejercicio genealógico nos pone en busca de aquello que ha quedado al margen, fuera de foco, inmóvil, fragmentado. Se trata de lo heterogéneo, en contraparte de lo que se reconoce como saber para ser transmitido o heredado como algo sólido, unificado, acumulado y pautado. Sugiere Foucault que “es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero” (Foucault, 1992, p. 13) o contenido heredable.

Desde el ángulo de la genealogía, la *emergencia*, entonces, no es principio ni aparición que remite a una procedencia en continuidad, sino que:

se produce siempre en un determinado estado de fuerzas [...] y su análisis debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen –dividiéndose entre ellas mismas– para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento (Foucault, 1992, p. 15).

Finalmente, con este punto de vista y con los emplazamientos de observación señalados hasta aquí: experiencia, acontecimiento y emergencia resulta interesante indagar y dar cuenta del rastreo de los procesos del campo de saberes de la intervención educativa desde:

- a) Un ejercicio de historización para reconocer a lo largo del tiempo las diferentes emergencias que no pueden leerse como sucesión. “Figuras sucesivas de una misma significación [...] sino como efectos de sustituciones, emplazamientos y desplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos semánticos” (Foucault, 1992, p. 18). Así, es posible entender todas esas prácticas que se denominan intervenciones educativas, pero que en realidad actúan más en sustitución de emplazamientos o desplazamientos de procedimientos ya pautados como propuestas pedagógicas, didácticas o de investigación y que se sobrepone o desvía el carácter emergente, intersticial y dislocativo que constituye la intervención educativa, desde las premisas señaladas aquí. Por ende, la función del registro para hacer-memoria e historia enfoca el suceso, en el que se expresa el azar como elemento de fuga que ejerce fuerza y moviliza otros, en los procesos de cambio. Esto lo hemos denominado *proceder táctico en las intervenciones educativas*, proceder que se contrapone al del orden prescriptivo, programático y cronológico.
- b) Un ejercicio de indagación e intervención desde el *cuerpo* como una superficie de inscripción de los sucesos, pues desde ahí resulta clave visualizar qué tipo de instrumentaciones se inducen para trabajar, hacer hablar y descifrar las marcas

y huellas que se manifiestan en los cuerpos, a decir de Foucault: “El cuerpo –y todo lo que se relaciona con el cuerpo, la alimentación, el clima, el sol–” (Foucault, 1992, p. 15). El cuerpo “es el lugar de la impronta de la procedencia, y, por ende, de lo emergente. En el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault, 1992, p. 14).

En la revisión de las prácticas de intervención de los artículos y en el acompañamiento de los proyectos de investigación-intervención fue interesante observar, asociados al cuerpo, los temas y problemas relacionados con la salud, como constante a lo largo de los 17 años revisados. Pero también es claro que hay, en menor medida, un ejercicio de singularidad de las propuestas tratando de responder a problemas que corresponden a las condiciones de la población según su edad, a los contextos en los que se desenvuelven, a sus condiciones de género, a su sexualidad y a propiciar situaciones de indagación que animan el trabajo con el cuerpo y el potencial lúdico para revitalizar lo que acontece en sus vidas. Abordan temas y formas de proceder que dislocan las pautas convencionales del quehacer educativo desde la lógica de la escolaridad y producen innovaciones interesantes.

No obstante, predominan las que tienen efectos de sustitución, emplazamientos o desplazamientos de procedimientos pautados convencionalmente y, por ende, en muchos casos no corresponden a este ejercicio de dislocación, de ahí la importancia de hacer un ejercicio crítico desde una observación de segundo orden.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: UPN-Durango.
- Brisson, F. M. F. (2008). Soñar el porvenir, un acto de creación infantil. *Kultur*, 5 (9), 107-156.
- Butler, J. (s. f.). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Recuperado de <http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/Repensar%20la%20vulnerabilidad%20y%20la%20resistencia%20Judith%20Butler.pdf> el 20 de septiembre de 2015.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. S. y Jorge Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones/Flacso Argentina.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, España: Cátedra.
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.
- Díaz, M. A. (2016). *Sentidos discursivos de la noción de Intervención Educativa* (Tesis de licenciatura). UPN, México.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, Cuerpos y Multiplicidades*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Granja, J. (1998). *Formaciones Conceptuales en Educación*. México: Departamento de Investigación del Centro de Investigación y Estudios del Cinvestav/Universidad Iberoamericana.
- Granja, J. (2003). La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido. En A. Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: SADE/Plaza y Valdés.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia (y alteridad) en educación. En: C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-43). Rosario, Argentina: Editorial Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Monterrosas, M. y Negrete, T. J. (2018). El vínculo tutorial, un reto de formación docente. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 4 (6), pp. 7-23.
- Negrete, T. J. (2010a, abril-junio). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13.
- Negrete, T. J. (2010b). *Una aproximación a la Intervención Educativa: Experiencias y soportes analíticos* (Tesis doctoral). DIE-Cinvestav, México.
- Negrete, T. J. et al. (2013). Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina. En A. Vera et al., *I Congreso Internacional de Intervención Educativa*. México: UPN.
- Páez, M. (2011). *La intervención educativa. Elementos para el análisis de una profesión emergente* (Tesis doctoral). ITESO, México.
- Remedi, E. (comps.) (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Remedi, E. (2006). Un lugar incómodo. Algunas reflexiones en torno a la Intervención Educativa. En E. Treviño y J. Carbaja (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. México: Programa de Análisis Político del Discursos e Investigación/Balam editorial.
- Rivera, C. (2013). *Los muertos indóciles. Neoescritura y desapropiación*. México: Tusquets.
- Schuster, F. L., Pérez, G. J., Pereyra, S., Armesto, M., Armelino, M., García, A., Zipcioglu, P. (2006). Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003 (Documento de Trabajo No. 48). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/ii-gg-uba/20100720094530/dt48.pdf> el 12 de marzo de 2013.
- Skliar, C. y Frigeiro, G. (2014). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Argentina: Fundación la Hendija.
- Zygouris, R. (2005). *Pulsiones de vida*. Buenos Aires, Argentina: Portezuelo.

CAPÍTULO 9

ESTUDIOS SOBRE LAS PROFESIONES EN MÉXICO: DATOS CUANTITATIVOS Y EL CASO DE LAS PROFESIONES DE LA SALUD

Arturo Ballesteros Leiner

INTRODUCCIÓN

La investigación se orienta a elaborar un balance de lo que se ha hecho hasta ahora en los estudios sobre las profesiones en México. La sistematización de esta información permite construir un estado del arte de este tipo de estudios y determinar con ello la importancia de desarrollar líneas de investigación innovadoras en este ámbito, así como definir lineamientos para integrar un sistema o subsistema de profesiones.

La investigación de la que forma parte este texto se estructura en tres niveles: 1) el descriptivo, en el que se expone lo que hasta ahora se ha hecho en nuestro país sobre los estudios en torno a las profesiones, utilizando para ello un concepto-tipo de profesión elaborado a partir de los planteamientos weberianos y otros autores relevantes en la sociología de las profesiones (SP); 2) el analítico, donde se desarrolla un balance crítico mediante un proceso comparativo entre los estudios identificados, a partir

de categorías y niveles de análisis, como el metodológico, el teórico, el disciplinario y por áreas de conocimiento; 3) la perspectiva y la propuesta, nivel de la investigación que busca presentar los hallazgos de lo que hasta ahora se ha hecho o no en México, con la finalidad de perfilar el futuro de la investigación sobre las profesiones en México y con ello definir líneas probables de investigación y concretar lineamientos para integrar un sistema o subsistema de profesiones en nuestro país.

En este capítulo se expone, particularmente, el avance que da cuenta, en términos cuantitativos, de las condiciones generales de la juventud y los profesionistas en México y se presenta el estudio de caso de las profesiones de la salud. El documento forma parte del estudio más extenso del que se hizo mención en los dos primeros párrafos de esta Introducción y por ello se expone dicho referente en los siguientes apartados del capítulo.

LAS PROFESIONES, OBJETO DE ESTUDIO SOCIOLÓGICO

Es pertinente abordar de inicio el nivel de la reflexión general respecto del estudio de las profesiones en el contexto de la sociedad contemporánea. De hecho, el impacto de las profesiones de las organizaciones sobre el Estado y el conjunto de la sociedad ha atraído la atención de los teóricos de la sociología desde sus orígenes. Las profesiones del siglo XIX en su mayoría estaban situadas fuera del corazón industrial de la sociedad. Su organización colegial jerarquizada no procede de la nueva forma organizativa capitalista, sino del antiguo régimen. Por ello, las profesiones fueron un gran enigma para los teóricos sociales.

Los estudios sobre las profesiones han pasado por diferentes énfasis. Comenzaron por estudios de casos y tipologías en donde la idea de profesionalización desempeñó un papel central. El proceso de profesionalización ha sido objeto de varias interpretaciones teóricas: como medio de control de relaciones sociales, como

mecanismo de extorsión corporativa, como canal de progreso individual o como forma de ocultar funciones sociales. Al final todos coinciden en que una profesión es un grupo profesional con una pericia especial, basada en un aprendizaje extenso y en un conocimiento abstracto. Un primer intento de definición de profesión nos acerca a dos características básicas: un periodo de formación mínimo y la rentabilidad del ejercicio de la ocupación, rentabilidad condicionada a un código ético y de calidad y eficiencia en el servicio.

Las profesiones se han caracterizado por la naturaleza avanzada de su conocimiento y destreza, con base en la formación universitaria y debido a la contribución positiva al “bien de la humanidad” que ellos realizan mediante la aplicación de sus conocimientos y destrezas a la solución de problemas individuales y sociales. El acento analítico de la literatura discursiva y empírica de esa sociología se ha puesto en los modos imperfectos de entrenar a los profesionales, en la organización de su trabajo profesional y en el modo en que las relaciones de las personas, según sus roles en ambientes institucionales, interfieren con el desempeño del trabajo efectivo. Así, esta perspectiva de análisis se centra considerablemente en los profesionales individuales.

Una revisión de los análisis de las profesiones nos permite ubicar la médula del sistema profesional, que se define en dos planos: la institucionalización de las disciplinas intelectuales en la estructura social y la aplicación práctica de esas disciplinas. Por ello dos categorías primarias de profesiones se hallan inequívocamente en la base del sistema moderno. Los dos tipos de profesiones en un sentido clásico en la sociología son la profesión de la erudición, que se encarga de la investigación y de la docencia, y la rama aplicada de las profesiones liberales (EICS, 1967, p. 538).

En líneas generales, la distinción de esas dos ramas del sistema profesional moderno se da por la primacía cultural de los intereses a que sirve la rama académica y de la primacía social de la rama aplicada. Cada una de estas esferas de primacía suscita un tipo de problema al definir los límites de la actividad profesional. Surge la

interrogante de si los intereses no técnicos que inciden sobre la función profesional pueden ser más o menos neutralizados, de modo que el experto profesional no necesite ocuparse demasiado en serio de ellos. Las respuestas a esta pregunta varían con arreglo a la naturaleza de las funciones de que se trate y del grado en que hayan sido institucionalizadas en un sistema social diferenciado.

En México la SP no ha llegado aún a configurarse. Se menciona con frecuencia que uno de los principales retos de la formación profesional es resolver el denominado “triángulo cautivo” (estudios o carrera no es igual a profesión, ni esta es igual a empleo). Es patente que los formadores de profesionales carecen, en sus diferentes espacios de formación, de una visión descriptiva y explicativa, pero también comprensiva y práctica, de la profesión para la que están preparando a sus estudiantes. Que la SP no haya tenido en México hasta ahora el eco que ha tenido en otros países, principalmente anglosajones y europeos, no significa que no se puedan generar líneas de investigación que permitan tanto deconstruir imágenes predefinidas sobre las profesiones como construir el discurso sociológico que auspicie conocer lo que caracteriza a las profesiones en la actualidad. La potencialidad de una SP en México para este y otros objetivos es enorme. Por ello resulta relevante construir un estado del arte sobre el tema y con ello dar cuenta de qué tipo de trabajos se han hecho en nuestro país sobre las profesiones.

