

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROBLEMAS Y RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ, MIGUEL ÁNGEL OLIVO PÉREZ
LUIS REYES GARCÍA (coordinadores)



En el contexto de la reforma educativa del año 2013, impulsada desde la Presidencia de la República, el cuerpo académico Sociología de la Educación Básica convocó a un grupo de especialistas a analizar algunas de las consecuencias de esta reforma. En ese sentido, el Foro Problemas y Retos de la Formación Docente reunió a investigadores y estudiosos de la educación, provenientes de diversas instituciones de educación superior, con el propósito de debatir las implicaciones de dicha reforma en el ámbito de la profesión docente en educación básica.

El texto derivado de ese foro se plantea como cuestionamiento inicial si la reforma se orienta hacia la construcción de nuevos perfiles docentes a partir del desarrollo de dos ejes centrales: la formación de los profesores de educación básica desde la mirada de las instituciones formadoras de docentes, y la necesidad de incorporar la perspectiva de la interculturalidad como elemento fundamental para atender la construcción de ciudadanía que requerimos como nación.

Los trabajos incluidos en el libro ofrecen al lector un acercamiento a temas como la formación inicial, la profesionalización, los requerimientos para la construcción de nuevos perfiles y la necesidad de reconstruir la práctica para dar respuesta a la diversidad desde un enfoque intercultural. También permite analizar los discursos educativos en pugna, alrededor de los cuales se establecen las concepciones hegemónicas en educación.

Problemas y retos de la formación docente

Claudia Alaníz Hernández
Miguel Ángel Olivo Pérez
Luis Reyes García
(Coordinadores)



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Problemas y retos de la formación docente

Claudia Alaníz Hernández, Miguel Ángel Olivo Pérez, Luis Reyes García
(Coordinadores)

Primera edición, enero de 2020

© 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 978-607-413-326-4

LB1719

M6

Problemas y retos de la formación docente / coord.

P76

Claudia Alaníz Hernández. -- México : UPN, 2020.

1 texto electrónico (260 p.) : 3.9 MB ; archivo PDF

-- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-326-4

1. MAESTROS - FORMACIÓN PROFESIONAL

- MÉXICO 2. MAESTROS - FORMACIÓN

PROFESIONAL - DISCURSOS, ENSAYOS,

CONFERENCIAS, ETC. I. Alaníz Hernández, Claudia,

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

INTRODUCCIÓN.....7

CAPÍTULO 1

**LOS DISCURSOS EN EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA
EL ANÁLISIS DE SUS LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS 17**

Miguel Ángel Olivo Pérez

CAPÍTULO 2

¿HACIA EL FIN DE LA PROFESIÓN DOCENTE? 35

Claudia Alaníz Hernández

CAPÍTULO 3

**LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO. PROPUESTA OFICIAL,
PROBLEMAS Y RETOS 61**

Luis Reyes García

CAPÍTULO 4

**BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL
PARA LA PROFESIÓN DOCENTE 91**

Claudia Santizo Rodall

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 5 | |
| LA REFORMA EDUCATIVA. UNA OPORTUNIDAD PARA PREPARAR NORMALISTAS EXITOSOS | 113 |

Miguel Eslava Camacho

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 6 | |
| ¿HACIA NUEVOS PERFILES DOCENTES? ALGUNAS APORTACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN SOBRE INTEGRACIÓN DE TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE | 133 |

Laura Helena Porras Hernández

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | |
| INTERCULTURALIDAD Y DES-ESTRUCTURANDO LA PRÁCTICA DOCENTE. TRADICIÓN Y MODERNIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REFLEXIÓN INICIAL..... | 151 |

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 8 | |
| EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: ¿LA NUEVA EDUCACIÓN INDÍGENA?..... | 183 |

Jorge Tirzo Gómez

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 9 | |
| EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 207 |

Juan Bello Domínguez

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 10 | |
| ESBOZO HISTÓRICO DE LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN NORMALISTA EN EL DISTRITO FEDERAL..... | 239 |

Eduwiges Torres Campos

INTRODUCCIÓN

Los docentes de educación básica, como objeto de estudio, han sido abordados dentro del área “Sujetos de la educación”, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), “enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida y experiencias educativas, sus perspectivas e identidades como actores de la educación, sus procesos de socialización, trayectorias y prácticas” (Sandoval, 2013, p. 284). Como puede apreciarse a partir de esta definición, es un campo de conocimiento amplio y complejo que requiere varios ejes analíticos para comprender al profesional de la educación básica.

En el marco de la reforma educativa de 2013, impulsada desde la Presidencia de la República, el cuerpo académico Sociología de la Educación Básica convocó el foro: “La reforma educativa: problemas y retos de la formación docente”, en el que participaron especialistas de diversas instituciones para analizar y discutir las implicaciones de la reforma en los profesores de educación básica.

Los trabajos se organizaron en cuatro mesas:

1. La formación docente en perspectiva: la visión de las escuelas formadoras de docentes.
2. El currículum y las prácticas de formación docente.

3. ¿Hacia la construcción de nuevos perfiles docentes?
4. Los docentes: la interculturalidad y la formación de los ciudadanos.

Las ponencias presentadas ofrecieron un panorama general de los nuevos problemas que debe atender la escuela, las exigencias que se ciernen sobre los profesores de educación básica, las deficiencias en las instituciones encargadas de su formación y la reconfiguración de una profesión antaño protegida por el Estado. El texto que ofrecemos al lector reúne las reflexiones alrededor de los temas debatidos en ese foro.

En el capítulo uno, titulado “Los discursos en educación: elementos para el análisis de sus limitaciones y alternativas”, Miguel Ángel Olivo analiza el fenómeno del agotamiento de los discursos en educación, a partir de sus expresiones en la relación que se establece con la sociedad y, en particular, con el Estado. Después de exponer algunos de los principales intereses de poder que subyacen, se identifica a la perversión y la superficialidad como dos características centrales hoy predominantes en tales discursos, ante las cuales es necesario desplegar una labor crítica capaz de posibilitar la apertura hacia una nueva visión del funcionamiento de los ideales educativos, en la que se les considere a éstos como objetos que pueden comprenderse mejor por su ausencia y los diversos procesos emocionales a que dan lugar. En su parte final, el escrito sostiene la importancia de consolidar la poesía y la filosofía de las matemáticas como dos ámbitos humanísticos significativos alternativos a la ciencia, por medio de los cuales es posible contribuir a la construcción de una nueva visión de los ideales educativos.

En el segundo capítulo, el texto de Claudia Alaníz “¿Hacia el fin de la profesión docente?”, explica cómo la reforma educativa del 2013 constituye el final de la noción de la profesión docente como la hemos conocido hasta ahora, al terminar con el monopolio del gremio normalista para el ejercicio profesional de la docencia en las escuelas de educación básica, y al abrir la actividad a egresados

de otras profesiones. En su conocido libro *Historia de una profesión*, Arnaut establece la periodización del desarrollo de la profesión magisterial desde el siglo XIX: *a*) Profesión libre (1821-1866); *b*) Profesión municipal (1876-1884), y *c*) Inicio de la profesión de Estado, durante el porfiriato (1885-1910), cuando se dispone la centralización de la jurisdicción federal para unificar planes y programas, otorgamiento de cédulas para el ejercicio magisterial y asignación de plazas docentes en el Distrito y Territorios (Arnaud, 1996, pp. 1-2). La autora considera que el Servicio Profesional Docente en 2013 implica el inicio de una cuarta etapa: *d*) Retorno a la profesión libre. Ello nos lleva a cuestionarnos: ¿estamos ante el fin del magisterio como profesión? Alaníz concluye que la profesión docente mantiene su histórica carencia en el saber-ser docente: durante décadas los primeros planes de estudio de las escuelas normales se enfocaron en contenidos disciplinares y habilitación de quehaceres prácticos, no contenían elementos pedagógicos y las prácticas de enseñanza tardaron casi un siglo en introducirse. El actual esquema de contratación por perfiles de desempeño vuelve a privilegiar el dominio disciplinar sobre las habilidades pedagógicas.

En el tercer capítulo, titulado “La profesionalización del magisterio de educación básica en servicio. Propuesta oficial, problemas y retos”, Luis Reyes García analiza el proceso de definición de las políticas y acciones de profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio de 2008 a la fecha. Esencialmente, interesa discutir cómo a pesar de la gran cantidad de acciones, la formación del magisterio en servicio sigue siendo un asunto sujeto a los vaivenes de los cambios y las constantes reformas; por ello, no logran capitalizarse acciones sistemáticas y sólidas orientadas a una formación integral del magisterio en servicio. En este sentido, hay una serie de contradicciones que siguen permeando dichos procesos: por un lado, se exagera el discurso y la práctica de la evaluación como factor que contribuirá a consolidar la calidad, pero por el otro, la formación como proceso continuo baja de intensidad para circunscribirse a acciones de corto plazo, solamente útiles para

objetivos inmediatos, eficientistas y orientados a resultados medibles y cuantificables mediante las evaluaciones estandarizadas. Por ello, crece el escenario de incertidumbre para el magisterio en servicio, pues el asunto de los criterios de permanencia en el marco de las evaluaciones universales ejerce gran presión y tiende a reducir las expectativas de los maestros. Es un tiempo difícil que además está alimentado por la campaña de desprestigio que se promueve desde los poderes mediáticos hacia los maestros y la escuela pública. Así, este ensayo cierra planteando una serie de interrogantes sobre los escenarios futuros de la profesionalización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio.

En el cuarto capítulo, titulado “Bases para la construcción de un perfil para la profesión docente”, Claudia Santizo Rodall analiza los resultados de la encuesta de la OCDE sobre los elementos deseables en el perfil de desempeño docente de educación básica para mejorar su eficiencia. La autora resalta como una de las prioridades para el trabajo docente, la necesidad de atender de manera personal a la variedad de alumnos con diversas capacidades, lo que para el docente implica un mayor costo (en tiempo invertido) en la preparación de clases, de ejercicios y materiales didácticos, así como en la creación de métodos de enseñanza novedosos. La autora argumenta la necesidad de incluir en el perfil del docente de educación básica *las capacidades para la innovación*. Sin embargo, apunta que dicho perfil no resuelve el problema de las diferencias individuales entre los alumnos (que a su vez, incide en mayores costos para la preparación de las clases), por lo que sugiere incluir otra habilidad profesional para mejorar el perfil docente: *la colaboración entre pares*. Ello permitiría encontrar soluciones conjuntas y reducir los costos individuales de cada docente. Entre sus conclusiones podemos destacar el reconocimiento del beneficio del trabajo en grupo entre los docentes, lo que demanda disponer de técnicas para desarrollar dinámicas de grupo acordes con las características de sus alumnos.