Por lo tanto, la ausencia de una robusta historia y SP en México sigue obstaculizando la construcción de imágenes sólidas y creíbles acerca de qué son las profesiones. La crisis general pública que las profesiones están sufriendo, más allá de las peculiaridades que puedan presentar cada una, no es obstáculo para que el profesionalismo siga siendo una lógica junto a la consumista y burocrática, capaz de explicar no solo los movimientos del mercado y la dinámica laboral sino también la fenomenología social.

Es interesante analizar el caso de los profesionales de la educación –hoy sometidos a una evaluación diseñada desde el poder burocrático–, ya que siempre se encuentran en el debate de qué tipo

de ejercicio profesional es el más adecuado a sus funciones y con ello la definición de su formación inicial y permanente. Frente a la necesidad de formar ciudadanos competentes para los retos de la sociedad actual, se argumenta que deben actualizar sus conocimientos en rubros que ocasionalmente rebasan sus responsabilidades profesionales y que en el orden técnico podrían definirse como básicas. Por ello, es importante —se dice desde múltiples foros— que los profesores sean reconocidos como profesionales que pueden demarcar con claridad los ámbitos de su competencia frente a otros profesionales y frente a otros actores sociales. Hacer esto permitirá otorgar no solo dignidad a su trabajo, sino racionalmente una división más clara y ordenada del trabajo educativo y de todos los profesionales que pueden participar en esa compleja tarea.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha mencionado, el proyecto de investigación denominado “Estudios sobre las profesiones en México: balance y perspectivas” tiene como objetivo realizar un estado del arte acerca de los estudios sobre las profesiones en México para precisar los trabajos que se han desarrollado o no en esta área, con la intención de sistematizar los hallazgos y elaborar un análisis del que se desprendan propuestas que contribuyan a la formación de un sistema de profesiones en México.

El estado del arte o bien el estado de conocimiento, como parte del proceso de investigación, es la recopilación de material bibliográfico, que tiene la intención de conocer y sistematizar la producción científica que se ha realizado al respecto de un tema. El estado del arte posibilita conocer la etapa de desarrollo en que se encuentra una investigación desde distintas perspectivas teóricas y también permite generar perspectivas acerca de esta.

En la presente sección de este trabajo doy cuenta de la primera parte del avance del proceso de recopilación de material

bibliográfico sobre el estudio de las profesiones en México y expongo el caso de algunos profesionales de la salud. Los datos que sistematizo con información del INEGI y la Secretaría del Trabajo no hacen sino mostrar el contexto problemático que orienta el estudio completo de referencia. Estos datos sobre los jóvenes y las profesiones en México nos permiten ver el problema de fondo que le da sentido a la formación de profesionales en las múltiples áreas ofrecidas por las Instituciones de Educación Superior de nuestro país.

La investigación de la que forma parte el capítulo dará cuenta en su momento de lo que los investigadores de diferentes áreas del conocimiento han hecho para reflexionar sobre su profesión. En tal sentido, el nivel analítico de dichos estudios implica comparar los estudios según las disciplinas o profesiones y también mostrar modelos teóricos y metodológicos para su estudio desde la perspectiva de las profesiones. Los hallazgos y la crítica se insertan en cada uno de los capítulos desarrollados. El primero da cuenta de los enfoques teóricos, estadísticas generales y diagnósticos sobre profesiones en México. Este capítulo se divide en tres apartados: información cuantitativa y aspectos normativos sobre las profesiones en México, un segundo apartado sobre los enfoques teóricos aplicados a la sociología de las profesiones hechos por autores mexicanos, y un tercer subcapítulo con los diagnósticos de estudios sobre profesiones en el país. Los siguientes capítulos de la investigación de la que forma parte este trabajo abordan una serie de temas asociados a múltiples profesiones en México, de las que doy cuenta de forma sintética a continuación, para posteriormente analizar los datos cuantitativos sobre jóvenes y profesiones en México.

El segundo capítulo se denomina “Profesiones de la salud” y da cuenta en dos subcapítulos de las profesiones de enfermería, odontología y medicina. Dichos estudios se enmarcan en la fuerte influencia que tuvo el relevante estudio sobre la profesión médica que realizó el sociólogo de la Universidad de Nueva York, Eliot Freidson

(1978). Ha sido sin duda el trabajo de Freidson de enorme influencia para los estudios que hasta ahora se realizan sobre los médicos y otras profesiones de la salud.

En el tercer capítulo, se abordan los estudios que se han hecho en México sobre las ingenierías y algunas de las ciencias aplicadas. En este capítulo hay dos apartados. El primero sobre el profesional de la ingeniería, su historia y docencia. Y un segundo, en donde se expone lo trabajado en otras profesiones y ciencias aplicadas, como la astronomía, la química comparada, la biología, la profesión turística, entre otras.

El cuarto capítulo sobre el tema de la profesión docente aborda textos claves en el estudio de la compleja problemática de los profesores. En primer término, se expone un conjunto de trabajo que trata la profesión académica en el ámbito universitario. En México existen grupos consolidados que han estudiado este tema durante ya varias décadas. Entre los textos seleccionados, se exponen diversos ángulos de análisis: valoración del trabajo académico; profesión académica, disciplinas y organizaciones; los rasgos de la diversidad; un estudio sobre los académicos mexicanos; la profesión académica en México; un oficio en proceso de reconfiguración; académicos: un botón de muestra; la experiencia universitaria y la profesión académica; los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?; modernización y profesión universitaria. Un segundo grupo de trabajos se organizaron con el título de los docentes como profesionales. La intención en este apartado del capítulo cuarto fue exponer los trabajos que han retomado la perspectiva de la profesión para el estudio de los profesores en diferentes niveles educativos. En este apartado se trabajan: profesión docente; miradas sociológicas; un acercamiento a carrera magisterial en educación primaria; formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares; la política de profesionalización docente dentro del marco de la alianza por la calidad educativa; un análisis basado en coaliciones; el docente en las reformas educativas; sujeto o ejecutor de proyectos ajenos; la docencia como profesión, sus nuevos

retos; la profesión docente y la ética del cuidado; reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?

En el quinto capítulo de la investigación, trabajo el tema de otras profesiones y dimensiones disciplinarias. También en este caso decidí dividir este apartado en dos grupos de trabajos. El primero integra textos que titulé de la siguiente manera: derecho, legisladores, gestión de la política social y educativa, la economía y el género en el contexto profesional. Aquí se trabaja lo siguiente: sobre la sociología jurídica; el mercado de trabajo asalariado de los profesionales del derecho en Baja California; de la profesión a la profesionalización de los legisladores en México; profesiones y Estado de bienestar; el educador social y el graduado social; la mujer en las profesiones; la economía como disciplina científica: ¿paradigma único y progreso lineal?; historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994; la administración de la educación: estatuto científico, desarrollo conceptual y desafíos en la formación de profesionales en la UPN.

En el segundo apartado del capítulo quinto titulado “La sociología como profesión: identidad, campo y definición disciplinaria”, se expone lo siguiente: la identidad profesional de los sociólogos; la sociología en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria; sociología y cambio conceptual; la crisis de la sociología académica en México; la sociología contemporánea en México; sociólogos y su sociología. Experiencias en el ejercicio del oficio en México.

En el capítulo sexto titulado, “Profesiones y mercado laboral”, de menor extensión, ya que los textos ubicados en este tema fueron relativamente más escasos, sin embargo, el tratamiento del tema es de gran trascendencia por la seriedad y profundidad con que se trabaja la problemática. No sobra señalar que, como en rubros anteriores, la asignatura que relaciona las profesiones con el mercado laboral está pendiente aún en nuestro país, con miras a diseñar políticas de educación que recuperen los resultados de investigación. Los temas que abordamos aquí son: mercado y profesión

académica en Sonora; instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo; comportamiento del mercado laboral de las profesiones a nivel nacional y en el Estado de México; mercado laboral de profesionistas en México; las profesiones en México frente al mercado de trabajo.

El capítulo séptimo, denominado “Ética y profesiones”, se estructura en dos partes, como en otros casos, debido al extenso material que se encontró y que es representativo de un amplio grupo de investigadores que, con distintos proyectos interinstitucionales e interdisciplinarios, se han acercado al tema de la ética profesional. El primer conjunto de trabajos se titula “Valores y profesiones” y contiene lo siguiente: los valores docentes en la profesión académica de educación superior; valores en las profesiones universitarias; valores profesionales en la formación universitaria; construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México.

El segundo apartado de este capítulo se llama “Ética profesional: dilemas, formación, productividad y sociedad del conocimiento”. Contiene los siguientes temas: dilemas éticos en la profesión académica contemporánea frente al marco dominante de reconocimiento a la productividad; ética profesional y profesores universitarios; la formación y el compromiso ético social de los profesionistas; ética profesional en la docencia y la investigación; ética de la profesión académica; valores del profesorado en la sociedad del conocimiento; huellas de la profesionalidad; ética profesional en la formación universitaria; la ética profesional como religación social; hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones; construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional.

Considero que el conjunto del trabajo de investigación es muestra de la relevancia de sistematizar los trabajos más importantes que se han desarrollado en México sobre el tema de las profesiones y con ello identificar analíticamente lo que es sin duda una necesidad en nuestro país: conformar un sistema ordenado sobre las profesiones que se oriente a una forzosa alineación entre las necesidades de la sociedad mexicana en diferentes rubros y la

generación de especialistas profesionales que tienen a su cargo las diferentes instituciones de educación superior. Esto, por supuesto, sin menoscabo de una formación integral y no solo en el sentido técnico que a veces demandan los empleadores o, como se denomina en términos genéricos: mercado laboral. Asimismo, deberá considerarse en el diseño de dichos lineamientos la que podría denominarse una orientación profesional en diferentes niveles educativos, dejando de lado por clara obsolescencia lo que hoy se llama “orientación vocacional” y que ha mostrado que su perspectiva ya no atiende los modelos de la sociedad del conocimiento ni mucho menos el desarrollo de la ciencia y la tecnología en la formación de profesionales.

Por último, integro un apartado (capítulo 8) denominado “Perspectiva y propuesta, rumbo a un sistema de profesiones en México”. Se organiza en tres rubros; el primero contiene algunas de las líneas de investigación que en un orden genérico pueden desprenderse del análisis realizado en los diferentes capítulos del texto. Cabe mencionar que no se pretende ser exhaustivo sino resaltar aquello que ha resultado sobresaliente en los campos de investigación estudiados. En un segundo rubro, se toca el tema que abre uno de los motivos centrales que orientaron este trabajo desde el principio: ¿qué lugar ocupa la perspectiva sociológica en la investigación sobre las profesiones en México? Con esto intentamos fundamentar la necesidad de abrir un espacio académico claro al desarrollo de la sociología de las profesiones en nuestro país. Por último, se sistematizan algunos lineamientos que pudieran orientar el debate sobre la importancia o no de conformar un sistema de profesiones que permita una mejor planeación de la educación superior en México.

JÓVENES Y PROFESIONES: DATOS CUANTITATIVOS

Los datos aportados por el INEGI con relación a los jóvenes son un contexto importante que dimensiona mejor el tema de la demanda

y la oferta de la formación profesional en México. A continuación, expongo alguna información al respecto, organizada en tres rubros, datos generales, ocupación laboral y desempleo y escolaridad.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI en el año 2014 en México se contabilizaron 29.9 millones de jóvenes de entre 15 y 29 años, monto que representa 24.9% de la población total. Del grueso de la juventud, 36.8% tiene de 15 a 19 años; 34.1%, de 20 a 24 años, y 29.1%, de 25 a 29 años. Además, 63.5% de los jóvenes son solteros; 33.1%, casados o en unión libre; 3.4%, separados, divorciados o viudos. Conforme avanza la edad, la situación conyugal de los jóvenes tiende a cambiar: en los adolescentes de 15 a 19 años 89.1% están solteros, mientras que en los de 25 a 29 años casi seis de cada 10 (58.7%) están unidos. Destaca que 6% de los jóvenes de 25 a 29 años están divorciados, separados o viudos. Resalta una caída entre 2000 y 2010 en la proporción de casados (de 27.2% a 19%) y un aumento de quienes deciden vivir en unión libre (de 11.6% a 17%), tendencia que parece mantenerse en la actualidad y que sin duda se asocia a las pocas perspectivas laborales y profesionales de los jóvenes.

Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del primer trimestre de 2013, 22% de los jóvenes pertenecían al estrato socio-económico bajo; 50% al medio-bajo; 21% al medio-alto, y 7% al alto. Cabe señalar que el estrato medio-alto es el que correspondería idealmente al sector profesional.

En 2011 fallecieron 37 724 jóvenes, lo que representa 6.4% de las defunciones totales y, de acuerdo con las estadísticas de defunciones, en 2013 fallecieron 34 509 jóvenes, lo que en términos porcentuales representa 5.6% de las defunciones totales. El comparativo entre 2011 y 2013 muestra una constante en la mortalidad juvenil. Si extrapolamos especulativamente la estadística promedio de 36 000 muertes de jóvenes cinco años atrás de 2011 y cinco adelante, en 2016, tendremos acumuladas 360 000 muertes de jóvenes en total en una década en México. La sobre mortalidad masculina es una característica de las defunciones en este segmento de la

población, 53.1 % de las causales se catalogan como violentas en el grupo de jóvenes masculinos. Destaca que los homicidios son la principal causa de muerte entre los jóvenes, seguidos de los accidentes de transporte. Entre 2000 y 2011, los homicidios pasaron de 4 104 a 10 535, un crecimiento de 156%. No es difícil pensar que la inseguridad y la violencia han tenido como principales víctimas a los jóvenes.

Las muertes por tumores malignos (cáncer) y suicidios han aumentado en los últimos años (la tasa actual es de 7.5 suicidios por cada cien mil jóvenes), para colocarse también entre las principales causas de muerte juvenil. En el primer caso pasaron de 2 351 a 2 741 (16% más) en el mismo periodo (2000 a 2011), mientras que en el segundo pasaron de 1 628 a 2 491 (46% más).

Las muertes violentas se denominan “causas externas” e incluyen los accidentes, suicidios, homicidios, lesiones por intervención legal y de guerra, así como aquellas que se ignora si fueron accidentales o intencionalmente infligidas.

De las defunciones violentas ocurridas en la población joven, 44.2% son por homicidio (73.2% por lesiones con arma de fuego, 11.8% por armas punzocortantes y 5.6% por sofocación, entre las más importantes); 38.4% por accidentes (61.5% de estas muertes ocurren en el transporte, 7.6% por ahogamiento y sumersión, 3.2% por caídas, 2.8% por envenenamiento accidental por exposición a sustancias nocivas y 1.2% por exposición al humo y llamas, entre las más importantes) y 10.4% por suicidios (65.2% de estos eran solteros; 33.5%, desempleados).

Ocupación laboral y desempleo

En nuestro país, la tasa de desocupación en los jóvenes durante el primer trimestre de 2013 fue de 8.4%: los adolescentes de 15 a 19 años (10.1%) y los jóvenes de 20 a 24 (9.2%) muestran el mayor nivel. Con datos más actuales, la tasa de desocupación en los

jóvenes durante el primer trimestre de 2015 fue de 7.4%, es decir, casi el doble de la tasa estimada a nivel nacional para la población de 15 y más años (4.2%). Un análisis por edad muestra que los adolescentes de 15 a 19 años (8.6%) y los jóvenes de 20 a 24 (8.3%) tienen el mayor nivel de desocupación. Uno de los problemas a que se enfrenta la población joven al buscar trabajo es la falta de experiencia laboral: 18.2% de los jóvenes desocupados no cuentan con esta experiencia. A pesar de que 8.8% declararon disponibilidad para laborar en el momento de la entrevista, dejaron de buscar trabajo porque pensaban que no tenían oportunidad para ello.

Además, según la ENOE, 44.8% de los jóvenes ocupados de 25 a 29 años, con estudios profesionales terminados, labora en ocupaciones no profesionales. En los jóvenes de estrato socioeconómico bajo este porcentaje aumenta a 60.4 por ciento.

En cuanto al trabajo, 62.6% de los jóvenes se ubican en el empleo informal y, si bien su condición se hace más notoria cuando su escolaridad es baja (90.4% de jóvenes ocupados con primaria incompleta y 85.2% con primaria completa son trabajadores informales), hay una importante proporción (44.2%) con estudios de nivel medio superior y superior que se ocupa de manera informal.

En México 7.1% de la población ocupada de 15 a 29 años declaró estar subocupada, es decir, tienen la necesidad y la disponibilidad de ofrecer más tiempo de trabajo de lo que su ocupación actual les permite. Otro aspecto por señalar es que 61.1% de los jóvenes ocupados tienen un empleo informal, lo que se hace más notorio cuando su escolaridad es baja: 91.3% de los jóvenes ocupados con primaria incompleta se encuentran en esta situación, mientras los que cuentan con estudios medio superior y superior son solo 44.2 por ciento.

La vulnerabilidad de la población que se ocupa de manera informal se manifiesta de muchas maneras. Una de ellas es el ingreso que perciben por su trabajo: la proporción de jóvenes que se ocupan de manera informal y que reciben hasta un salario mínimo es de 18.2%; uno de cada tres (33.5%) reciben más de uno y hasta

dos salarios mínimos; mientras que uno de cada seis (16.4%) no reciben remuneración. En suma, estas tres categorías representan 68.1% de la población joven que se ocupa de manera informal.

ESCOLARIDAD

Aunque es una piedra angular en el desarrollo de la población, en México residen jóvenes que no cuentan con escolaridad (1.7%) o que solo tienen hasta tres años aprobados en primaria (2.5%). A estos últimos se les considera analfabetos funcionales, pues tienen una alta probabilidad de convertirse en analfabetos por desuso.

Solo 35.7% de los adolescentes de 15 a 19 años cuentan con al menos un grado aprobado en nivel medio superior, de los cuales 78.2% asisten a la escuela; mientras que entre los jóvenes de 20 a 24 años no solo disminuye la proporción de aquellos que cuentan con el mismo nivel de escolaridad (27.3%), sino que además la mayoría no van a la escuela (82%).

Uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 24 años (24.4%) cuentan con algún grado aprobado en nivel superior. De estos, 64% asisten a la escuela, y aunque una proporción muy similar de jóvenes de 25 a 29 años declararon tener ese mismo nivel de estudios (24.5%), solo 17% de ellos continúan asistiendo a la escuela. En general, no asistir a la escuela se vuelve un rasgo muy particular conforme avanza su edad.

El consumo de alcohol entre jóvenes de 15 a 29 años es un problema de salud pública. En 2012, la edad promedio en México en la que los jóvenes reportan haber tomado su primera bebida alcohólica es 16 años, y es mínima la diferencia de edad entre hombres y mujeres (15.7 y 16.5 años, respectivamente).

Sobre la maternidad, en 2012 ocurrieron 2.2 millones de nacimientos, de los cuales 72.9% fueron de madres de 15 a 29 años. Un aspecto por destacar es que uno de cada seis nacimientos (16.4%) son de madres de 15 a 19 años. Especialistas señalan que

“el embarazo a esta edad no solo representa un problema de salud para ella y su producto, sino que puede [...] generar un contexto de exclusión y de desigualdad de género”.

LOS PROFESIONISTAS EN MÉXICO, DATOS CUANTITATIVOS

Una vez revisado el contexto general de los jóvenes, conviene rescatar el estudio que en 1993 publicó el INEGI en un texto titulado *Los profesionistas en México* y dos años más tarde, en 1995, publicó el *Atlas de los profesionistas en México*. Cabe señalar que por alguna razón no se volvieron a editar actualizaciones del atlas. Ambos libros utilizan información del XI censo de población y vivienda de 1990. Posteriormente destaca el documento que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno Federal ha difundido como Panorama Nacional de Carreras (2013-2014) y que tiene como finalidad orientar a los jóvenes en la elección profesional. Para ello dicha Secretaría integró una página web denominada Observatorio laboral.

El texto de los profesionistas en México presenta un panorama sobre las características demográficas y económicas de los profesionistas residentes en México, considerando las principales diferencias entre grupos de disciplinas académicas. Para lograr esto el INEGI opta por acotar el concepto de profesionista, basado en la declaración de haber aprobado al menos cuatro años de estudio en el nivel superior y tener 25 o más años de edad. Asimismo, y con el argumento de la existencia de una gran cantidad de carreras, decidieron agrupar en 52 disciplinas académicas conforme a criterios de homogeneidad; por ejemplo, en matemáticas se incluyen carreras como actuaría y estadística. Habrá que señalar que a partir de 2012 hubo un cambio en los sistemas de clasificación de carreras y ocupaciones; en el marco del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (SNIEG) se realizó un gran esfuerzo interinstitucional para revisar, analizar y consensuar dos nuevos y

únicos clasificadores útiles para la planeación y la toma de decisiones en materia de empleo y educación. En el caso de los programas de estudio se estableció una clasificación por campos de formación académica. Se presenta como un recurso esencial, entre otros, para dar seguimiento a la formación de recursos humanos en el ámbito científico y tecnológico, así como para examinar la correspondencia entre la oferta y la demanda de mano de obra calificada con determinadas especializaciones en el mercado de trabajo (ENOE, 2016).

En el atlas se ofrece un panorama general de las condiciones en que se desenvuelven los profesionistas en México en el ámbito nacional y en cada una de las entidades federativas. La presentación de esta información, mediante mapas y gráficas, permite conocer de manera fácil y rápida, la distribución y las características de los profesionistas en el país. El ámbito nacional presenta a los profesionistas en general, según su distribución por entidad federativa, en estratos, por edad y sexo, estado civil, migración y fecundidad. Asimismo, comprende la definición de las diez disciplinas académicas más importantes en términos cuantitativos, su participación en el total de los profesionistas, su densidad y la distribución de cada profesión por entidad, así como su estratificación. En el ámbito de la entidad federativa, se incluye la definición de las diez principales disciplinas académicas en cada una de las entidades federativas, la concentración de estas disciplinas en el ámbito municipal y su densidad para cada una de ellas. Asimismo, se destacan, en mapas estatales, los municipios que concentran la mayoría de los profesionistas en el estado. Se incluyen comparaciones considerando la población económicamente activa y la población en general, de los profesionistas y del grupo que conforman las diez principales profesiones, así como las variables de ingreso y sector de actividad con indicadores en los ámbitos nacional y estatal también con fines comparativos.

De 1970 a 1990, el crecimiento de los profesionistas fue cuatro veces mayor al de la población en general. Así, en 1970 había en el país un profesionista por cada 180 habitantes, mientras que en 1990

la relación había disminuido a 43 personas. Este avance se vio reflejado con mayor fuerza en Baja California, Coahuila, Distrito Federal, Nuevo León, Sinaloa y Tamaulipas, que representaron el grupo de entidades con menor relación habitantes-profesionista, menos de 40, mientras que Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca y Zacatecas no reflejaron, de la misma forma, este avance; el indicador al respecto fue de más de 80 habitantes por profesionista.

Si se examina la distribución de los profesionistas por cada diez mil habitantes, se puede apreciar que en la Ciudad de México y en Nuevo León la densidad es mayor, mientras que en los mismos seis estados con menor desarrollo en este rubro citado arriba se tiene la menor densidad.

En relación con la edad y el sexo de los profesionistas, se observa que la mayoría de ellos, 72.5%, se concentra en el grupo de 25 a 39 años y de este grupo el 62.5% son hombres. Asimismo, en la lámina con las pirámides de edad, se advierte que la proporción de mujeres respecto a los hombres tiende a igualarse a medida que la edad de los profesionistas es menor.