En el quinto capítulo, desde la experiencia de las instituciones formadoras de formadores, Miguel Eslava presenta el trabajo “La

reforma educativa. Una oportunidad para preparar normalistas exitosos”, donde nos ofrece un ejemplo de cómo una institución formadora de docentes puede aprovechar los resultados del Concurso de Oposición para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica. Analiza a los egresados desde los niveles de desempeño alcanzados (idóneo, suficiente o no-idóneo) establecidos por el INEE, en las dos dimensiones evaluadas como niveles de desempeño: *a)* habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, y *b)* conocimientos y habilidades para la práctica docente. En este sentido, el texto permite dar cuenta de la condición profesional que poseen los egresados normalistas del Estado de México en los siguientes programas: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, las licenciaturas en Educación Secundaria, con especialidades en: Español, Matemáticas, Física, Geografía, Biología, Inglés y Química.

El análisis de los resultados le permiten afirmar al autor que, aun sin contar con una formación profesional específica en la docencia, los profesionistas de otras carreras tienden, “aunque por muy poco”, a obtener apenas mejores resultados que los egresados de las normales mexiquenses; por otro lado, que nuestros egresados no se encuentran con una desventaja significativa frente a egresados de otras IES. Así, afirma que los normalistas mexiquenses egresados cuentan con las competencias docentes profesionales que les permiten responder a la cotidianidad escolar frente a un grupo determinado, por su conocimiento epistemológico de la docencia en educación básica. Su trabajo termina con una reflexión acerca de la conveniencia de empezar a “construir a tiempo las competencias pertinentes en los docentes en formación para aprobar de manera idónea el examen” porque a fin de cuentas, toda profesión aspira a su adecuada inserción al mercado laboral.

En el sexto capítulo “¿Hacia nuevos perfiles docentes? Algunas aportaciones desde la investigación sobre integración de TIC a la práctica docente”, Laura Helena Porras cuestiona si debemos conducirnos hacia nuevos perfiles docentes, o si se están realizando

acciones que nos acercan a nuevos perfiles. La autora señala cómo agentes externos han manifestado la necesidad de establecer ciertos estándares de competencia en el uso de TIC para la mejora del trabajo docente. En el caso de nuestro país, señala que las acciones al respecto se relacionan con la evaluación y la certificación de los docentes.

El artículo de Porras comparte la experiencia de incorporación de las TIC con docentes de escuelas rurales del estado de Puebla a través de una investigación de corte fenomenológico, que se realizó con grupos de docentes de comunidades de aprendizaje en telesecundarias. Este trabajo ofrece un ejemplo del uso de metodologías alternas para generar propuestas de innovación que recogen los conocimientos de los docentes desde su propia práctica y que ayuda a encaminarnos hacia nuevos perfiles docentes que se van enriqueciendo desde su propia experiencia.

En el séptimo capítulo, titulado “Interculturalidad y des-estructurando la práctica docente. Tradición y modernidad en la formación de profesores: una reflexión inicial”, Sonia Comboni y José Manuel Juárez Núñez reflexionan sobre las formas en que se construye el conocimiento que subyace en la práctica pedagógica de los docentes; es decir, se trata de analizar desde qué tradiciones epistemológicas, encarnadas en el sentido común, se incorporan en el quehacer cotidiano del aula, naturalizándose como un deber ser, negando toda posibilidad de crítica y, por tanto, de cambio. En este contexto, analizan las perspectivas que brinda la interculturalidad como proceso y re-significación de nuestra forma de estar y ser en el mundo; desde allí, se trata de analizar lo que implica la construcción de una práctica fundamentada en la interculturalidad desde el punto de vista crítico, como una alternativa que viabilice una educación adecuada y significativa.

El texto diferencia las características de los saberes derivados del sentido común. El proceso de formación docente no es un asunto sencillo. Se trata de aprender que la realidad que admitimos como independiente de nosotros, está ligada profundamente

con nuestros modos de actuar en el mundo. Que lo que parece obvio no lo es tanto, si lo miramos desde una perspectiva diferente. Asimismo, se destaca el posicionamiento de otras epistemes que construyen el conocimiento desde génesis distintas, que recuperan tradiciones invisibilizadas, mediatizadas y minorizadas, opacadas por el dominio cultural hegemónico.

En la actualidad, la interculturalidad permite la construcción de una “práctica otra” pedagógica frente a la diversidad, buscando el verdadero ser de la enseñanza y del aprendizaje, como diálogos de inter-enseñanza e inter-aprendizaje equivalentes y recíprocos. En este sentido, la interculturalidad debe ser pensada como un diálogo entre iguales y entre diferentes.

En el octavo capítulo, titulado “Educación intercultural bilingüe: ¿la nueva educación indígena?”, Jorge Tirzo Gómez plantea que en el campo de la promoción del respeto a los derechos humanos la escuela tiene una deuda histórica, pues solemos olvidar que poco más del diez por ciento de nuestra población es indígena. Nos recuerda que somos una nación diversa y pluricultural, por ello la necesidad de pensar en las personas con igualdad de derecho a la diferencia, y a sus comunidades como espacios simbólicos sujetos a la influencia de la globalización, el libre mercado, los medios de comunicación y las propias instituciones educativas.

La propuesta intercultural mexicana no se circunscribe a la población indígena, en el país se intenta una política social integral, esto es, se pretende que la sociedad nacional posea una perspectiva intercultural, que valore y respete a cualquier grupo o persona y le dé un trato igualitario. Con esto, la propuesta de interculturalidad se ha convertido “demasiado rápido” en parte integral del discurso educativo. Se habla de “rapidez” sin haber tenido una reflexión profunda por parte de educadores; esta perspectiva se ha oficializado para intentar explicar la realidad nacional y promover un clima de respeto y reconocimiento de la compleja composición cultural del país. La educación intercultural ha tomado carta de arraigo en el panorama educativo mexicano, vislumbrándose

dos perspectivas; una, educación intercultural para los grupos étnicos nacionales, y dos, una educación intercultural para toda la sociedad.

El autor identifica en la primera de estas perspectivas las *innovaciones truncas*, referidas al pretendido tránsito de la educación bilingüe a la intercultural, dentro del proyecto educativo de nuestro país, que no llega a transformar las prácticas educativas. Respecto a la segunda, que se piensa como propuesta para toda la sociedad, Tirzo cuestiona si puede constituir una propuesta basada en la unidad social. El autor muestra la pertinencia de contar con el diseño de estrategias diferenciadas, donde se expresen las necesidades y características específicas de los grupos indígenas para alcanzar relaciones interculturales en nuestra sociedad. Y justamente, a los educadores indígenas les toca desarrollar una de las tareas más interesantes, pues les corresponde reconstruir y socializar el proyecto. Pero enseñar la diferencia cultural conlleva el enorme reto de estar convencido de la validez de su existencia. Lo anterior, sin duda, requiere darle sentido y un nuevo simbolismo que se construya desde cada una de las comunidades indígenas del país, de constituir un imaginario que ponga en escena la diversidad, no como expresión sino como esencia.

En el noveno capítulo, titulado “Educación intercultural: una experiencia formativa en educación superior”, Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar, discuten las premisas para comprender cómo las condiciones socioculturales, políticas y económicas derivan en relaciones desiguales entre las sociedades nacionales y los pueblos indios en América Latina; destaca la forma en que el proyecto educativo, por medio de la institución escolar, influye en el conocimiento y la ideología de estos pueblos. Esta situación ofrece elementos a fin de cuestionar los parámetros que subyacen en las políticas públicas para caracterizar a los pueblos indios de los países latinoamericanos, las nuevas formas de dominio que han incorporado y las estrategias que mantienen una tendencia hacia la asimilación en el seno de las políticas para la inclusión.

Uno de los ámbitos para la inclusión, en la perspectiva de los indicadores sociales, es el educativo. En el contexto de la cobertura, la percepción social se ha desplazado a la educación superior. La educación indígena adopta un modelo extendido en el continente, aliado con la educación intercultural bilingüe, pero que reproduce sus limitaciones desde su concepción: toma distancia de la apertura a la alteridad y por tanto, de una educación pertinente para asumir la multiculturalidad.

Finalmente, en el décimo capítulo, Eduwiges Torres presenta el trabajo titulado “Esbozo histórico de los centros de investigación educativa y su impacto en la formación normalista en el Distrito Federal”, el autor destaca la importancia que tiene la investigación educativa en la formación del nuevo perfil que deben tener los docentes en la Ciudad de México. A partir de esta idea general, el trabajo se encuentra estructurado en tres apartados: 1) esbozo histórico de los centros de investigación educativa en México; 2) semblanza histórica del posgrado en México, y 3) la importancia de la investigación educativa en las normales en la Ciudad de México.

CAPÍTULO I

LOS DISCURSOS EN EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE SUS LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS

*Miguel Ángel Olivo Pérez**

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los análisis de los discursos se han puesto de moda debido a la creciente necesidad de interpretar los intereses y pugnas que se encuentran detrás de estos mismos. Sin embargo, contra dicha tendencia general, resulta indispensable recuperar su estudio en cuanto a su cada vez mayor incapacidad para movilizar deseos en torno a los ideales de la educación moderna.

En el presente capítulo se analiza el fenómeno del agotamiento de los discursos en educación, a partir del supuesto de que el análisis de sus enunciados no es suficiente para develar los motivos que les subyacen, sino que es indispensable considerar el fenómeno del inconsciente. Específicamente, se considera a la perversión, junto con la superficialidad de la adopción de lo que Lacan y varios de sus seguidores llaman *objet petit a* (ver p. ej., Zizek, 2006, p. 85; Zizek,

* Profesor investigador de la UPN.

2011, p. 11; Aramendi, 2013, p. 7), como una de las causas principales de su deterioro.

En la educación básica en México existe una serie de prácticas comunes que bien pueden ser consideradas como perversas, a la vez que estructuralmente permeadas por la adhesión a un determinado *objet petit a*. Por tanto, se hace necesario desplegar una labor crítica capaz de posibilitar la apertura hacia una nueva visión del funcionamiento de los ideales educativos, en la que se considere a éstos como objetos que pueden comprenderse mejor por su ausencia y los diversos procesos a que dicha ausencia da lugar.

EL PSICOANÁLISIS LACANIANO DE LOS DISCURSOS

En el psicoanálisis lacaniano, un *objet petit a* es un deseo excesivo que se deposita en un objeto, en el intento desesperado e imposible de solucionar algo, específicamente, de suturar una falta (Zizek, 2006). El *objet petit a* forma parte de una construcción más amplia de los seres humanos, para enfrentar el hecho de que somos seres con deseos. Por su parte, el inconsciente es concebido como una estructura de lenguaje no reconocida, constituida por los recuerdos reprimidos, a partir de la cual se efectúan parte importante de los resortes del deseo (Lacan, 2013).

Como se verá líneas más adelante, en los ideales educativos, el *objet petit a* se encuentra presente de manera inconsciente e invade diferentes ámbitos de las prácticas tanto en el aula como fuera de ella, lo que no resulta extraño si se considera la preeminencia de la sociedad de mercado, donde las mercancías fungen como entidades que satisfacen los deseos momentáneamente, a modo de difundir la proliferación de goces, situación en la que se inhibe de forma importante el reconocimiento de los deseos que subyacen en el inconsciente.

En educación, sobre todo cuando se habla con tanta insistencia de la crisis de ésta, lo que falta remite al imaginario de un camino que no se ha recorrido. La imagen moderna, hoy dominante, de

aproximaciones sucesivas y ordenadas hacia el ideal educativo, no resulta ya adecuada ni suficiente para las nuevas circunstancias en que por todas partes se habla de caos y de deseos. Resulta más pertinente admitir que es imposible cubrir la falta en vez de insistir en que exista algo así como un objeto a la medida precisa de lo que falta. Ello, por más esfuerzos que se hagan para lograrlo.

La solución para esa falta, propuesta por los teóricos poslacanianos, es que el deseo del todo puede ser suplido por el deseo del no todo, es decir, por el deseo del infinito. Por supuesto, sin que ello signifique ingresar a la teología, ya que se trata más bien de reconocer la importancia de los matemáticos (Miller, 2008). Este tema conduce a la necesidad de profundizar en las matemáticas decisionistas y la topología, cuestión que requeriría desarrollos más amplios (p. ej., Nasio, 2007; Badiou, 2009, p. 231). Por el momento, basta con aludir a la necesidad de torsión a la perspectiva desgastada de los discursos y los proyectos como limitados a la ilusión de las aproximaciones sucesivas.

Cualquiera que sea el ideal educativo con el que se pretenda cubrir la falta (p. ej., la excelencia, la gestión administrativa, la crítica emancipatoria, etc.), subyace un deseo de plenitud. Freud llamó pulsión de muerte a lo que resulta de padecer la brecha entre los ideales y las fuerzas que destruyen su realización (Daly, en Žižek, 2006, p. 11). De acuerdo con Freud:

las pulsiones tienen distintos destinos: la transformación en su contrario, la orientación hacia el propio sujeto, la represión y la sublimación. Como aclara Lacan, lo crucial en la explicación freudiana de las pulsiones es el modo en que la pulsión ofrece al sujeto otra forma de goce ... la pulsión funciona como un medio de gozar por medio del fracaso (Dean, 2014, p. 110).

La concepción moderna de la educación supone la posibilidad de un camino directo hacia el cumplimiento de los ideales. Sin embargo, una vez cuestionado el sujeto trascendental (es decir, el tipo de subjetividad que a través del pensar y hacer histórico pretende

realizar los ideales de la educación), la creencia de que el recorrido será terso se revela como algo problemático. La dificultad reside no sólo en los obstáculos de diversos tipos que se interponen a los proyectos, sino más fundamentalmente, en el carácter inherente de la inadecuación de la experiencia humana a sus ideales.

En efecto, para Lacan el trauma originario que padecemos todos los seres humanos reside en el ámbito de lo real: es en lo real donde se encuentra el horror de verse lanzado al mundo sin la certeza cognitiva y emocional de hacia dónde vamos y de dónde venimos, que es lo que él llama ‘la falta’. Comúnmente se considera a Lacan como un autor posestructuralista que tiende a encerrar al individuo en redes de significados, a manera de cancelar las posibilidades de emanciparlo. Para quienes asumen tal postura, habría que señalar que descentrar al sujeto no significa eliminarlo.

Una de las razones más poderosas por la que predominan las malas lecturas de Lacan es la acentuada tendencia que existe en nuestra cultura moderna a considerar a los sujetos como reducidos a los individuos en sus cuerpos; como afirma Badiou, “hoy la creencia natural se concentra en un solo enunciado que es el siguiente: no hay más que cuerpos y lenguajes” (Badiou, 2006, p. 17). Pero una cita del mismo Lacan basta para presentar el horizonte en el que ubica al sujeto: “el ideal del yo es un organismo de defensa perpetuado por el yo para lograr la satisfacción del sujeto” (Lacan, 2013, p. 14), con lo cual queda claro que el ego no es el sujeto. El ego es más bien la propiedad que hay que saber controlar para posibilitar la emergencia del sujeto, lo que permite asumir que Lacan posee una concepción moderna del sujeto.

En la concepción lacaniana tanto el trauma como la falta podrían interpretarse como imposibles de reparar o de suturar en lo absoluto. Ello, pese a todos los esfuerzos que se realicen en el plano de lo simbólico y lo imaginario. Sin embargo, de esto no puede deducirse que Lacan sea un pesimista o un conservador. Contra la tendencia común de etiquetarlo como un postestructuralista y por ende, como un posmoderno, puede citarse esta otra afirmación que no deja lugar a dudas del tipo de defensa que hace del sujeto:

al hablar del bang bang de la interpretación verdadera, usaría una imagen bastante adecuada a la rapidez con la que ella debe adelantarse a la defensa del sujeto, a la noche en la que ella debe de sumergirlo, para que haga resurgir a tientas los bastidores de la realidad sin la iluminación del decorado (Lacan, 2012, p. 174).

Por su parte, la concepción de estructura de Lacan es muy diferente de la que suponen quienes reducen su concepción de sujeto a una entidad fundamentalmente subordinada a la estructura. En primer lugar, de acuerdo con Lacan, la estructura aparte de que se encuentra atravesada por todas partes por el deseo, es antinómica (Miller, cit. en Stravakakis, 2010, p. 58; Miller, 2008, p. 11), lo que implica que ésta es siempre inestable y experimenta una constante transformación a partir tanto de accidentes como de intervenciones más o menos explícitas de la conciencia.

Afirmación con la cual, lejos de resaltarse una incapacidad esencial para saber cómo son determinadas estructuras y cómo actuar ante ellas, se trata más bien de una invitación al reto de hacer una abstracción adecuada de estas mismas, a manera de evaluar sus tendencias de cambio, así como de las coyunturas y la capacidad del sujeto para intervenir en dichas tendencias, lo cual implica saber cuál es la postura que éste ha podido asumir respecto a la verdad de su trauma (Lacan, 2013, p. 54).

De acuerdo con los teóricos de la izquierda lacaniana, cualquier imaginario ideológico se despliega en el afán imposible de suturar una falta, de modo que “la imposibilidad se queda atrapada en la ideología y está configurada de tal modo que estructura la realidad y determina las coordenadas de lo que es efectivamente posible” (Daly, en Zizek, 2006, p. 18).

Podrá ponerse como objeción a esta perspectiva, que al considerar los deseos como la causa de la crisis, se cae en un irracionalismo. Cuestionamiento al que podría contestarse que pretender que la razón auto cognoscente cartesiana gobierne todo, representa un momento de locura (Zizek, 2011, p. 45; Derrida, 1989, p. 47). En

cualquier caso, dividir y confrontar a racionalistas contra irracionales equivoca la discusión, no sólo porque con ello se ignora la distinción entre razón amplia y razón estrecha (Toulmin, 2001), sino porque con el psicoanálisis se reivindicó a la verdad como lo que efectúa un agujero en el saber (Lacan, 2008, p. 37). Más aún, los racionalistas reconocen la necesidad de un pensamiento alternativo cuando al enfrentarse a los descubrimientos de las matemáticas decisionistas, llegan a un *impasse*, que es precisamente el punto donde comienza el trabajo de quienes al cuestionar que la modernidad no ha sido lo suficientemente crítica, erigen un nuevo concepto de ideología como sutura imposible de un real (Stavrakakis, 2010).

En términos más precisos, en la concepción lacaniana una estructura se refiere a un grupo de elementos que forman un conjunto covariante, lo que implica una noción de coordenadas (Lacan, 1993, p. 183, cit. en Stravakakis, 2010, p. 58). A nivel de la experiencia que viven los individuos, los grupos o las sociedades, puede considerarse que dichos elementos son los registros que se fijan en la subjetividad a través de las experiencias vivenciadas. Que existan relaciones de covarianza entre dichos registros, no forzosamente significa que entre éstos existan relaciones rígidas o totalmente flexibles, ya que esto no es algo que pueda determinarse a priori, sino que se define a través del proceso mismo de la indagación de la naturaleza concreta de la subjetividad de que se trate. En otras palabras, las relaciones de covarianza habrán de ser descubiertas.

LA SITUACIÓN DEL DEBER SER EDUCATIVO EN LAS SOCIEDADES DE MERCADO

Desde cierto punto de vista, no es sorprendente que el discurso de la educación se encuentre hoy extraordinariamente colonizado, lo que incluso es hasta comprensible, si se considera la comodidad que ofrece adherirse a alguno de los discursos predominantes que

promueven las cosas que ya existen, y no los fastidiosos cambios que conllevan angustia por las verdades e incertidumbres que sacan a colación. En efecto, como el café sin cafeína, los discursos de la excelencia, la reestructuración de modelos y de la crítica, entre muchos otros que proliferan como anestésicos, sirven como eficaces sustitutos a la carencia de propuestas serias de ideales educativos (Olivo, 2014).

Sobre los ideales en educación se depositan de manera desesperada, infructuosa y pasajera deseos excesivos por eliminar los aspectos oscuros, que Hegel llama “la noche del sujeto” (Žižek, 2011, p. 45), del sujeto trascendental. En esta tesitura, la pregunta a plantear sería: ¿Cómo dejar de ceder a nuestros deseos, a manera de arribar a una adecuada administración de los símbolos (es decir, de superar el mero goce) que median en nuestra relación con lo real contenido en la crisis de la educación? No basta con evidenciar a la conciencia las trampas en que se suele caer cuando se habla de ideales educativos, tarea que a pesar de mostrar la superficialidad de los debates, no mueve en lo más mínimo las subjetividades acostumbradas a considerar la educación como un consumo más. Tampoco basta con exponer en qué consistiría el sujeto trascendental, ni tampoco señalar sus hendiduras (que abren paso a los goces perversos). Para decirlo brevemente, la academia y el pensamiento en general sólo pueden, en el mejor de los casos, acompañar de cerca los cambios de coordenadas que se verifican en el estado de cosas establecidas en el ámbito educativo. El reto consiste en abordar el análisis de las situaciones de apertura hacia el futuro actualizándolas y asumiendo sus consecuencias.

Por razones de espacio, abreviaré el recorrido hacia la propuesta que aquí interesa con la siguiente observación: la indistinción de los disfrutes, que se relaciona con una de las premisas más sagradas e incuestionables de nuestra época, la democracia (Badiou, 2010), puede combatirse con la recuperación de la máxima lacaniana encapsulada en la frase “no cedas a tu deseo”. Con tal propuesta, pareciera que se propicia un retorno a la idea de Daniel Bell acerca

de que el hedonismo sería el responsable de la decadencia de los mejores valores de Occidente (Bell, 1989). Peor aún, podría malinterpretarse como la defensa de un nuevo fundamentalismo de los deseos. Para zanjar la cuestión, cabe suponer que en el contexto contemporáneo de una pluralidad de ideales de la educación, la gran mayoría de ellos funcionan a la manera de un *objet petit a*, debido al papel cada vez más importante que desempeña el mercado como ideología del consumo. A su vez, junto con el mercado y los goces perversos a él asociados, el miedo prevalece como un factor en las opciones de ideales educativos. Lo anterior, considerando la perspectiva de que la gracia y el terror se complementan en las elecciones de mercado.