Sobre migración, se desprende que los profesionistas migran dos veces más que la población en general, posiblemente buscando mejores oportunidades de desarrollo en las entidades de residencia con respecto a las entidades donde nacieron. Si se toma en cuenta no solo las personas que salen, sino también las que entran en una entidad, los estados que más profesionistas ganaron en 1990 (saldo neto positivo) fueron Quintana Roo, Estado de México, Querétaro y Baja California Sur, y entre las que más perdieron (saldo neto negativo) destacan Zacatecas, Oaxaca, Hidalgo, Guerrero, Nayarit, Michoacán y Durango. La fecundidad en la mujer profesionista de 45 a 49 años, es decir la fecundidad total, es menor que el promedio de la población femenina en general, 2.6% y 5.4% hijos nacidos vivos por mujer, respectivamente.

Si se divide en estratos, se observa que la fecundidad más alta de la mujer profesionista se ubica en los estados de Nayarit, Oaxaca, Sinaloa y Zacatecas, mientras que las entidades con menor promedio

de hijos de las profesionistas son Distrito Federal, Veracruz, Chihuahua, Aguascalientes, Nuevo León, Baja California Sur, Durango, Morelos, Campeche y Yucatán.

El Observatorio laboral de la Secretaría del Trabajo nos presenta algunos datos actuales de interés sobre el número de profesionistas ocupados en el primer trimestre de 2016.

Datos al primer trimestre del 2016 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) muestran que el número de profesionistas ocupados en el país es de 7.9 millones de personas.

Asimismo, estos datos nos indican que las áreas con el mayor número de ocupados se encuentran representadas por las Económico-Administrativas, las Ingenierías y la de Educación, solo estas tres áreas alcanzan un poco más de los cinco millones de profesionistas ocupados en el país.

Tabla 9.1. Carreras y ocupación laboral

Carreras con mayor número de ocupados	Ocupados	De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)
Administración y gestión de empresas	812 199	66.5
Contabilidad y fiscalización	730 650	81.5
Derecho	686 887	81.8
Carreras con menor número de ocupados	Ocupados	De los cuales se ocupan en lo que estudiaron (%)
Física	7 584	85.8
Servicios de transporte	6 871	41.7
Silvicultura	4 684	75.8

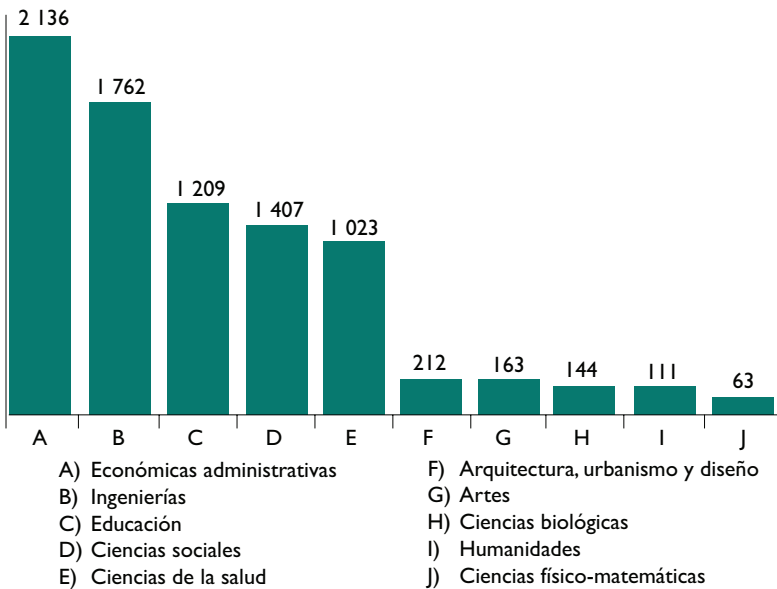
Fuente: Observatorio laboral: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>

Los ocupados de las tres carreras (administración, contaduría y derecho) representan 28.2% del total de los profesionistas ocupados. Es decir que tres de cada diez profesionistas se ubican en tan solo tres carreras universitarias, lo cual sin duda nos permite establecer

la enorme importancia de realizar estudios sobre las profesiones y generar un sistema que permita el reordenamiento de la demanda y la oferta en la formación de profesionales congruente con las necesidades nacionales en todos los rubros.

Las áreas que muestran el menor número de ocupados son ciencias físico-matemáticas, humanidades y ciencias biológicas, con apenas 318 013 profesionistas ocupados entre estas tres áreas.

Figura 9.1. Profesionistas ocupados por área de conocimiento (miles de ocupados)



Fuente: Observatorio laboral: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>

Por último, por considerarlo de interés para el tema general de los estudios de las profesiones en México, comento sobre el promedio de ingreso de los profesionistas, con la misma fuente.

Al primer trimestre de 2016, el ingreso promedio mensual de los profesionistas ocupados del país es de \$10 854 pesos. En cinco de las diez áreas de conocimiento el ingreso promedio se encuentra por arriba del ingreso promedio en el ámbito nacional.

Arquitectura, urbanismo y diseño es el área que percibe los ingresos más elevados, con \$14 905; le sigue el área de ciencias físico-matemáticas con \$14 078, y en tercer lugar se encuentra el área de las ciencias biológicas con \$12 650.

Tabla 9.2. Carreras e ingreso mensual

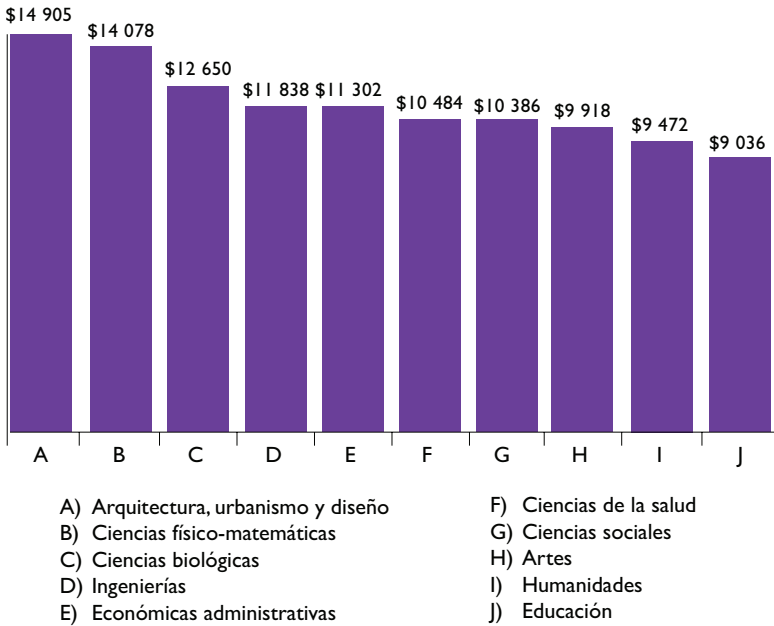
Carreras con el ingreso promedio mensual más alto	\$
Química	29 611
Finanzas, banca y seguros	22 748
Estadística	21 568

Fuente: Observatorio laboral: <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>

Las áreas que presentan niveles de ingreso mensuales por debajo del promedio de los profesionistas ocupados son ciencias de la salud, ciencias sociales, artes, humanidades y educación (\$10 484, \$10 386, \$9 918, \$9 472 y \$9 039, respectivamente).

Como se observa en el cuadro, en general los ingresos de los profesionistas en México experimentan un ingreso bajo y ya en comparación de diez áreas específicas, entre profesiones aplicadas y las del ámbito social y humano hay una fuerte diferencia. Es claro que los incentivos para que los jóvenes busquen en los estudios profesionales una mejoría significativa en su modo de vida son muy bajos y si a ello le sumamos la preocupante emergencia de alternativas que ofrecen la informalidad y los grupos delictivos, el panorama se complica sensiblemente.

Figura 9.2 Promedio de ingresos (\$)



Fuente: http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional

PROFESIONES DE LA SALUD: ENFERMERÍA, ODONTOLOGÍA Y MEDICINA

Con la intención de dar un ejemplo del trabajo que contiene la investigación sobre los estudios de las profesiones en México, presento en este documento el tema de las profesiones de la salud y con ello doy cuenta en dos partes de las profesiones de enfermería, odontología y medicina. Dichos estudios se enmarcan en la fuerte influencia que tuvo el relevante estudio sobre la profesión médica que realizó el sociólogo de la Universidad de Nueva York, Eliot Freidson (1978), que sin duda ha sido un trabajo de enorme influencia para las investigaciones que hasta ahora se han emprendido sobre los médicos y otras profesiones de la salud.

Los estudios sobre la profesión médica desde el punto de vista sociológico tienen en el libro de Eliot Freidson (1978) *La profesión médica*, uno de los textos más importantes en este sentido. Su relevancia no se limita al estudio de esta profesión, sino que se extrapola al campo de la sociología de las profesiones. El autor contribuye no solo a la comprensión y la organización de la profesión médica, sino que establece principios teóricos que permiten el examen de cualquier profesión. El análisis detallado que hace Freidson demuestra la utilidad de conceptualizar una profesión como un tipo de organización ocupacional, en la cual domina un esquema mental y que es capaz, dado su rol dominante en la sociedad, de transformar e incluso crear su propio trabajo. El texto se centra en el estudio de las instituciones médicas estadounidenses, y en concreto en los distintos marcos en los cuales desarrolla su práctica, el control interno de la misma y la configuración de su organización. Tomando en consideración el importante texto de Freidson, expongo algunos estudios que se han desarrollado en México sobre las profesiones de la salud, muchos de los cuales construyen sus referentes de análisis desde el trabajo de ese importante sociólogo estadounidense.

Es destacable que en el caso de la enfermería existen varios estudios en nuestro país, lo que indica que este gremio ha sido capaz de enfrentar su propio proceso constitutivo de la profesión frente a la madura profesión de los médicos.

En el estudio de Cárdenas y Monroy (2016) se analizan algunos factores que han influido y que aún ahora determinan la valoración social de la profesión de enfermería. El estudio se apoya en el enfoque teórico propuesto por la sociología de las profesiones y con la metodología cualitativa, mediante el estudio de casos. Se entrevista a profundidad a 24 profesionistas de enfermería de México, para conocer su opinión sobre el estatus y el prestigio que tiene el personal profesional de enfermería. Se identifica como razón fundamental de tener un bajo estatus y prestigio profesional, la incongruencia de los niveles académicos alcanzados y el trabajo

desempeñado con respecto al reconocimiento social y laboral obtenidos. Se propone que el personal de enfermería transite por la cultura de la evidencia: que escriban, investiguen, dicten conferencias, trabajen en redes, orienten la reflexión y el análisis hacia la conformación de estructuras laborales, oferta y demanda de profesionistas, competencias profesionales y relaciones interprofesionales. Las autoras han desarrollado investigaciones que sin duda aportan mucho a la consolidación de la profesión. Llama la atención el enfoque teórico-metodológico de la sociología de las profesiones, el cual se basa en la orientación estructural funcionalista para explicar el papel de una profesión en la estructura social, combinado con una metodología cualitativa basada en entrevistas.

Por otra parte, Lartigue y Fernández (2000) trabajan aspectos descriptivos y el modelo de análisis del gremio. Las enfermeras, vistas como personajes centrales para el funcionamiento de casi cualquier unidad o equipo de salud, por más elemental y pequeño que sea, se suelen conceptualizar desde una perspectiva muy limitada, en virtud de que solo se enfatiza o destaca uno de los múltiples factores que entran en juego en su formación y en su transitar por los diferentes servicios. Se ha escrito acerca de los aspectos sociales de la profesión, sobre los conocimientos básicos que deben poseer para la recuperación o fomento de la salud. Sin embargo, nos preguntamos ¿cuáles son algunas de las motivaciones para elegir estudiar la carrera de enfermería? ¿Qué valores, normas y actitudes se transmiten y se adquieren en el proceso educativo de las enfermeras? ¿Cuáles son los principales problemas y satisfacciones a que se enfrenta el personal de enfermería en la integración o no, de sus múltiples roles de género y profesionales? ¿Qué investiga y cómo el gremio de enfermería? ¿Es posible transmitir la experiencia personal como miembro de un equipo de investigación colaborativa? Estas son interrogantes que las autoras tratan de responder en este amplio volumen, que conjunta el esfuerzo genuino de enfermeras, psicoanalistas, psicólogas y médicos, trabajando codo a codo, en equipo, con el fin de profundizar en los aspectos nodales de la

profesión, así como en construir un modelo de análisis de la problemática del gremio. Por una parte, con base en la revisión de la literatura disponible, y por la otra, mediante la creación de una línea de investigación desde una postura de género holística societal sobre las condiciones de mujeres residentes en el Valle de México, de manera particular enfermeras en edad reproductiva.