La guerra y la dictadura son el terror; pero la democracia es una gracia que el poder del terror nos concede como tregua. Ambas, democracia y dictadura, son dos modalidades de la política y constituyen el dominio alterno en el que se libran las contradicciones sociales (Rozitchner, 2003, pp. 26-27).

El estudio de cómo un *objet petit a* es adoptado de manera inconsciente, a manera de permear numerosas prácticas de la educación, apunta a una actualización de la situación contemporánea de la recepción y seguimiento de los ideales educativos.

EL AUTORITARISMO EDUCATIVO MEXICANO EN EDUCACIÓN

Resulta sintomático y contradictorio que en un país formalmente democrático como México, los ideales educativos suelen interpretarse como una consigna. Este fenómeno no debería de extrañar, si se considera que la sociedad mexicana es profundamente religiosa. Cuando el personaje bíblico Moisés bajó del monte Sinaí y dio a conocer al pueblo judío los diez mandamientos, tal acto sucedió a manera de consigna, pues dichas máximas no se podían cuestionar y se planteaba como obligatorio para todos obedecerlas. La

forma que entraña el acto de decreto de los principios educativos en México es exactamente la misma. Y aunque de manera eventual puedan existir determinados cuestionamientos (por ejemplo, los que se externaron hacia los libros de texto gratuitos de Historia en México, en el año 1992, o más recientemente, las críticas realizadas a los exámenes ENLACE), la tónica general y bastante arraigada en nuestro país es la de tender hacia la interpretación de los documentos oficiales como consignas, y no como productos o generadores de deliberaciones referidas a las características del país y la población.

Señalar al autoritarismo en general –ya sea aceptado o ejercido– como responsable, no lleva muy lejos y señala sólo en forma superficial el diagnóstico del funcionamiento del deber ser en educación. Sin embargo, sirve como un primer paso para conocer una manera de comportarse que, por lo general, permanece soterrada en la conciencia práctica tanto de docentes como de alumnos. Así por ejemplo, en la vida cotidiana las consignas se expresan en los comportamientos adoptados por ambos al momento de exponer colectivamente algún tema en las aulas o en los colegios de docentes: el asunto se da a conocer a manera de información o reporte de lo que se hizo o se vio, como si lo más importante fuera justificar las cosas. En las reuniones formales, o dicho de manera elegante –aunque un tanto eufemística–, en los actos protocolarios donde es necesario hablar, casi invariablemente las enunciaciones son interpretadas como informaciones. El orden, la estabilidad o en el mejor de los casos, la confirmación del consenso son los máximos objetivos buscados; podría decirse que las cosas suceden como si lo que más se temiera fuera lo real contenido bajo el emblema democrático: el conflicto insuperable, pues si la sociedad se plantea como democrática, se da por supuesto que es para formar consensos y no conflictos, en la ideología predominante éstos deberían ser erradicados definitivamente o en medida de lo posible, ignorados. Lo que resulta peor aún, la hegemonía ideológica en educación marca como pauta que en pro de la formación de los consensos,

las desigualdades sociales, de poder, dinero o capital cultural deben ser desconocidas o ignoradas el máximo posible, lo que lleva a los ideales democráticos y educativos a un *impasse*.

Los reportes de trabajo, las reuniones informativas, las exposiciones de clase nunca tratan con meros objetos, como se tiende a suponer. De igual manera, las leyes, reglamentos y planes de trabajo no deberían entenderse como el contexto inamovible que signa definitivamente las actividades escolares, pero es el caso predominante. Así, el discurso público aceptable o políticamente correcto es el que respeta el orden, no el que promueve las nuevas perspectivas sin que medien cambios de personas en los puestos públicos o grandes reformas. Una maestra de las que acuden como alumnas a la Universidad Pedagógica, lo expresó con claridad: “Nos está prohibido modificar el programa”, o como dijo una exdirectora de la Unidad 096: “las alumnas no están para diseñar, están para ejecutar los planes educativos”. De esta manera, el positivismo en su expresión más reificada, materializada en las leyes, los planes, los programas, las reuniones informativas (o las exposiciones de clase de “objetos” de estudio que se pretenden definitivos o no construidos o percibidos), dicho literalmente, sientan sus reales en “el deber ser” de la educación en sus diversos ámbitos.

En especial, los trabajos recepcionales que los docentes de educación básica llegan a elaborar como culminación de sus estudios superiores, no escapan de dicha lógica. Su elaboración se entiende casi siempre como un dar cuenta de lo que se trabajó; como si lo principal y único que importara fuera demostrar que se “aportó” a la educación (así de vago y general), trabajando sometidos o bajo las consignas comunicadas como decretos. En palabras más breves, se parte del arraigado prejuicio de que la tesis es para reportar trabajo, y lo que se necesita para ello es tan sólo poner en palabras las actividades realizadas como docentes.

En este sentido, el *objet petit a* radica en el texto escrito en papel, como un mero reflejo y justificación de lo que se trabajó. Ello, en el deseo de ser aceptado a través de la evaluación de: a) lo que se hizo

en el trabajo como docente; *b*) por lo que se estudió en la carrera en cuestión, y *c*) por lo que se escribió en la tesis como traducción de dicho trabajo. Por lo que en la tesis el aspecto del inciso “*b*”, es decir, los estudios de la carrera, quedan confinados a sus aspectos formales como la mención de autores, el formateo del texto, la elaboración de las citas, el ordenado de los capítulos y cosas semejantes. Mientras que brillan por su ausencia los análisis, las descripciones mínimamente cuidadosas, la discusión con autores o con los datos recopilados, y metodológicamente, el planteamiento lógico del problema y el desarrollo argumentado de las hipótesis.

En el menos peor de los casos, los trabajos recepcionales mencionan una que otra cosa de algún autor que se llega a considerar como “interesante”, pero no visto ni manejado como útil. Asimismo, presentan unos pocos análisis someros y aislados relacionados con alguna inquietud de su actividad laboral. O bien, describen *grosso modo* alguna práctica docente realmente exitosa sin entrar a analizarla, ni explicar sus causas, ni tampoco explicitar sus parámetros de logro. Trascender la visión positivista de las cosas, a manera de analizar o discutir no sólo directamente los asuntos docentes, sino también y necesariamente la manera en que se relacionan los saberes relacionados con tales asuntos, se convierte en una tarea difícil, no tanto debido a la ausencia de materias de epistemología y metodología intensas en los programas de las carreras, sino debido a la arraigada creencia de que en el estudio del fenómeno educativo se trata con objetivaciones y no con elaboraciones objetivadas. Con objetos definitivos, y no con “objetos” puestos entre comillas por su frágil elaboración y susceptibles de confrontación con otros saberes alternativos a los que le sirven de apoyo.

Ante este panorama, el elemento de deseo que subyace en la tesis como *objet petit a*, no se encuentra exento del terror que implica la amenaza de persecución de las “malas tesis” que sólo mencionan lo que se trabajó. Más aún, toda vez que la tesis carece de auténticos fundamentos que propicien una experiencia personal de apropiación, el deseo depositado en la tesis como *objet petit a*, se desplaza

al cabo de algunas semanas o meses, hacia otros objetos pertenecientes a diversos ámbitos del mundo docente. Ante lo anterior, el problema es: ¿cómo pueden los alumnos-docentes de los niveles universitarios superiores, alcanzar el nivel de simbolización cuando se enfrentan a lo real de un estudio en sus tesis? Como puede advertirse, el problema reside en que el edificio simbólico construido alrededor de la tesis, y más centralmente, en torno al objeto de estudio, no se destruya ante las numerosas dificultades que amenazan el frágil conocimiento elaborado en un ambiente hostil a la cultura de la investigación.

EL IMPERIO DEL *OBJET PETIT A* EN EDUCACIÓN

En el actual régimen cultural de indistinción de los disfrutes inducido por el mercado, en el que resulta pertinente advertir peligrosos tintes de despotismo, existen varios asuntos pendientes por resolver, entre los cuales cabe destacar el carácter de mezcla de terror y gracia que necesariamente se presenta en el corazón de cada intercambio mercantil capaz de impactar en forma decisiva en la trayectoria de vida de diferentes grupos sociales.

En especial, es pertinente preguntarse sobre el tipo de trato o contrato mercantil no reconocido que los docentes de educación básica establecen al hacer una carrera en estudios superiores, en la que se corre el gran riesgo de reducir a un *objet petit a* los “deber ser” en educación, incluyendo sus propios objetivos con los alumnos, o la misma licenciatura colocada en el contexto global de su desarrollo profesional, desarrollo que por infortunio se encuentra abandonado a los socaires de las aspiraciones individuales. La situación merece ser calificada por lo menos de grave, si se sabe advertir la frecuente frivolidad con que se desdeña la obtención de un título por la indisposición de invertir esfuerzos en dicho proceso. De aquí que no sea gratuito señalar las diferentes combinaciones que suelen pasar inadvertidas entre el terror y la gracia,

al momento de caracterizar los pactos preconscientes que los docentes establecen de manera ya sea explícita o implícita cuando realizan una carrera de estudios superiores.

En cualquier metodología de excelencia a la que se recurra como guía para la elaboración de un trabajo recepcional, no se puede prescindir de la premisa epistemológica de ruptura con el sentido común. En términos coloquiales, lo anterior significa la necesidad de superar el sentido común complicando las cosas, para después ser capaz de recomponerlas en una explicación superior. Tal es el terror en el que muchos alumnos naufragan, en gran parte debido a que el aprendizaje epistemológico implica la renuncia al *objet petit a*. Tal desvarío resulta de la adhesión al disfrute de los placeres fáciles e indistintos que en nuestro régimen democrático abundan. Sin embargo, al régimen de placeres fáciles es posible aplicar una operación de torsión dotando de disfrute a la complicación misma. Ningún otro es el significado de la rigurosidad y la excelencia, una vez que se ha comprendido que la educación representa una conquista en la que no se puede obligar a nadie, y donde uno de los principales requisitos para realizarla es la conciencia del alma entera.

La operación de torsión sobre los placeres indistintos, aparte de que es capaz de tocar en la verdad de lo real, puede darse en el lugar de instauración de nuevas e inéditas luchas. Luchas que, prescindiendo de teleologías o de cualquier otra clase de discursos y recursos consabidos, tienen a la inmanencia y la trascendencia como las mejores divisas de su eficacia. ¿Se sumerge este lenguaje en un hiperteoricismo? ¿Resulta infructuoso en este caso seguir la línea de Parménides, en el sentido de trabajar a través de la inferencia, y no bajo la consigna del hiperempirismo que reza “ver para creer”? Heidegger, en *Introducción a la metafísica* señala: “Hace a la esencia de la filosofía hacer las cosas no más fáciles y ligeras, sino más difíciles y pesadas” (cit. en Badiou, 2013, p. 66). Los defensores del realismo crítico, demasiado amarrados a las palabras, terminan por considerar como literal por ejemplo la palabra “imposible”, a la que autores como Mario Bunge o John Dewey, considerarían en estricta

oposición a lo posible. Sin embargo, en cuanto se reconoce que el lenguaje cotidiano funciona de manera polisémica, la palabra “imposible” puede adquirir matices en los diferentes contextos en los que se le utiliza, y entonces es más sensato hablar de “imposibles en algún grado menor o mayor”. Así, por un lado tendríamos un discurso de ruptura bajo la forma de superación de límites, y por el otro, un discurso de defensa de un estado de cosas dado. Pero, ¿no es bajo la égida de las superaciones que el discurso moderno ha legitimado su discurso? No hay nada de malo en complicar las cosas, cuando de antemano se sabe que el reto es superar la maraña cognitiva y espiritual en que necesariamente se atraviesa en el proceso de logro de una conquista que, a su vez, implica y exige una ruptura con lo que hay.

Un *objet petit a* es por definición móvil. Tan móvil como la superficie en que proliferan los debates sobre el modo y la dirección en que la educación ha de dirigirse. Como tales, conducen a un punto muerto al pensamiento, llevando con ello al hartazgo a las mentes desentrenadas en las repeticiones técnicas. Esto significa que por más descripciones que se hagan de los modos de funcionamiento de los *pequeños objetos a*, en una especie de perversa repetición, los excesos que les son inherentes no son superados.

Para salir del círculo vicioso que representa el deslizamiento indefinido de un *objet petit a*, es necesario no sólo evidenciar su operación, sino más básicamente, exige cuestionar de manera radical el presupuesto de que el deber ser de la educación se encuentra siempre, enteramente y en exclusiva, en el futuro. Lo que nos conduciría a una reflexión que podría ser muy amplia sobre el problema del entrelazamiento de los tiempos en la tarea de la superación de límites.

Basta, sin embargo, con señalar que, por encima de los diferentes discursos defensores de la importancia de las vivencias pasadas, como el cognitivismo de las nuevas ciencias del cerebro (Zizek, 2006, p. 57), así como de los más optimistas modernos que mantienen una gran fe en el futuro, y de los *hippies* o hedonistas

posmodernos que ensalzan por sobre todo el presente; por encima de estos tres cabe la necesidad de recalcar su posible síntesis en un momento de eternidad abierto por el acontecimiento.

Evidentemente, el famoso “salto” hacia una nueva perspectiva, es decir, lo que ayudaría a superar los *pequeños objeto a* en educación, salto que obviamente representa un gesto que no es exclusivo de, ni se limita a la academia, nunca debe ser postergado porque alude a la posibilidad de una nueva concepción de eternidad, de hecho, una eternidad radicalmente opuesta a la que el mismo deseo depositado en un *objet petit a* se aferra hoy en día de manera tan denodada.

CONCLUSIONES

En el tema de los ideales educativos, lo que está en juego es el fenómeno del derrocamiento del ideal del todo absoluto (Miller, 2008, p. 16). En efecto, en la persecución de cualquier ideal, por mucho que se trabaje en su cumplimiento, siempre va a persistir la necesidad de algo más. Sin embargo, por otro lado también existe la operación de “el uno en más” (Miller, 2008, p. 16), que es la sensación de completud y más aún, de exceso, que se experimenta cuando se tiene la sensación de que algo suficiente se ha alcanzado. Para el pensamiento actualizador, nodo de salida de la trampa de la creencia de que un proyecto aproxima al ideal, entender que el desbordamiento de las formas por los contenidos constituye la posibilidad de torsión y por ende, de la declaración de nuevos fundamentos, resulta indispensable para la comprensión de que un sujeto es una localización en un proceso de verdad.

A la movilidad infinita del *objet petit a*, es posible aplicar una operación de torsión, es decir, una multiplicación por cero capaz de neutralizar su valor, a manera de con ello abrir un lugar/localización singular –y por qué no, un mundo– favorable a la construcción de símbolos, y no ya a la vagancia entre signos. En nuestra frenética,

globalizada, amada y a la vez odiada sociedad de mercado, más allá de los viejos que cobran en el negocio, de los jóvenes alocados cuya máxima es el consumo, y de las mayorías marginadas violentamente volcadas en el rencor o en la actividad mercenaria, existen sujetos que, saliéndose de dicha lógica, imaginan otros futuros posibles, renuevan las esperanzas de una revolución educativa, no se hacen ilusiones románticas de un camino terso hacia lo mejor, pero sobre todo, mantienen una disciplina de rigor en el esfuerzo por abrir espacios a la posibilidad de construcción de nuevos “deberes ser” en educación, esta vez ya no limitados a adherirse a superficiales *objets petits a*, ni tampoco a someterse a fundamentalismos, sea cual sea la autoridad que tras ellos se encuentre agazapada.

REFERENCIAS

- Aramendi, R. (2103). La construcción de los sujetos políticos desde una perspectiva discursiva. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura* (74), marzo-abril, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.
- Badiou, A. (2009). *Teoría del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Badiou, A. (2010). El emblema democrático. En AA. *Democracia ¿en qué estado?* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa. A partir de 1960*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Bell, D. (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Daly, G. (2006). Introducción. En S. Zizek, *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*. Madrid, España: Trotta.
- Dean, J. (2014). El Deseo comunista. En S. Zizek (comp.), *La idea del comunismo. The New York conference*. Madrid, España: Akal.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Lacan, J. (1993). *The seminar of Jacques Lacan. Book III: The psychoses, 1955-1956*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Lacan, J. (2008). *Mi enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Lacan, J. (2013). *El seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J. (2008). *Matemas I*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Nasio, J. (2007). *Topologería. Introducción a la topología de Jacques Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Olivo, M. (2014). Los discursos en educación. Goces y perversiones en su repetición. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, Celaya, Guanajuato, noviembre de 2014.
- Rozitchner, L. (2003). *El terror y la gracia*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zizek, S. (2006). *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*. Madrid, España: Trotta.
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2011). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 2

¿HACIA EL FIN DE LA PROFESIÓN DOCENTE?

*Claudia Alaníz Hernández**

PRESENTACIÓN

Los docentes de educación básica como objeto de estudio han sido abordados en el área *Sujetos de la educación*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) “enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida y experiencias educativas, sus perspectivas e identidades como actores de la educación, sus procesos de socialización, trayectorias y prácticas” (en Sandoval, 2013, p. 284). Como se puede apreciar a partir de su definición, es un campo de conocimiento amplio y complejo que requiere varios ejes analíticos para comprender al profesional de la educación básica.

El trabajo del maestro se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social. Es producto de una construcción

* Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN. calaniz@upn.mx

sociohistórica que refleja el papel que ha desempeñado el docente dentro de la sociedad. En este contexto, la reforma del presidente Enrique Peña Nieto para la educación básica de 2013, constituye el fin de la concepción del magisterio como profesión de Estado, termina con el monopolio del gremio para el ejercicio profesional de la docencia en las escuelas de educación básica al abrir la actividad a egresados de otras profesiones.

Lo anterior nos llevó a cuestionarnos: ¿Qué factores contribuyeron al deterioro de la percepción social de su labor? ¿Por qué, si la profesión docente tuvo un origen similar a la de médico (como profesión de Estado con carácter asistencial), no logró la autonomía de su ejercicio? Partiendo de dichas interrogantes nuestro texto pretende comprender las condiciones que influyeron en la pérdida del monopolio del ejercicio de la docencia para egresados de carreras relacionadas con la educación (como era el caso de normalistas y universitarios) y el retorno a la condición de profesión libre, como explicaremos más adelante. Para el análisis de la profesión docente tomamos como punto de referencia la caracterización del *buen profesional* de Hortal (2002), constituida por: la institucionalización del proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar su ejercicio; la idea de un sujeto que proporciona bienes en la forma de prestación de un servicio específico a la sociedad; la pertenencia a un colectivo que le otorga identidad profesional; la posibilidad de recibir una retribución por su desempeño (que constituye su medio de vida) y el que sus profesionales tienen el control monopólico sobre el ejercicio de la actividad (por ejemplo: sólo pueden ser dentistas quienes estudian odontología).

En cada uno de los ejes hacemos un rápido recorrido para presentar los cambios de lógica en el desarrollo histórico de la profesión docente para contextualizar sus últimas reconfiguraciones.

El texto se organiza en cuatro apartados, en el primero exponemos el surgimiento de la actividad docente como profesión. En el segundo abordamos su identidad, referida a la conformación del

sentido de pertenencia al gremio magisterial, tanto a través de la integración de organizaciones, como del reconocimiento social sobre el beneficio que aporta dicha actividad. El siguiente apartado se refiere a la retribución de la profesión por constituir un indicador que permite establecer el reconocimiento y condiciones para dedicarse de manera exclusiva al desempeño magisterial. Finalmente, el último apartado establece una serie de reflexiones en torno a la condición actual de la profesión docente en educación básica.

INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN

En su conocido libro *Historia de una profesión*, Arnaut establece la periodización del desarrollo de la profesión magisterial desde el siglo XIX:

- a) Profesión libre (1821-1866), en ella no se requería una formación específica para el trabajo docente y bastaba la autorización para el ejercicio profesional a partir de la realización de exámenes.
- b) Profesión municipal (1876-1884), cuando la influencia de los liberales promueve los primeros intentos de renovación pedagógica del método lancasteriano para establecer una educación laica y obligatoria, con una mayor injerencia del Distrito y Territorios Federales en la regulación de planes de estudio y la autorización del ejercicio de la profesión docente.
- c) Inicio de la profesión de Estado, durante el Porfiriato (1885-1910), cuando se dispone la centralización de la jurisdicción federal para unificar planes y programas, otorgamiento de cédulas para el ejercicio magisterial y asignación de plazas docentes en el Distrito y Territorios (1996, pp. 1-2).

Agregaríamos que la reforma de Peña Nieto, con el establecimiento del Servicio Profesional Docente en 2013, implica el inicio de una cuarta etapa: d) Retorno a la profesión libre.

En los años iniciales de vida independiente en nuestro país se establece la primera Escuela Normal en la ciudad de Zacatecas, en

1826 (llamada así porque *normaba* la instrucción, según el modelo lancasteriano de enseñanza mutua). Pero no podemos hablar de la institucionalización de la profesión durante el siglo XIX porque el ejercicio de la actividad docente en sentido estricto, no dependía de la formación *ex profeso* (capacitación teórica y práctica en las escuelas normales). En los inicios de la escuela pública: “La concepción acerca del maestro respondía fundamentalmente a la de una persona que se responsabilizaba de la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo que eran necesarios para la incorporación en la naciente industria” (Zorrilla, 2002, p. 4). Independientemente del perfil de formación del solicitante, bastaba la acreditación de exámenes para la obtención de la cédula o licencia para la prestación del servicio como maestro.