Otro importante estudio sobre la profesión de enfermería es el de Martínez *et al.* (1985), en el que se utiliza también el enfoque teórico de la sociología, que permite concebir las profesiones en su articulación con la estructura social. En particular se estudia el caso de la profesión desde sus condiciones de trabajo, los grupos sociales a los que orientan sus servicios, sus motivaciones, extracción social, remuneración, relación con otras profesiones en el campo de la salud, maneras de pensar, posición política y otros aspectos. Esta obra resulta novedosa por la escasa atención que hasta hace poco tiempo las ciencias sociales habían dedicado a un amplio sector laboral en México, cuyas funciones adquieren gran importancia en el sistema de salud. Pero aún más destaca por el enfoque crítico con el cual se aborda a lo largo de los siete capítulos que integran el libro. Son dos los principales objetivos que se propone este trabajo: 1) efectuar un diagnóstico histórico social de la profesión para comprender sus condicionamientos estructurales y coyunturales y de esta forma saber dónde debe actuarse, a fin de modificar formas de ejercicio y dentro de qué límites estas formas son modificables; 2) determinar las necesidades básicas de las grandes mayorías en este campo y elaborar modelos alternativos para la práctica profesional, así como para la educación en enfermería, con el fin de satisfacer mejor las necesidades de salud de las grandes mayorías.

Existe un incipiente estudio sociológico de las profesiones universitarias, debido a la falta de esclarecimiento de su función en la sociedad por parte de las instituciones de educación superior. En consecuencia, resulta una ausencia de análisis científico sobre la forma en que las diversas profesiones se articulan en la estructura social e interactúan con ella. En este contexto, los autores ubican

la profesión de enfermería, cuyo estudio sociológico no solo se justifica por el hecho de que en el país existen aproximadamente cuarenta mil enfermeras y cincuenta y ocho mil auxiliares de enfermería, sino porque este amplio grupo de trabajadores requiere profundizar en su identidad como grupo profesional.

Por otra parte, en el caso de la odontología, la investigación de Díaz de Kuri (2002) examina el nacimiento de la profesión en México en el siglo XIX. Al no existir todavía ninguna escuela dental en México, los primeros dentistas mexicanos se prepararon con el viejo sistema de preceptorado, y aprendieron la profesión en el gabinete de algunos de los dentistas extranjeros, quienes generosamente enseñaban los secretos de la profesión. El enfoque histórico que utiliza Díaz de Kuri enriquece su libro al aludir a la situación del país en capítulos tan destacados como el II, denominado “México. Los problemas de la salud en el marco de algunos conflictos políticos y sociales, desde finales del siglo XVIII hasta principios del siglo XX”. Y menciona las fuentes históricas y literarias en las cuales se apoyó su investigación. Se centra en el siglo XIX, pero muestra el antes y el después de su tema fundamental: el nacimiento de una profesión. Mediante obras como *El Periquillo Sarniento*, del célebre escritor José Joaquín Fernández de Lizardi, la historiadora explica que antes de que naciera la profesión de odontólogo en México, sus funciones las cubrían quienes se dedicaban a los oficios de barbero y boticario.

Asimismo, Lara y Mateos (1999) abordan el complejo tema de la formación de profesionales de la salud. Considerado como punto neurálgico para la realización efectiva de las políticas y los programas de fomento a la salud, ha sido —señalan—, hasta ahora, una tarea rutinaria, descuidada, mal planeada e ineficaz en el común de las facultades de medicina del país. Quienes escriben esta obra, conscientes de que el médico sigue siendo la figura central en las acciones de salud, y que por ello requiere de una sólida formación integral y del apoyo de diversas disciplinas en dicha formación, pretenden proporcionar en su texto “Medicina y Cultura”, especialmente a

maestros y alumnos, las aportaciones básicas e indispensables de disciplinas humanísticas como la antropología social, la filosofía y la historia, unidas por Lara y Mateos en un intento globalizador, para contribuir a la formación de un médico a favor de la cultura de la salud, comprometido con el ser humano, sensible a su cultura de la salud y solidario con la sociedad mexicana. La perspectiva de este estudio sobre las profesiones de salud es interesante, ya que aborda la perspectiva interdisciplinaria en los procesos de formación.

Por otra parte, hay autores que inscriben su línea de investigación en el marco de un estudio de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva sociológica (Cleaves, 1985; Bartolucci, 2002; ANUIES, 1995). En este sentido se pretende encontrar la convergencia entre lo interdisciplinario y lo transdisciplinario; de aquí que hubiesen identificado como central el enfoque de la historia social de la ciencia y tecnología. Se busca al respecto vincular las concepciones teóricas con las herramientas que proporcionan la historia y la sociología.

Los apartados que integran el presente documento son un botón de muestra de la investigación desarrollada hasta el momento, y con ello pretendo subrayar la importancia de sistematizar los trabajos más importantes que se han hecho en México sobre el tema de las profesiones. De esta manera, quiero identificar analíticamente lo que es sin duda una necesidad en nuestro país: conformar un sistema ordenado sobre las profesiones que se oriente a una necesaria alineación entre las necesidades de la sociedad mexicana en diferentes rubros y la generación de especialistas profesionales que tienen a su cargo las diferentes instituciones de educación superior.

CONCLUSIONES

Hasta el momento, con esta investigación se pretende exponer cuál es la importancia y cuáles son las contribuciones que los estudios sobre las profesiones hacen a las sociedades donde se realizan; pero sobre todo cómo se configuran en México. Para ello,

como hemos comentado, se ha trabajado sobre el contexto cuantitativo de los jóvenes en México a partir de estadísticas oficiales y en específico el tema de las profesiones, su demanda y características estadísticas en México. Asimismo, se incluyeron en este documento estudios significativos de las profesiones de la salud, en particular médicos y enfermeras, que sobresalen en la literatura.

A partir del acercamiento que se tuvo a la SP, en otros países se han desarrollado, desde principios del siglo pasado, diversos estudios sobre las profesiones y los fenómenos que las rodean, lo que contribuye a la formación de sistemas profesionales que benefician a su sociedad al crearse modelos adecuados para la formación profesional y establecer vínculos entre la formación profesional y el mercado de trabajo.

Por ello, es necesario señalar la importancia de emprender estudios sobre las profesiones con base en realidades concretas. Por un lado se retoma a Freidson, para quien una teoría de las profesiones liberada de la generalización funcionaría para entender e interpretar fenómenos concretos en constante cambio histórico y nacional, lo que ampliaría los estudios y los haría más fieles a la realidad (Freidson 2001, pp. 39-41). Por otro lado, Hualde desde México hace un llamado para configurar la SP no solo en este país sino en América Latina.

El objetivo es poner énfasis en la necesidad de hallar los trabajos que se han realizado sobre las profesiones desde distintas perspectivas, para que, a partir de un contexto concreto, el de México, se puedan generar reflexiones adecuadas a las necesidades de nuestra realidad. Sin embargo, son pocos los trabajos que se han realizado en México desde la perspectiva sociológica.

Entre los trabajos que se han desarrollado desde distintos ángulos disciplinarios y en la conformación del cuerpo teórico de la SP existente, destacan los de autores como: Hualde, Latapí, Luna Arrollo, Cleaves, Pacheco y Díaz, Arce, Acevedo, Arnaut, Antón y Fernández. Como se ha mencionado, en el proyecto amplio se propone fortalecer e impulsar una SP en nuestro país mediante una

extensa revisión del cuerpo teórico de la SP en los países europeos y anglosajones y el análisis de la realidad concreta sobre estos estudios en México.

A partir de este enorme esfuerzo por configurar una SP adecuada al contexto nacional, se propone también poner énfasis en la importancia de la SP para desarrollar modelos apropiados para la formación de estudiantes, identificar las prácticas profesionales más significativas en el mundo del trabajo, establecer una vinculación entre la formación universitaria y la formación laboral, y la creación de un sistema profesional que contribuya en la construcción de un mejor futuro. El tema de la vinculación, como lo hemos visto en estudios sobre diferentes profesiones, es de larga data. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre este tema en la actualidad, más aún si se pretende extender como política de educación superior el conjunto de las profesiones centrandolo en ella la pertinencia y la calidad educativa.

REFERENCIAS

- ANUIES (1995). *Nuevas tecnologías, nuevas profesiones*. México: ANUIES-Instituto Catalano de nuevas profesiones.
- Ballesteros L.A. (2007). *Max Weber y la sociología de las profesiones*. México: UPN.
- Bartolucci, J. (2002). *La modernización de la ciencia en México*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Cárdenas, L. y Monroy, A. (2016). *La enfermería mexicana en los albores del siglo XXI. Una mirada desde la sociología de las profesiones*. Recuperado de http://www.uaemex.mx/revistahorizontes/docs/revistas/Vol1/LA_ENFERMERIA_MEXICANA_EN_LOS_ALBORES.pdf el 18 de abril de 2016.
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*. México: El Colegio de México.
- Collins R. (1979). *The credential society*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Díaz de Kuri, M.V. (2002). El nacimiento de una profesión. La odontología en el siglo XIX en México. México: FCE.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). *Sociologie des Professions*. París, Francia: Armand Colin.

- EICS (Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales) (1967) Vol. 8. Artículo de Talcott Parsons sobre las Profesiones y Profesiones Liberales.
- Freidson, E. (1978). *La profesión médica*. Barcelona, España: Península.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23 (93), 28-43.
- Hughes, E. C. (1952, mayo). The sociological study of work: an editorial foreword. *The American Journal of Sociology*, 57.
- INEGI (1993). *Los profesionistas en México*. México: INEGI.
- INEGI (1995). *Atlas de los profesionistas en México*. México: INEGI.
- INEGI (2011, 2013 y 2015). *Encuestas Nacionales*. Recuperado de www.inegi.org.mx/ el 29 de junio de 2016.
- Lara y Mateos, R.M. (1999). *Medicina y cultura. Hacia una formación integral del profesional de la salud*. México: Plaza y Valdés.
- Lartigue, T. y Fernández, V. (2000). *Enfermería: una profesión de alto riesgo*. México: UI/PyV.
- Martínez, B. M., Latapí, P., Hernández, T. I., Rodríguez, V. J. (1985). *Sociología de una profesión. El caso de la enfermería*. México: Nuevomar.
- Panorama nacional de carreras 2013-2014*. Recuperado de http://www.observatoriolaboral.gob.mx/work/models/ola/Resource/253/2/images/Panorama_ejecutivo_2013_2014.pdf el 12 de septiembre de 2015.
- STPS (2016). *Observatorio laboral. ENOE*. Recuperado de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/home> el 20 de septiembre de 2015.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: FCE.

CAPÍTULO 10

REFORMAS DEL ESTADO Y TRANSFORMACIONES DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES Y LA PROFESIÓN DOCENTE

Miguel Ángel Vértiz Galván

Carmen Evelia Hernández Ortiz

Leticia Rocha Herrera

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de la actividad investigativa de los integrantes del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación, quienes nos hemos dedicado al estudio de los procesos históricos y desarrollos conceptuales de las Reformas del Estado, las políticas públicas, la política educativa y la gestión escolar, para dar cuenta de las acciones y efectos de las reformas educativas en las transformaciones de las instituciones escolares y la profesión docente. En el presente documento presentamos una exploración delimitada temporalmente entre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal y la Reforma educativa que se desprende de la reforma constitucional al artículo tercero en 2013. Las fuentes de apoyo son de carácter documental; con base en ellas se presenta un análisis teórico y una problematización de los procesos históricos conceptuales.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El marco metodológico en el que se elabora la problemática de la Reforma del Estado y su impacto en la escuela y los docentes en el presente documento es el análisis de coyuntura, en el que se recupera el proceso histórico de construcción del sistema educativo nacional como la estructura que regula la escuela pública y la profesión docente, es decir, lo que aporta el conocimiento social del que se desprenden el conjunto de condiciones que conjugadas estructuran un hecho particular, escuela pública y profesión docente en este caso, como coyuntura de la historia viva de la política educativa.