La institucionalización de la profesión permitiría pensar que los docentes cubrieron un proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar su ejercicio. A pesar de la regulación de la profesión docente con el establecimiento de un plan de estudio, requisitos para ingreso a la carrera y la regulación del ejercicio de la profesión, en los hechos durante todo el siglo XX no se logró contar con suficientes maestros para atender las necesidades de educación básica de la niñez mexicana:

Incluso, ante la escasez de profesores normalistas que enfrentó la realización del Plan de Once Años (1943), la SEP contrató a jóvenes recién egresados de educación secundaria... este tipo de contrataciones presente desde el inicio de los años veinte, trajo consigo la necesidad de crear dispositivos e incentivos para que un número importante de docentes completara su formación profesional de forma paralela al ejercicio de sus labores (Arnaut, en INEE, 2015, p. 23).

En la segunda década del siglo XXI, el informe *Los docentes en México*, del Instituto de Evaluación Educativa (INEE) reconoce tal insuficiencia: en el caso de preescolar 67.2% de los maestros cubre el perfil de licenciatura o posgrado; en la escuela primaria, el promedio nacional de los profesores que cuentan con estudios de

licenciatura o posgrado es 60.5%, y en secundaria corresponde a 47.4% (INEE, 2015, pp. 137-138).

Por tanto, podemos afirmar que la profesión docente no cubre el requisito de la institucionalización en los términos establecidos por Hortal: si bien formalmente desde 1885 inicia el proceso que establece una formación específica para la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica necesarias para acreditar el ejercicio de la profesión docente, al año 2012 según fuentes oficiales, es posible la autorización del ejercicio de la función de docente sin contar con el título que lo acredite, ante la escasez de maestros.

Respecto al monopolio de la formación que menciona Hortal, tomamos en consideración algunos elementos. Debemos recordar que en 1934 las normales son retiradas de las *Escuelas de Altos Estudios* (actual Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM) y el Estado se apropió del papel de formador de sus docentes. La SEP no creó una instancia o institución con el mismo nivel académico para atender la profesionalización de los maestros.

La formación de maestros para la educación básica corresponde a las escuelas normales, instituciones que fueron formalmente creadas en el último tercio del siglo XIX con la idea de formar a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo. Esta idea originaria, vigente hasta la actualidad, es la base para que el gobierno federal determine la orientación de los programas para la formación docente, y con ello, el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales está enlazada a una característica fundamental de la carrera docente en México: es una “profesión de Estado” (Sandoval, 2014, p. 242).

La decisión de elevar a licenciatura la formación de maestros en 1984 fue una medida tomada por razones económicas, que permitió limitar el otorgamiento de plazas pero no transformó la formación de los profesionales de la educación. Tampoco se acompañó con un programa de mejoramiento de la planta docente de las escuelas normales. Dichas escuelas mantuvieron un carácter endógeno

sin vinculación con otras instituciones de educación superior (IES) –universidades o centros de investigación–, ni entre ellas mismas como redes ni tampoco fortalecieron la dimensión pedagógica en la formación de sus estudiantes.

Esta disposición no se apuntaló con la contratación de profesores mejor calificados en las escuelas normales del país ni de la transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales: las normales continuaron operando casi con la misma infraestructura, estructura y cultura que en el siglo XIX en la reproducción de un currículum.

Desde 1945 no se volvió a hablar de orientaciones pedagógicas específicas, ni se cultivó, en absoluto, el pensamiento pedagógico. Ni en las escuelas normales, ni en las universidades... pero no se volvieron a formar cuadros o talentos teórico-pedagógicos como Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Carlos A. Carrillo, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, entre otros (Guevara, 2011, s. p.).

El discurso crítico-constructivista nunca logró transformar las prácticas tradicionales vinculadas con el conductismo, más caracterizado por rituales cotidianos que por prácticas reflexivas. Por otro lado, la falta de fortalecimiento de las normales implicó la reproducción de prácticas conservadoras con una fuerte contradicción pedagógica: los estudiantes normalistas revisan teorías críticas e innovación pedagógica para enseñar, pero “aprendidas” bajo una perspectiva pragmática y no constructivista, con planes de estudios con contenidos disciplinarios organizados en asignaturas que consolidaban fuertemente los mitos y ritos de la práctica docente.¹

En la última década parece aún impensable la evaluación de las *normales* como IES cuando no poseen la infraestructura ni una planta académica para ello: 41.1% de sus profesores tiene contrato

¹ Nos referimos a reglas no escritas. Detrás de cada ritual existe un mito apoyado en creencias (y no en el conocimiento científico) de lo que debe ser la escuela y que acaban por conformarse en prácticas cotidianas perpetuadas en la escuela: el pase de asistencia, las filas, las frases, uso de tiempos muertos, uniformes y concursos dan cuenta de ello.

por horas (INEE, 2015, p. 97), lo cual implica que sólo se dedican a cubrir clases frente a grupo, en general no hacen investigación y por lo tanto, no publican.

Desde 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) contribuyó a mejorar los perfiles de los profesores de tiempo completo en las IES, pero empezó a atender a las normales hasta el año 2009.

Baste como ejemplo el reconocimiento explícito de las carencias de las normales, pues se les pide requisitos menores para la evaluación de sus cuerpos académicos en comparación con otras IES (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Requisitos para la evaluación de Cuerpos Académicos del Prodep

| C.A. | Universidades | U.Tecnológicas | Normales |
|------------------|--|--|---|
| En formación | 50% integrantes con perfil deseable -LGAIC | Un integrante con perfil deseable -LIIADT | -1/3 experiencia en docencia y titulación -Busca relación como C.A. -LGAIC -Proyecto de investigación común. |
| En consolidación | 50% con doctorado <perfil deseable -Vínculos con otros C.A. | 50% algún grado (especialidad, maestría, doctorado) perfil deseable. | 50% de profesores con algún grado. Evidencia de vida colegiada. Liga con otros C.A. |
| Consolidado | Mayoría con doctorado Intensa actividad académica. | Mayoría algún posgrado Intensa actividad académica. Participación con redes y pares. | Mayoría con algún posgrado y perfil deseable. Evidencias de producción.* |

Fuente: Prodep, 2014.

LGAIC: Línea(s) de generación o aplicación innovadora del conocimiento.

LIIADT: Línea(s) innovadora(s) de investigación aplicada y desarrollo tecnológico.

* No necesariamente se refiere a publicaciones.

Por otro lado, la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LSPD, 2013) con la modificación de los artículos

3° y 73° Constitucional, además de determinar el ingreso al servicio docente mediante concursos públicos de convocatoria abierta, modifica las condiciones de acceso al ejercicio de la profesión al fijar *perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional* (Art. 14, LSPD).

Para los aspirantes a los concursos de oposición 2015-2016 se fijaron perfiles abarcativos respecto a la función de docente en cinco dimensiones:

- Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje
- Organización y evaluación de la intervención didáctica
- Formación permanente
- Responsabilidad legal y ética de los alumnos
- Vínculo escuela-comunidad.

Como las dimensiones son muy generales, dan cabida a un universo de profesiones más amplio (que el de Licenciatura en Educación en sus distintas modalidades) para aspirar a cubrir la función de docente de educación básica. Ello rompe con la concepción de la profesión docente en la cual la complejidad de ejercicio supera el dominio disciplinar. Para Le Boterf, un profesional sabe:

- Proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Aprender de la experiencia, y aprender a aprender (en Tejada, 2013, p. 172).

Si tomamos como elemento base de la profesión estas habilidades, dicho autor enfatiza que el saber actuar en un contexto de trabajo, requiere combinar y movilizar los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente que pueda ser validado en el campo de trabajo (Le Boterf, 2001). Esto significa que el despliegue de la

competencia no sólo depende del dominio disciplinar que el individuo demuestra, sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente sociocultural determinado. Acceder al ejercicio de la función docente a través de un examen, dista mucho de tal reconocimiento a la profesión, comparativamente, médicos o dentistas no podrían acceder al ejercicio de la profesión de la misma manera que se espera de los maestros sin una formación ex profeso.

Algunos ejemplos de ello los encontramos en la convocatoria del Servicio Profesional Docente 2015, donde para profesor de preescolar se admite biólogos y para preescolar indígena se convoca a trabajadores sociales. Para profesor de primaria, en el estado de Jalisco, se admite agrónomos o biólogos; en Puebla, para profesor de preescolar se convoca puericultistas y en Querétaro, para docentes de primaria se admite cualquiera de las siguientes licenciaturas: español, matemáticas, física, química, geografía o historia. En el estado norteño de Sonora, para profesor de secundaria en la asignatura de biología convoca veterinarios, y para impartir la asignatura de física, hasta ingenieros en aeronáutica.

El Servicio Profesional Docente elimina la acreditación de la formación pedagógica para ejercer la función docente. Se puede observar que en algunos casos no requiere el aval de una licenciatura afín a la educación, sino de cualquier licenciatura, siempre y cuando se acredite el examen que certifique los conocimientos requeridos para el ejercicio. De esta manera, la profesión docente retorna a la condición que mantuvo al inicio de vida independiente de nuestro país.

IDENTIDAD DE LA PROFESIÓN

Una vez adquirida la institucionalización, en el sentido weberiano de aparición de un cuerpo de especialistas cuya formación, reclutamiento y carrera reglamentada permite aspirar al monopolio de

la inculcación de la cultura legítima (en Alliaud, 2007, p. 82), podemos abordar la conformación de su identidad profesional. Desde que el gremio de maestros de primeras letras fuera suprimido en 1814, “las cortes otorgaron al ayuntamiento y diputación provincial la facultad de examinar maestros, dar títulos y promover escuelas municipales” (Pérez, 1998, p. 176), se dejó la docencia como una profesión libre. En uno de los intentos por impulsar la enseñanza pública, Gómez Farías estableció la Dirección General de Instrucción Pública (1834) para “fomentar la enseñanza elemental... mediante escuelas normales ex profeso para preparar profesores conscientes de su función social de capacitar a la niñez” (Pérez, 1998, p. 186).

En el siglo XIX los gremios de maestros se suprimieron, dejando la posibilidad de ejercer la docencia de las primeras letras a quien presentara los exámenes correspondientes. Ya con la influencia del pensamiento liberal surgieron las primeras organizaciones de maestros con un carácter académico (como sociedades pedagógicas) y algunas otras, con orientación política (con el propósito de incidir en el régimen).

El Estado encabezado por Juárez, Lerdo o Díaz en el siglo XIX era contrario a cualquier tipo de organización sindical, con la salvedad de los médicos: al igual que en otros países, en México el Estado desempeñó un papel fundamental en la consolidación de la profesión médica, al financiar sus escuelas y sociedades científicas, las cuales se multiplicaron (Carrillo, 2002, p. 352). En contraparte, durante el porfiriato se buscó promover cierta asociación magisterial con carácter nacional, pero el propósito no se orientaba al desarrollo científico de la profesión, sino a doblegar las resistencias de los estados al proyecto educativo del país. Recordemos que las organizaciones magisteriales surgidas en Tabasco, Veracruz y Chiapas durante la dictadura fueron reprimidas.

Inversamente a la historia del ejercicio profesional de la medicina, donde las organizaciones gremiales lucharon por alcanzar la autonomía del control monopólico del Estado sobre la profesión

(con la intención de registrarse de manera individual, bajo las leyes del mercado), encontramos una tendencia en las organizaciones docentes a acogerse a la tutela del Estado para superar las dificultades en el ejercicio de su actividad (el retraso de salarios y las carencias de infraestructura, principalmente).

Durante el porfiriato y el periodo revolucionario, muchos maestros ocuparon paralelamente la función de periodistas, por sus bajos salarios. La prensa era un espacio donde podían denunciar sus malas condiciones laborales, lo que influyó en el descontento de los maestros. También fueron víctimas de la política, pero los docentes no se distinguieron como intelectuales del movimiento armado:

La mayoría no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones sin importar el gobierno para el que trabajaran ... quizá los menos participaron al lado de algunas fracciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios, consejeros de jefes, organizadores y dirigentes de campesinos y obreros (Arnaut, 1996, p. 35).

Al término del periodo revolucionario la estrategia del Estado fue la organización de los trabajadores bajo su control. Con ello dio inicio la etapa del corporativismo sindical. Se sustenta en la visión de un Estado revolucionario basado en la “alianza con representaciones únicas de obreros y campesinos”, bajo la expectativa de cumplir las promesas de la Constitución.

Los cientos de organizaciones magisteriales del periodo posrevolucionario atravesaron por una etapa de estrategia gubernamental *anticomunista* desde el gobierno y se promovió su unificación: un primer intento fue la Confederación Mexicana de Maestros (1934), dentro del auge de la política de masas que conformó el régimen político. En 1935 se formó el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, que derivó en la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). Finalmente, por la influencia de Vicente Lombardo Toledano, ideólogo marxista de la educación socialista, se logró la integración del Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, durante la presidencia de Ávila Camacho, con base en la política de “unidad nacional”. La percepción de Toledano de los maestros como *clase trabajadora* influyó en aglutinar en la organización a maestros, administrativos y mandos medios, con ello se perdió la posibilidad de conformar una organización de representación profesional (exclusiva de maestros). Ello contribuyó a la percepción de los maestros como *trabajadores de la educación*, y a su acomodo subordinado al régimen corporativo.

Una importante lucha sindical se dio con la formación del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) de 1958, encabezado por los profesores de la Ciudad de México (organización integrada por la sección IX del SNTE), que logró aglutinar 15 000 maestros y llevó a huelga a 90% de jardines de niños y primarias de la capital del país, además de la ocupación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ante la demanda de aumento salarial. El MRM fue apoyado por el Partido Comunista Mexicano, demandando el derecho de las bases a elegir democráticamente a su dirigencia, una mejora salarial y la reivindicación de la función social de la educación (Loyo, 1978, s. p.). Sin embargo, este movimiento fue desvirtuado en sus logros al conceder la petición de incremento salarial *a la mediación del SNTE*.²

Durante los gobiernos panistas (2000-2012) se fortaleció el cogobierno del SNTE en la estructura nacional de la SEP. La Subsecretaría de Educación Básica quedó en manos del yerno de la lideresa nacional, Elba Esther Gordillo, al igual que otras dependencias, como pago al apoyo del SNTE en las elecciones presidenciales del 2000. A finales del sexenio calderonista en 22 de las entidades, personal de la estructura del SNTE cercano a la lideresa nacional del sindicato, ocupaba las Secretarías de Educación y/o Direcciones de

² Nos referimos de manera general al SNTE porque en su disidencia la CNTE terminó por repetir los vicios de la organización de clientelismo, corrupción y corporativismo en sus secciones.

Educación estatales. La incursión en el medio político a través de la creación en 2005 de un partido político propio (denominado Nueva Alianza), refleja que las prioridades de la cúpula sindical responden a sus intereses particulares, acomodaticias al régimen político y no a los intereses de sus agremiados.

Por otro lado, vale la pena mencionar que encontramos una analogía entre la identidad de médicos y maestros: en los médicos, por la relación entre los valores de caridad *versus* mercado y en los maestros, entre su papel como apóstol *versus* profesionista. En el caso de los primeros, fue hasta el porfiriato que prevaleció la visión asistencialista de la profesión médica:

La ley española había establecido que la medicina era primero una obligación y luego una carrera lucrativa; por ello, uno de los aspectos del juramento del médico era atender a los pobres sin cobrarles y darles la medicina de limosna ... Todavía en 1906 ... cada alumno protestaría que, al ejercer su profesión, tendría siempre presente el deber humanitario que incumbía desempeñar a los médicos, para alivio de los males de los pacientes, aun sin recibir retribución (Carrillo, 2002, pp. 353-356).

Esta representación social es similar a la que se conformó en torno al magisterio: la enseñanza, más que una profesión, es una *misión*, idea generalizada por Vasconcelos para definir el inconmensurable reto que implicaba lograr instrucción elemental para 85% de la población mexicana que era analfabeta al término de la revolución. Quizás el esfuerzo de reconocimiento y profesionalización del magisterio más importante que haya vivido nuestro país en el siglo XX se dio en 1922, a través de los cursos para maestros en la *Escuela de Altos Estudios*:

Con la cooperación de la Escuela de Altos Estudios se logró reunir en la capital a más de 700 maestros de primaria, la escuela de Agricultura, la Facultad de Ciencias Químicas y el plantel Corregidora de Querétaro alojaron alumnos, directores federales, inspectores y maestros, que gozaban de licencia con

goce de sueldo, y se les proporcionó gratuitamente alojamiento, comida y transporte... los cursos tuvieron un triple carácter: académico, práctico... agrícola-industrial y cultural... Muchos maestros... (salieron) de su patria chica, el contacto entre ellos ayudó a homogeneizar criterios pedagógicos y avanzar en la tan anhelada uniformidad de la educación... (los cursos) marcaron el principio de una renovación en las escuelas (Loyo, 2003, pp.185-186).³

Dentro del imaginario social, la *tipificación ideal* del maestro se caracterizaba por la vocación, desinterés, generosidad y, llegado el caso, incluso el sacrificio (Tenti, 2011, p. 341). La concepción del quehacer del maestro como misionero y apóstol –visión religiosa–, se vio enriquecida y fortalecida por una visión laica, la cual definió al maestro como *líder social*.

La Escuela Rural Mexicana le dio un amplio sentido social a su acción educadora a través de esta concepción del maestro como un líder social. El maestro en cada comunidad se convertía junto con el cura en el líder natural, en la persona ilustrada que todo lo podía resolver, en el gestor de innumerables trámites y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades (Zorrilla, 2002, p. 5).

La figura fue acorde con el establecimiento de las *misiones culturales* que se extendieron por todo el país. El magisterio se identificó con una vocación a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada sobre la profesión:

Esta imagen del docente capaz de llegar incluso al sacrificio de sí mismo... para consagrarse exclusivamente al ejercicio pleno de su misión, está muy presente en la tradición pedagógica de muchos países de occidente... incluso es una imagen

³ Este esfuerzo de profesionalización no volvió a repetirse en la historia del país, ni siquiera la creación de la Universidad Pedagógica en 1978, bajo un discurso de impulso del profesor-investigador logró estimular una nueva percepción del trabajo magisterial.

todavía hoy destacada cuando se habla del docente ideal, en especial en los medios masivos de comunicación (Tenti y Steinberg, 2011, p. 117).

Dicho ideal se fue modificando hacia la segunda mitad del siglo XX: las crisis recurrentes de las últimas décadas, la falta de movilidad social, el estancamiento y los bajos resultados de las evaluaciones estandarizadas trajeron consigo un fuerte cuestionamiento sobre el trabajo docente, que no acerca de las directrices de la política educativa del país. Ello se tradujo en un discurso de renovación de la eficiencia de la escuela (no de transformación de las prácticas pedagógicas) y del papel del docente; incluso se habló de la necesidad de reinventar la profesión de *ser maestro*.

Podemos cerrar este apartado señalando que, en general, las organizaciones de maestros durante el siglo XIX mostraron resistencias para la unión del sistema educativo nacional y a principios del siglo XX buscaron la mediación del gobierno para unificarse, así como para plantear algunos problemas en el ejercicio cotidiano de su labor. Los maestros no lograron consolidar sus agrupaciones con fines académicos o científicos para validar su condición de actividad profesional porque los intereses político-electorales prevalecieron en la organización gremial, fortaleciendo los liderazgos en las secciones sindicales en todo el país. En el siglo XXI el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE mantiene el cogobierno del SNTE en la estructura nacional de la SEP. Con la venia de los gobernadores, mantiene SU proyecto político y controla el partido Nueva Alianza, que desde su participación en las elecciones de 2006 ha logrado un crecimiento progresivo, conquistando representación en todas las legislaturas locales del país. El SNTE se jacta de ser la organización más grande de Latinoamérica, pero dejó de lado los intereses políticos y sociales del gremio y también los académicos, al no asumirse como comunidad científica.

Al establecer el *Servicio Profesional Docente*, la reforma de Peña Nieto afecta directamente la identidad del gremio: previo a la reforma “la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble

carácter” (Rodríguez, 1994, p. 4). Actualmente, deja de requerirse una formación pedagógica para desempeñar la función docente.

RETRIBUCIÓN PROFESIONAL

La retribución salarial de la profesión cobra relevancia porque es un indicador del reconocimiento del beneficio económico de la profesión y de una de las condiciones para dedicarse a ella de forma exclusiva.

La docencia inició como gremio de hombres, pero rápidamente se feminizó, afectando fuertemente la posibilidad de ser un trabajo retribuido en forma digna. En el siglo XIX los gobernantes pensaron que la posibilidad de dedicarse a la enseñanza podría ser una opción laboral para las mujeres (que tenían como elecciones casi únicas el servicio doméstico o la costura). Así, el proceso de feminización del magisterio influyó en el deterioro de su reconocimiento social. Pensar la docencia como alternativa idónea para las mujeres era concebir que podían dedicarse a la actividad por un salario bajo, al no ser consideradas jefes de familia. Es decir, se pensaba que podrían hacer el mismo trabajo por un salario menor del que requerían los hombres.

Los sueldos de los maestros históricamente se mantuvieron por debajo de los salarios de los médicos, profesión donde se equipara su salario en países con mayor reconocimiento a la profesión docente, como Estados Unidos, Cuba o Japón. Desde la época del porfiriato, Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública (actual Secretaría de Educación), manifestó la necesidad de mejorar la retribución de los maestros para mejorar su labor, cuestionando cómo era posible exigirles más cuando su sueldo era igual al de un cochero a principios del siglo XX. Su salario se encontraba en 25 pesos mensuales si trabajaban en las entidades y 40 pesos en el Distrito Federal, cuando sus pares de Estados Unidos recibían el equivalente a 400 pesos (Galván, 2010, p. 143).