Cabe aclarar que la visión sobre la que se aborda el presente análisis no se adhiere a la perspectiva evolutiva de la historia, sino como indagación del pasado. Se adhiere a la tesis del movimiento, el cambio y la transformación de los hechos que se constituyen en el marco de reconocimiento del desarrollo sociopolítico de la educación, necesario para el análisis de la coyuntura sobre la que se discute el presente.

En este orden, el conjunto de interrogantes que nos planteamos con respecto a la realidad representa nuestra concepción del mundo y se construye a partir de las coyunturas entre la reforma del Estado, la escuela pública y la profesión docente y, por ello, nos interesan como observables para estudiar.

Abordar desde esta perspectiva las relaciones entre Reforma del Estado, transformaciones de la escuela y de la profesión docente, permite comprenderlos como fenómenos en los que se entrelazan lo social, lo político, lo económico y lo filosófico.

CONTEXTO DE LA REFORMA DEL ESTADO

Durante las décadas anteriores a los ochenta, el modelo del Estado de bienestar había logrado financiar el desarrollo social con importantes subsidios a los sectores industriales y campesinos, basado

en los ingresos provenientes de las exportaciones petroleras. Sin embargo, tras la caída de los precios petroleros de 1982, y la consecuente disminución de los ingresos gubernamentales, este modelo entró en una etapa de crisis por la imposibilidad de mantener el nivel de gasto que demandaban los importantes subsidios contenidos en los programas y empresas públicas. Ante tal escenario, las herramientas para el quehacer gubernamental provenientes del enfoque de las políticas públicas ofrecieron mecanismos, principalmente presupuestales, para enfrentar la crisis de ingresos públicos mediante el recorte presupuestal.

Posteriormente, en la década de los noventa, dio inicio una segunda etapa de esta renovación del papel estatal y del gobierno. Con las recomendaciones de organismos internacionales como referentes, se dio origen a la institucionalización de una serie de nuevas prácticas gubernamentales que encumbraban nuevos valores para el gobierno, como la eficiencia, la eficacia, la participación ciudadana y la rendición de cuentas, lo que a su vez impulsó la definición de una nueva forma de concebir el manejo y la gestión de los asuntos públicos.

A mediados de los años noventa, como resultado de estas reformas del Estado y de las experiencias en materia administrativa en los países afiliados a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se planteó el traslado de dichas experiencias a los países en desarrollo. A esta propuesta se sumaron el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

En esta nueva visión de lo público, de acuerdo con Aguilar (1993a), gobernar en contextos políticos plurales y autónomos de alta intensidad ciudadana y con graves problemas sociales irresueltos parece exigir dos requisitos fundamentales: gobernar por políticas y gobernar con sentido público, sobre todo porque el análisis de políticas lleva a la especificidad de los problemas, objetivos, instrumentos, modos, procedimientos, agentes, tiempos, entre otros. Desde este enfoque emergente en los ochenta, se argumenta que, además de mayor calidad, las políticas públicas generan un gobierno por

asuntos, por temas concretos, que capta la singularidad de los problemas y diseña opciones de acción ajustadas. Las políticas públicas se constituyen, dentro del marco conceptual, en una alternativa a la gobernabilidad, en un camino más viable que el ofrecido por la gestión tradicional. Su análisis se vincula con la realidad actual, con la reforma del Estado, con el replanteamiento de los sectores público y privado, con la reconceptualización de interés público y privado, con los desequilibrios estructurales, con el desarrollo y la difusión de la ciencia y la tecnología, así como con su aplicación a las decisiones de gobierno y la necesidad de afrontar la problemática pública desde una perspectiva inter y multidisciplinaria.

Así, la reforma del Estado mexicano, que inicia en la década de los ochenta, tiene su fundamento empírico en la imposibilidad gubernamental de continuar impulsando el desarrollo social y económico mediante un presupuesto público con cada vez menores ingresos. Por otra parte, la impopular opción de incrementar los ingresos gubernamentales por la vía de los impuestos encontraba su alternativa conceptual en las prescripciones del enfoque de políticas públicas y de la nueva gestión pública, que ponían en el centro los valores de eficiencia en el gasto público, eficacia en el quehacer gubernamental y participación social en la construcción de soluciones. Ambas perspectivas, empírica y conceptual, se conjugaron para determinar la transición del Estado y las prácticas gubernamentales que observamos durante las décadas de los noventa y los dos mil.

CARACTERÍSTICAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

La política educativa en México, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se ha guiado por los valores políticos que en cada momento de la historia se han constituido para cada periodo del quehacer institucional, “el de 1921-1940, que cubre los primeros años de la reconstrucción posrevolucionaria;

el de 1940-1964, cuando la educación se concibe como factor de unidad nacional y cohesión social; el de 1964-1982, durante el cual se intensifican los esfuerzos de modernización del sistema educativo” (Tuirán y Quintanilla, 2012, p. 14), y finalmente el periodo que empieza en 1982, caracterizado por la desconcentración y descentralización, principalmente presupuestal, de la educación, la emergencia de la calidad con eficiencia, la participación social y la rendición de cuentas. Es este último periodo el que ubicamos para ilustrar la actual Reforma del Estado.

Esta reciente reforma del Estado, cuyo inicio podemos fechar en 1982, con la crisis presupuestal del gobierno derivada de la disminución de los ingresos petroleros, ha implicado la incorporación de nuevos valores para el ejercicio del gobierno derivados de la adopción del enfoque de políticas públicas.

Las formas que adopta la política educativa, tanto en el nivel teórico como en el práctico, son también una manera concreta de entender y de recuperar el papel del Estado en la promoción y el respeto al derecho a la educación; el poder de la política educativa y su capacidad de impacto en las prácticas. Así, se parte de recuperar las condiciones que dieron su relevancia actual al enfoque de políticas públicas, no como propuesta metodológica, sino como principios y orientaciones para la acción gubernamental. Esta encontró un contexto fértil para su incorporación ante el pragmatismo que se imponía para responder a la problemática presupuestal por la llamada crisis del Estado de Bienestar, que describió la transformación del Estado sintetizada en el tránsito de la gobernabilidad –entendida como la capacidad del gobierno para conducir con éxito el desarrollo de una sociedad contenida en los límites territoriales del Estado Nacional– a un Estado que incorpora el concepto de gobernanza, para referir que el gobierno participa con el conjunto de actores sociales dentro y fuera del territorio nacional, en la definición y solución de los asuntos públicos.

Esta transición comenzó con la implantación de un conjunto de reformas de tipo presupuestal que buscaban principalmente

resolver la crisis económica. Por ello esta primera generación de reformas fue vista como acciones que buscaron incidir en la reducción del gasto público. Estas reformas se caracterizaron por la privatización de empresas públicas onerosas, la sustitución de los esquemas de subsidios generalizados por programas focalizados, la desregulación de actividades económicas y el culto a la eficiencia, que se acompañó por los principios de transparencia en el gasto público y la rendición de cuentas.

La participación social comenzó a cobrar relevancia para la solución conjunta de problemas públicos en los que el gobierno ya no contaba con todos los recursos ni con todas las capacidades. Con ello la presión a la mayor democratización política abrió paso a nuevas formas de gobierno caracterizadas por la constante competencia electoral, la alternancia en el poder, los gobiernos con diferentes partidos y proyectos políticos coexistentes y recientemente las prácticas de gobiernos de coalición, que refleja la tendencia al deslinde ideológico político a favor del pragmatismo gubernamental.

Estas transformaciones del Estado han modificado la acción gubernamental cada vez más hacia el modelo prescrito por el enfoque de políticas públicas, conformando el proceso político, que sumado al contexto educativo estructura la coyuntura en las prácticas de la política educativa. Esta coyuntura permite ver la transformación del sistema educativo hacia los nuevos valores políticos de gobernanza, participación social, eficiencia, eficacia, transparencia, rendición de cuentas y calidad, que modifican en última instancia la institución escolar y la profesión docente desde las políticas públicas.

Este proceso de reforma de los Estados nacionales reemplazó la estructura histórica de la coyuntura actual con nuevas reglas del juego y, con base en valores distintos, los cánones de la acción gubernamental, mientras los procesos sociopolíticos sobreponen las ideas de democracia representativa, competencia electoral, participación social, transparencia y rendición de cuentas gubernamental con valores resilientes de los anteriores Estados de Bienestar, asociados al papel del Estado en la garantía de derechos

sociales, redimensionados con el discurso emergente de los derechos humanos.

CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN LA COYUNTURA ACTUAL

En consonancia con las tendencias identificadas en la reforma del Estado y de las formas para la acción gubernamental, la reforma al artículo tercero constitucional de 2013 emana de una iniciativa presidencial enmarcada por los acuerdos del “Pacto por México”, un acuerdo político nacional firmado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), con el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto.

Esta iniciativa fue la base de la reforma constitucional del artículo tercero en 2013 en un periodo muy corto, impulsado por la autoridad pública y la concurrencia de actores organizados en asociaciones civiles como Mexicanos Primero y el Instituto Mexicano para la Competitividad. Esta reforma se sobrepuso a la oposición que en su contra ejercieron otros actores sustantivos como los docentes y los directivos de educación básica aglutinados en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Este pacto estuvo integrado por acuerdos y compromisos. Uno de los primeros se refiere a la educación de calidad con equidad y plantea el impulso a una reforma legal y administrativa en la materia, con tres objetivos complementarios: aumentar la calidad de la educación básica; aumentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior, que el Estado recupere la rectoría del SEN, manteniendo el principio de laicidad.

A partir de estos acuerdos, se planteó un conjunto muy diverso de acciones para alcanzar esta meta, como la creación del Sistema de Información y Gestión Educativa, para integrar una plataforma de información y datos indispensables para la adecuada toma de

decisiones para la operación del sistema; la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa; el establecimiento del Servicio Profesional Docente y la autonomía de gestión para las escuelas. Son decisiones que han reiterado el estilo de gestión adaptado a los nuevos valores públicos de eficiencia, eficacia y calidad, en la definición de quién, cómo, cuándo, dónde y para qué enseñar y aprender.

Cabe destacar que el enfoque de políticas públicas no encuentra un completo acomodo en la cultura política mexicana. Como ejemplo de esto la autoridad gubernamental convocó *ex post* consultas primero con los gobernadores, luego con las autoridades educativas locales, con el Congreso de la Unión y posteriormente con el Sindicato. Estas consultas se caracterizan por haber sido solo cupulares y de carácter prescriptivo; no se concretó una convocatoria con otros sectores de población. Por ende, en esta reforma los procesos de consulta y de publicidad que prescribe el enfoque de políticas públicas no se consideraron en el diseño de la política para conocer, de primera mano, las necesidades de la población.

TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS QUE ESTRUCTURAN LA COYUNTURA EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Con la introducción de los nuevos valores sobre la administración pública derivados de la Reforma del Estado iniciada en 1982, cobra relevancia el principio del servicio público profesionalizado y los servicios civiles de carrera. Si bien estos no eran conceptos nuevos en ese momento, se reformulan desde la perspectiva de la nueva gerencia pública¹ para introducir a través de ellos mecanismos propios de los valores centrados en la eficacia gubernamental, la eficiencia presupuestal, así como la democratización y equidad en

¹ Según Barry Bozeman (1993), existen dos perspectivas para la denominada *new public management*, una surge de la escuela de las políticas públicas y por ende interesa en este trabajo. La otra incorpora en el gobierno conceptos de administración de empresas con una distinción laxa entre las esferas pública y privada.

el acceso a los cargos públicos. Con este espíritu se establece en el mismo año de 1982 la Coordinación General de Modernización de la Administración Pública, dependiente de la Subsecretaría de Control Presupuestal y Contabilidad de la Secretaría de Programación y Presupuesto (Pardo, 2005). Este programa en 1985 dio origen a la Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativa, donde se retomó este programa y en 1999 se convirtió en el primer sistema de profesionalización con servicio civil de carrera con la Secretaría de la Función Pública.

Estos planteamientos de aumento de la eficacia, la eficiencia y la calidad a través de mecanismos que aseguren la incorporación, la permanencia y la movilidad de los ciudadanos mejor profesionalizados en el servicio público, se trasladó a la educación y a la figura del docente de escuelas públicas reconfigurando no solo su sistema de empleo, también su perfil, función y representación social. Su primer antecedente aparece en la reforma de las escuelas normales de 1982, en la que se modifica el perfil profesional del docente al cambiar el requisito de ingreso con certificado de estudios de educación básica superior o secundaria por el de contar con certificado de estudios de bachillerato, y el perfil de egreso se eleva al de licenciatura. Esto convierte a las normales en instituciones de educación superior y se genera una importante campaña para la “nivelación de docentes” que no contaban con el grado de licenciatura.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992), uno de cuyos tres pilares determinó “la revaloración social de la función magisterial, la formación del maestro, que a su vez se componía de la actualización, el salario profesional, vivienda, la Carrera Magisterial y el aprecio social por el trabajo docente. La implementación de la carrera magisterial quedó a cargo de las entidades federativas, con un diseño propio de un sistema de profesionalización que introducía un esquema para la mejora salarial del docente con base en el grado académico, la formación profesional, la capacitación, el aprovechamiento escolar, el desempeño profesional y escolar, además la antigüedad por

presiones sindicales. Si bien este programa no generó los resultados esperados debido al uso clientelar y muchas veces corrupto por parte de las administraciones estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), lo que sí introdujo fue un lenguaje y una conceptualización de la profesión docente, que centraba el reconocimiento y el salario en indicadores de formación y de desempeño, así como en la aprobación de exámenes de conocimientos, lo que vincula el concepto de la calidad a la formación, desempeño y evaluación del trabajo del docente.

Esta carrera magisterial, que resulta concordante con los nuevos valores introducidos en la acción de gobierno por la reciente reforma del Estado, constituyó un importante proceso de institucionalización de una nueva forma de entender la docencia en las escuelas públicas, en el contexto de los valores emergentes de eficiencia, calidad y rendición de cuentas. Después de una década y media, este proceso se cuestionaba no por su legitimidad o pertinencia, sino por su incompleta correspondencia con los planteamientos generales sobre los sistemas profesionales para el servicio público.

En 2008, esta visión de formato incompleto en la profesionalización docente llevó a introducir dentro de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP y SNTE, 2008) entre el gobierno federal y el SNTE, de forma muy explícita la profesionalización de los docentes. El principal componente de esta fue la implementación de concursos de oposición como mecanismo universal para el ingreso al sistema educativo, lo cual no solo fue el reconocimiento de gremio magisterial, un planteamiento que suponía poner fin a la conceptualización de las escuelas normales como procesos únicos de formación de docentes y al procedimiento por el cual se garantizaba el ingreso laboral al sistema educativo al concluir los estudios superiores en las normales. Adicionalmente, se introdujo el principio de ingreso a la docencia en las escuelas públicas por el principio del mérito, que supone la aplicación de instrumentos para la certificación de competencias para desarrollar con eficacia la función pública, en este caso mediante un examen.

Si bien este primer intento tampoco resultó bien, y el ingreso al sistema educativo siguió organizándose según las formas tradicionales, principalmente por las mismas razones por las que no funcionó como se esperaba la carrera magisterial, sirvió para crear el discurso legitimador de estos mecanismos sobre el ingreso directo para los egresados de las escuelas normales, al destacar principalmente las prácticas desviadas de venta, herencia y renta de plazas por parte del SNTE y las administraciones estatales.

En la coyuntura actual, la más reciente reforma de 2013, que introduce la Ley de Servicio Profesional Docente, crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y modifica la Constitución para introducir explícitamente los conceptos de calidad y de profesionalización docente. Parece partir de la identificación de las causas de las resistencias en las conductas oportunistas de las administraciones locales y el SNTE, que si bien existe algo de razón, se omite la reflexión sobre el estado de legitimidad e institucionalización entre los actores educativos, de los valores aún emergentes de la Reforma del Estado. Por lo tanto, la solución para una efectiva implementación de un sistema de profesionalización en el magisterio consistió en realizar un complejo diseño legal e institucional que blindara del oportunismo a este sistema profesional docente, incluyendo el debilitamiento económico y moral del SNTE, pero que aún se enfrenta a tensiones sociales que siguen cuestionando algunos de los valores que se consideran inherentes al servicio público.

Por último, las tensiones que reconfigurarán la forma de entender la profesión docente serán resultado del desenlace de la lucha coyuntural por la institucionalización de: el cuestionamiento de las normales como centros hegemónicos de la formación de docentes, el principio del mérito, la democratización en la oportunidades de ocupar un cargo público en la docencia, la orientación hacia resultados estandarizados por el principio de la calidad, y el desempeño como resultado medible y comparable en el quehacer docente.

TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS QUE ESTRUCTURAN LA COYUNTURA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN ESCOLAR

En esta misma estructura planteada para la profesión docente, se pretende indagar en la coyuntura actual cómo está operando, cómo se está gestionando la reforma en el espacio escolar; qué estrategias se están aplicando para promover la participación escolar, como un elemento sustantivo para su desarrollo; verificar si esta política está influyendo en los mecanismos de participación (Consejos), y cuáles han sido, hasta ahora, los alcances de la autogestión y la autonomía escolar.

Los márgenes de acción de la política educativa, para influir en las prácticas pedagógicas y en los aprendizajes de los alumnos, necesitan ser sensibles a la identidad histórico-pedagógica del devenir del sistema educativo; abrirse a la intervención pedagógica de especialistas, de editoriales, de asociaciones del sector no gubernamental y a las condicionantes socioculturales de los actores, sobre los que intervienen.

En el sistema educativo se ha desarrollado, de modo progresivo, una intención legislativa que propone la participación, la autonomía y la descentralización como premisas esenciales para el funcionamiento institucional de los centros escolares.

La dirección y la gestión de estos espacios se ha caracterizado por promover prácticas participativas, con una estructura de organización y canales de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, hay evidencias de que está latente un *malestar docente* que influye negativamente en los procesos de cambio planteados por las reformas y que incide, directamente, en la cultura participativa que exige hoy el funcionamiento de los centros. Esta situación plantea una diferencia sustantiva entre una participación activa, por credibilidad y convencimiento, y una participación formal, por obligación. A un profesor se le puede exigir que asista a una reunión del claustro, pero no que se implique en sus procesos y en su desarrollo.

El cuestionamiento en torno al aparente desmantelamiento de las burocracias centralizadas de la enseñanza da la impresión de una creciente participación y democracia. Pero esto no es así; de acuerdo con John Smyth, (2001, p. 7), en el plano de la simple lógica el movimiento hacia la autonomía escolar plantea un problema, ya que los sistemas educativos tratan siempre de conseguir más poder, no de abandonarlo.

En el texto coordinado por Smyth, el grupo de colaboradores apelan a las pruebas en relación con los procesos de delegación en las escuelas y muestran un proceso deliberado de manifestación de subterfugios, deformaciones, ocultamientos y negligencia a propósito, con el fin de conseguir que el Estado abandone su responsabilidad histórica de proporcionar una educación pública de calidad.

En otras palabras, plantean que la retórica de la delegación se está desarrollando en un contexto donde se han producido importantes tendencias hacia la centralización de la educación. Afirman que la lógica de esta contradicción solo es explicable cuando se examinan las adaptaciones estructurales más globales que se están llevando a cabo en el capitalismo occidental. Manifiestan que determinadas formas de autonomía escolar, en vez de ser liberadoras del personal docente, constituyen una jaula de hierro que sirve para atraparlos en las redes de la *Nueva Derecha* y estudian las dimensiones de un enfoque más social y políticamente más informado de la toma de decisiones en la escuela.

Argumentan que en todas las economías capitalistas occidentales se están viviendo los efectos del libre mercado y la ideología neoliberal que ha llegado hasta las escuelas, a través de la desreglamentación, la competitividad, el gerencialismo empresarial, el creciente centralismo y el instrumentalismo y los enfoques tecnocráticos para alcanzar la eficiencia y la eficacia (Smyth, 2001, pp. 8-11).

En consecuencia, la autonomía escolar no hace referencia fundamentalmente a la elección, la democracia, ni la participación,

sino todo lo contrario, estos procesos se orientan a reforzar los controles centrales.

En síntesis, nos interesa observar hacia dónde va la escuela, cuál es el significado de la idea de la autonomía escolar, entre los diversos actores que la componen y si esta estrategia puede potenciar su integración. Estos son algunos de los aspectos por indagar en una parte del trabajo de indagación que se propone.

Las estrategias públicas aplicadas para transformar la educación pública mexicana nos revelan que el gobierno de la educación se caracteriza por ser un sistema burocrático, centralizado, controlador, que gestiona con base en patrones homogéneos de organización, con agencias centrales de gobierno que permiten la distribución igualitaria y la capacidad redistributiva de los bienes educativos. Su lógica implica la estatización de las relaciones sociales y educativas.

Simultáneamente, existe además de la esfera estatal, la mercantil, en la que prevalecen relaciones de intercambio, que toman la educación como una mercancía más, que se puede comprar y vender con amplia libertad, de acuerdo con el cliente. Su lógica implica la mercantilización de las relaciones sociales y educativas.

En un nivel más concreto, la modalidad de gestión y de intervención de la esfera estatal sobre el sistema, los docentes y las escuelas, sigue este mismo patrón. Su visión es netamente normativa, burocrática, prescriptiva; y sus dispositivos son las reglas, la supervisión y el control, la producción y la distribución de materiales.

Toda escuela se desarrolla en una organización que determina la estructura, el funcionamiento, las reglas de acción y los papeles que desempeñan cada uno de los actores que la integran y participan en ella. Asimismo, la escuela comporta una dimensión técnico-pedagógica integrada por el triángulo del conocimiento, el alumno y el docente, a través de cuyas figuras se define quiénes son los sujetos de la enseñanza, qué aprenden y cómo lo hacen; quién enseña y con qué conocimientos cuenta (Aguerrondo y Xifra, 2002). Se trata del entorno interno. El entorno externo está constituido por los padres de familia, las organizaciones sociales, la

comunidad en su conjunto; mantiene sus vínculos con el entorno interno al que puede determinar en mayor o menor medida. La imbricación de ambas dimensiones –de lo escolar y la comunidad– conforma el terreno de la gestión educativa, de cuya atinada dirección depende la calidad educativa que se busca en las escuelas, que estas cumplan con su compromiso social originario de proporcionar calidad educativa y distribuir equitativamente los saberes; velar porque se cumpla la igualdad de oportunidades para que los jóvenes accedan al sistema educativo y permanezcan en él. Uno de los ejes del modelo educativo 2016 es la inclusión y la equidad, que son particularmente relevantes dada la coyuntura actual de rechazo y exclusión que padecen generaciones de jóvenes al intentar obtener un lugar en los niveles de Educación Media Superior y Educación Superior. Es necesario encontrar la manera de garantizar el derecho a la educación a jóvenes que pertenecen a poblaciones en estados de marginalidad social o de vulnerabilidad (Aguerrondo, 2002 y Xifra, p. 17).

En este contexto llama la atención que la Reforma educativa coloca en su discurso a la Escuela como centro de la política educativa, una condición preferente que viene a tensar aún más los planteamientos de la Reforma a la luz del uso común de políticas de gestión de corte vertical y centralizado en las escuelas. La propuesta Escuela al Centro anunciada por el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, como el “espacio donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores” (SEP, p. 18) consiste en orientar dichos esfuerzos hacia la mejora de la calidad educativa que ha sido afectada por la preferencia de los procesos técnico-administrativos sobre la tarea de educar. Es una problemática de tiempo atrás que demanda desplazar el enfoque administrativo de la organización escolar, en el ánimo de no desatender los niveles de participación, cooperación y diálogo que requieren los actores para la autogestión escolar. La incorporación del concepto de gestión en la educación a propósito de la descentralización del sistema educativo en los años 90 hizo posible cambiar el enfoque

normativo de control y ejecución en las escuelas por otro de conducción y responsabilidad social que toma en cuenta a las personas en la toma de decisiones.

La Reforma educativa plantea líneas de acción que materialicen “la centralidad de lo pedagógico”. Una de ellas es la descarga burocrática y administrativa a las escuelas para agilizar su autogestión. Por medio de nuevas figuras, como el subdirector académico y el subdirector de gestión escolar, se pretende liberar a los directores para que ejerzan su liderazgo de gestión en el trabajo colegiado; y a los docentes, de la carga administrativa para que se dediquen por completo a la enseñanza. Esta medida tiene el inconveniente de no resolver el problema burocrático que impide la mejora de la calidad educativa en las escuelas, con el agravante de incluir más burocracia de la que se desea eliminar.

Otras acciones relacionadas son el fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, que adquieren solo cierto margen de libertad y capacidad para mejorar la calidad educativa, una capacidad muy restringida hasta ahora al uso y disfrute del calendario escolar (SEP, 2016). En el caso de la Ruta o Plan de Mejora Continua implementada, los Consejos Técnicos Escolares intervienen hasta cierto grado en la planificación y aprovechamiento del tiempo de clases, la enseñanza efectiva o el calendario escolar. Sin embargo, en relación con estas medidas habría que reflexionar hasta qué grado estos acompañamientos en la supervisión pedagógica, la planeación y la gestión escolares contribuyen verdaderamente a la autonomía de gestión de las escuelas. ¿Acaso las comunidades educativas participan ahora o participarán en la organización y toma de decisiones para proveerse de lo que requieren sus escuelas? ¿Con qué grado de flexibilidad y libertad los directores y los docentes podrán contextualizar el currículum de sus escuelas como lo anticipa el modelo educativo con la llamada “autonomía curricular”?, cuando por decreto constitucional solo la Secretaría de Educación Pública cuenta con la atribución para diseñar los contenidos educativos y elaborar el currículum para la

educación básica y los programas de la Educación Normal. Se vislumbran contradicciones de raíz, de difícil solución. Al respecto, se refuerzan los Consejos Escolares de Participación Social incorporados en políticas anteriores en el entendido de que, al tener un suelo democrático más propicio, sus prácticas tenderán a ser más horizontales, y sus actores (docentes, alumnos, directores, padres de familia) se habituarán a vivir en ambientes de mayor colaboración y aprendizajes mutuos. La finalidad es convertir a las escuelas en “comunidades con autonomía de gestión” (SEP, p. 24).

Los planteamientos discursivos de la Reforma educativa para mejorar la calidad de la educación siguen anclados en enfoques de organización y gestión unilaterales que impiden establecer los canales adecuados para la acción transformadora de los actores, los logros en los aprendizajes y la eficiencia en el servicio de los bienes educativos. Al respecto Ejea señala:

El común denominador de las perspectivas teóricas actuales sobre las organizaciones podría identificarse con un “dinamismo complejo”, es decir, el reconocer que todas las organizaciones son entes en proceso de cambio permanente con diversos grados de dificultad para orientar sus trayectorias en función del arreglo de sus componentes internos y su relación con el entorno (Ejea, 2011, p. 109).

Las estructuras organizativas de las escuelas han de posibilitar formas apropiadas para la gestión educativa, lo que exige no separar la dimensión pedagógica de la organizativa, una práctica común que, como dicen Ezpeleta y Furlán (1992), obstaculiza las transformaciones escolares planteadas en los proyectos pedagógicos: “Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en el de formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los planificadores” (p. 17).

Una buena gestión educativa es, como señala Sander (2016), una construcción democrática e integradora; las escuelas como

“comunidades de aprendizaje” enmarcadas en reglas de gobernanza que promueven la colaboración, el trabajo conjunto y la innovación en las escuelas. Después de todo, sigue en pie el fin político de la educación que es construir escuelas democráticas para formar una cultura democrática en la población.

La Reforma educativa propone la elevación de la calidad educativa a través de la implementación del nuevo modelo educativo, en cuya propuesta

el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí (SEP, p. 15).

Hay una recuperación de los enfoques constructivistas que han guiado reformas curriculares anteriores. Se hace especial hincapié en que los aprendizajes no deben estar aislados y sí contextualizados, con la garantía de lograr aprendizajes significativos en los alumnos, como se señala en el Planteamiento curricular. No se mencionan los aciertos y las dificultades de reformas anteriores en el campo pedagógico. Sería útil contar con lo que ya previamente se ha implementado, ensayado, rechazado o afirmado.

La Educación Básica se articuló en 2009 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo eje articulador fueron las competencias que también se incorporaron en Educación Media Superior en 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). A la fecha son ya varias generaciones formadas con el enfoque de competencias y un cúmulo de experiencias de prácticas educativas y representaciones sociales vividas por profesores y alumnos. ¿Qué agrega entonces el Plan curricular 2016?, tampoco aporta ningún balance de lo previamente ensayado.

En lo que concierne a la filosofía de la educación que subyace en la propuesta pedagógica que orienta la calidad de los aprendizajes, el modelo educativo pretende compaginar en el currículum

dos intenciones: contar con saberes fundados en las necesidades actuales de la sociedad, y orientar los estudios con fundamento en una concepción integral y humanista de la educación. “Al mismo tiempo, significa encontrar un equilibrio entre las exigencias propias de un proyecto humanista, fundamentado en la educación integral, y un proyecto que persigue la eficacia y la vinculación de la educación con las necesidades de desarrollo del país” (SEP, p. 38). De nueva cuenta, y como con otras de las propuestas de la Reforma educativa, se ponen de manifiesto sus tensiones o contradicciones para educar: ¿habrá algún modo de revertir el enfoque economista en la educación que forma individuos competentes, capital humano para las empresas, y, en lugar de ello, apostar a la integralidad de la formación que anuncia?; ¿cómo educar también para un desarrollo integral de la persona?

CONCLUSIÓN

La reforma del Estado conforma una estructura de la escuela pública y la profesión docente que implicó la incorporación de nuevos valores para el quehacer gubernamental y para la educación pública. Si bien provienen de principios empresariales, la eficiencia en la asignación del gasto público, la eficacia en las acciones del gobierno y los servidores públicos, así como la calidad en los bienes y servicios públicos, se sincretizan con un conjunto de valores resilientes para lo público, de modo que configuran un nuevo conjunto de valores referentes que se han consolidado como fundamento del diseño y la implementación de las políticas educativas.

En este contexto, la coyuntura de la reforma constitucional de 2013 acaba introduciendo el valor de la calidad en la educación como uno de los principios constitucionales, sobre los cuales el sistema profesional docente cobra el sentido de política orientada a la profesionalización de los docentes como factor que constituye

uno de los elementos para la calidad educativa, pero que a la vez genera profundos efectos en la conceptualización de la escuela pública.

Quedan abiertas un conjunto de interrogantes: ¿Cómo es que una Reforma que no fue consensuada con los actores principales y que hizo caso omiso de las características reales de las escuelas mexicanas puede proponer de antemano lo que estas necesitan sin un diagnóstico previo de sus necesidades y condiciones materiales? El modelo educativo propuesto pasa por alto las propuestas curriculares de reformas anteriores a esta, que sería indispensable considerar para construir propuestas pedagógicas viables. Desconoce las luchas ideológicas, sociales y políticas que han librado sus actores, el magisterio, para construir los principios y fines en que se basa la escuela pública. ¿Qué garantía puede haber de una mejora de la calidad educativa en el sistema educativo si se desconoce lo que previamente se ha llevado a cabo y lo que es apremiante mejorar? Estas son algunas de las contradicciones que ya asoman en el Modelo educativo 2016.

Se abren así sendas de investigación importantes que los integrantes del Cuerpo Académico Políticas Públicas y Educación estamos trabajando, desde la mirada de la gestión de la política educativa, de la gestión educativa, la profesionalización docente y las transformaciones de la institución escolar. El objetivo es comprender los procesos que han llevado al estado de cosas en que nos encontramos y el impacto que está teniendo la Reforma educativa en el magisterio, las instituciones escolares, los aprendizajes, las instituciones docentes o Escuelas Normales, y otras como las UPN, formadoras de profesionales de la Educación cuya participación en estos cambios es también necesaria.

REFERENCIAS

- Adelantado, J., Noguera, J. y Rambla, X. (2001). El marco de análisis: Las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. En *Cambios en el Estado de Bienestar* (pp. 23-62). Barcelona, España: Icaria.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Argentina: Papers Editores (Colección Educación).
- Aguilar, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Aguilar, L. F. (1993a). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Aguilar, L. F. (1993b). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Aguilar, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bozeman, Barry (coord.) (1993). *Public Management. The State of the Art*, California, Estados Unidos: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Del Valle, G. y Valenti, G. (coords.) (2014). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando?* México: Flacso.
- Ejea, G. (2011). *Política pública, cambio institucional y calidad educativa*. México: UAM-A.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Follari, R. (2005, junio). La interdisciplina revisitada. *Revista Andamios*, 1 (2), 7-17.
- Follari, R. (2013, 10 de julio). ¿Qué es defender intereses universales? *El País, Sección Opinión*.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Fullan, M. (1991). *El nuevo significado del cambio educativo*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- García, R. (1994). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En E. Leff (comp.), *Ciencias Sociales y formación ambiental* (pp. 85-124). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Gedisa.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013, 11 de septiembre). *Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación*. .
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *Evaluación del desempeño docente 2017*.

- Köppen, E., Mansilla, R. y Miramontes, P. (2005, julio-septiembre). La interdisciplina desde la teoría de los sistemas complejos. *Revista Ciencias* (79), 4-12.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Chile: FCE. (Breviarios núm. 538).
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Pardo, M. C. (2005). *El Servicio Civil de Carrera para un mejor desempeño de la Gestión Pública*. México: Auditoría Superior de la Federación. Recuperado de http://www.asf.gob.mx/uploads/63_Serie_de_Rendicion_8de_Cuentas/Rc.pdf el 26 de agosto de 2016.
- Piaget, J. (1979). *Clasificación de las ciencias y principales corrientes de la epistemología contemporánea. Tratado de lógica y conocimiento científico*. Vol. VII. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rivas, A., Mezzadra, F. y Veleza, C. (2013). *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*. Argentina: Granica.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Roth Deuvel, Andre-Noël (2002). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. Colombia: Ediciones Aurora.
- Sander, B. (2016). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/4313/4643/1519/Nuevas_tendencias_en_la_gestión_educativa.pdf el 13 de agosto de 2016.
- SEP (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*.
- SEP (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*.
- SEP (2008, mayo). *Alianza por la calidad de la educación*, México.
- SEP (2016). *El Modelo educativo 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/mode-loeducativo2016> en agosto de 2016.
- SEP (2016). *La Escuela al Centro*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/articulos/la-escuela-al-centro-19049> en agosto de 2016.
- SEP (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Smyth, J. (ed.) (2001). *La autonomía escolar: Una perspectiva crítica*. Introducción. Madrid, España: Akal.
- Torres, S. J. (2001). La construcción de la escuela pública como institución democrática: poder y participación de la comunidad. En J. G. Sacristán (coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 105-146). Madrid, España: Akal.
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*, México: FCE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Ernesto Díaz Couder Cabral *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fregoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*
Jessica Coronado Zarco *Diseñadora de portada*
Gabriela Montes de Oca Vega *Editora y correctora de estilo*

Esta primera edición de *Política y procesos educativo-institucionales* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en noviembre de 2021.