En un vasto territorio con asentamientos dispersos, sin adecuadas vías de comunicación, desigual desarrollo en los territorios y municipios, y escaso personal docente, históricamente fue –y es– común el retraso en el pago de salarios de los docentes, la falta de infraestructura, y sobre todo, un salario sumamente castigado.

El descontento salarial permite comprender por qué los maestros históricamente no se dedicaban de manera exclusiva a la docencia. Como ya se señaló, muchos ejercían el periodismo y otros se unieron a movimientos sociales, con los que compartían las injusticias del régimen porfirista.

Si tomamos en cuenta que desde 1988 egresaron los primeros docentes con formación de licenciatura, sus salarios podrían ser equiparables con otras profesiones. Como ya se apuntó antes, uno de los problemas al respecto ha sido la feminización, esto permite explicar en parte los bajos salarios que perciben los profesores. En preescolar, 93% de los docentes son mujeres y 67% en primaria. El porcentaje en secundaria es menor, solamente 52% son mujeres (INEE, 2015, p. 31), debido a la incorporación de egresados de diversas licenciaturas que cubren la función de docente frente a grupo. En este caso, la precarización en dicho nivel se observa porque la mayoría de los profesores ocupa plazas de tiempo parcial. Según datos del INEE sólo 10% de los profesores de secundaria ocupa plazas de tiempo completo (2015, p. 56).

Respecto a la condición salarial de los maestros de educación básica, el informe del INEE destaca:

Más de la mitad de las docentes de educación preescolar y primaria tienen niveles salariales inferiores a los de otras profesionales con contratos de medio tiempo o más. En 2012, la mediana del salario real de las educadoras representó menos de la mitad de la mediana del salario de otras profesionistas con ese nivel de escolaridad y con jornadas de medio tiempo o más. En el caso de las docentes de primaria esa desventaja va de 15 a 25% cuando a las primeras se les compara con las profesionales en ciencias exactas o de la salud, respectivamente (INEE, 2015, p. 75).

Los salarios magisteriales en México se encuentran por debajo de la media entre los países miembros de la OCDE. En el informe de 2011, México ocupó el lugar 27 de 34, con retribuciones equivalentes a 40 000 dólares anuales, cuando el promedio de la OCDE fue cercano a los 60 000 dólares al año (OCDE, 2011).

La creación del programa Carrera Magisterial, en 1992, fue parte de las líneas del Acuerdo de Modernización, permitió una mejora salarial a un sector de profesores de educación básica con contrato de base. Pronto su eficiencia como incentivo para el desempeño docente fue cuestionada por la injerencia del SNTE en su funcionamiento. Prueba de ello es que personal con comisión sindical accedió rápidamente a los niveles salariales más altos, cuando el programa se orientaba a profesores frente a grupo, también que no incentivara a los docentes a continuar estudios de posgrado, pues se privilegiaban otros factores en la evaluación.

En 2012, último año de promoción del programa, 67% de los docentes de educación básica se encontraba fuera de éste. Carrera Magisterial permitió posicionar ante los medios y los organismos internacionales una mejora sustancial en los salarios de los maestros al incidir en el promedio salarial, pasando por alto que más de la mitad de los docentes de educación básica del país se encuentran fuera del programa. Prueba de ello es que en una evaluación internacional de 2012 (OCDE, 2012), se establecía como salario promedio de los profesores 18 000 pesos mensuales, cuando tres años después el informe del INEE (2015) lo ubica en México en 13 000 pesos.

De cualquier manera, nuestro país se encuentra dentro del grupo de las cinco naciones con maestros peor pagados entre los miembros de la OCDE, y bien a bien, no conocemos plenamente la situación salarial de nuestros maestros:

Actualmente el país no dispone de información suficiente sobre los perfiles salariales de los docentes a lo largo de su vida salarial ... por las carencias de información sobre las nóminas de las entidades federativas, no ha sido posible

estimar los sueldos mensuales promedio de los docentes cubiertos con fondos estatales (INEE, 2015, pp. 67-68).

Podemos destacar que desde inicios de los años noventa se modificó la relación histórica del magisterio con el Estado, no sólo por los ajustes del modelo económico neoliberal, sino por el posicionamiento de nuevos actores en la arena social. Lo anterior influyó en la percepción del magisterio sobre la profesión propia.

Recordemos que desde la década de los años noventa, Guevara Niebla publicó “México: ¿Un país de reprobados?”, donde analizó el aprovechamiento escolar de alumnos de primaria y secundaria a escala nacional. El autor señaló que “los reprobados en estos exámenes no son los niños sino, en todo caso, la escuela” (Guevara, 1990, s. p.). Al dar cuenta de los problemas estructurales de nuestro sistema educativo, El autor *no culpó a los docentes*, pero sí alertó sobre la necesidad de tomar medidas de política educativa.

En las últimas décadas han sido frecuentes los titulares en los diarios y las noticias en la televisión denostando constantemente a los docentes por el bajo nivel de aprovechamiento escolar en las evaluaciones nacionales e internacionales, como si ellos fueran los únicos responsables de la política educativa del país. Al respecto, Guevara Niebla señala:

Hace 20 años hablamos de “catástrofe silenciosa” para calificar un desastre educativo que suave, silenciosamente, se había instalado entre nosotros. Lamentablemente, esa catástrofe continúa. Los indicadores provenientes de OCDE (PISA), de la SEP (ENLACE), del INEE (Excale), y otros más, coinciden en señalar que el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos sigue siendo muy bajo. La escuela es un espacio plagado de contrariedades. Y no hay lugar para falsos optimismos: sobre todo cuando los cambios que realizan las autoridades en el sistema son meros cambios adjetivos, cosméticos, superficiales (Guevara, 2011, s.p.).

“El maestro se percibe subvalorado, pero asume que es responsable por no considerar la docencia como una tarea fundamental”

(Castrejón, 2007, pp. 58-59), y no como consecuencia de múltiples factores, tales como las crisis recurrentes a partir de los años ochenta y la consecuente pérdida del valor adquisitivo del salario. La profesión debía ajustarse a nuevas lógicas y la estructura magisterial no se actualizó conforme el régimen se adaptó a las circunstancias de democratización y del mercado.

En ellas se dio la transferencia de la responsabilidad de los bajos resultados educativos a los profesores como gremio autónomo y no como consecuencia de las políticas del Estado. El propio gobierno se vale de los medios de comunicación para posicionar negativamente a los maestros ante la opinión pública en la prensa escrita, revistas, televisión y hasta en el cine.⁴ Al igual que en otros países podemos coincidir con Schuliaquer: “la manera en que los medios periodísticos hablan de la escuela ... considerando que las formas de mencionarlo no son ingenuas, sino que poseen un poder sobre las percepciones sociales y conforman la agenda mediática” (en Iglesias, 2015, pp. 125-126).

Después del primer concurso del Servicio Profesional Docente en 2014, los medios cuestionaron ampliamente la pésima formación de los maestros, exhibiendo que 70% fueron reprobados, sin aclarar que los aspirantes poco calificados no fueron solamente los egresados de las escuelas normales: la convocatoria dio oportunidad a cualquier interesado con título universitario (no había condición alguna para que fuera una licenciatura afín a la educación para obtener una plaza docente). De modo que entre los reprobados también estuvieron de las distintas instituciones de educación

⁴ Mexicanos Primero produce el documental *¡De panzazo!* (2012), que pareciera inspirada en la película/documental de Davis Guggenheim *Waiting for Superman* (2010), donde se narran los problemas de las escuelas de bajo desempeño para asegurar la permanencia y tránsito de los estudiantes por los distintos niveles educativos y el papel de los sindicatos de maestros en el sistema de educación pública en Estados Unidos. Pero queda lejos en el intento de informar los problemas de la escuela pública, el reduccionismo presentado no refleja la complejidad de nuestro desigual e inequitativo sistema educativo ni la participación del sindicato de maestros.

superior existentes en el país. Pese a ello, se responsabilizó nuevamente a los maestros, sin asumir crítica o responsabilidad alguna por el sistema educativo en su conjunto, que ha permitido acreditar los distintos niveles educativos hasta la educación superior a estudiantes con conocimientos y habilidades deficientes. El problema continúa siendo estructural, atañe al diseño de la política educativa de nuestros gobernantes y no a los maestros en lo individual.

REFLEXIONES FINALES

Como cualquier actividad profesional, la docencia posee un principio rector de beneficio social: la educación en sí misma constituye un bien público. Implica también el principio de justicia en la medida en que responde a una necesidad social (o trata de hacerlo), como parte del compromiso de la profesión con la sociedad.

En México, el sindicato magisterial fue uno de las bastiones del régimen presidencial corporativo que coadyuvó durante décadas a la conformación de una identidad nacional, donde el normalismo desempeñó un papel importante. Pero tal desempeño a la larga generó condiciones poco favorables para la consolidación de la profesión.

Elevar a licenciatura la formación de maestros en 1984 no se acompañó con la transformación del plan de estudios, ni con la mejora de la planta docente de las escuelas normales. Básicamente, obedeció a una estrategia presupuestal: el viraje de modelo económico y la agudización de la crisis a partir del sexenio de Miguel de la Madrid, fueron factores clave para entender las dificultades del Estado para continuar garantizando plazas laborales a los egresados de sus escuelas normales: al magisterio se le impuso desde el Estado la reconfiguración de la profesión docente, eliminando la tutela gubernamental para que la formación de los docentes se ajustara a regirse conforme a la lógica del mercado.

El gremio magisterial nunca superó la condición de empleados del gobierno (cuasi-burócratas), bajo una fuerte estructura

clientelar. A pesar de que el sindicato es el más grande de América Latina, nunca perdió la tutela del Estado ni procuró el reconocimiento de la actividad científica y académica de sus agremiados.

La falta de consolidación como profesión también se observa por la constante tutela del Estado: obtener la cédula profesional respectiva nunca ha sido suficiente para el ejercicio de la profesión, considerándola una actividad que requiere la tutoría y supervisión permanente (que no necesariamente se relaciona con el desempeño de la enseñanza).

La profesión docente mantiene su histórica carencia en el saber-ser docente: los primeros planes de estudio de las escuelas normales durante décadas se enfocaron en contenidos disciplinares y habilitación de quehaceres prácticos, no contenían elementos pedagógicos, tardaron casi un siglo en introducirse las prácticas de enseñanza. El actual esquema de contratación por perfiles de desempeño vuelve a privilegiar el dominio disciplinar sobre las habilidades pedagógicas.

Mantener la formación bajo la directriz del Estado no permitió consolidar un desarrollo científico pleno de la profesión. Ahora se pretende que las normales sean centros de investigación cuando no se les otorgó ni el estatus ni el presupuesto para ello.

Gobiernos panistas y priistas se han avergonzado ante los resultados de las evaluaciones estandarizadas que consistentemente han develado los mismos problemas. Pero ninguno ha pronunciado una sola autocrítica ni ha asumido su responsabilidad: el fracaso escolar simplemente se atribuye a los docentes. Se llega a cuestionar la participación del SNTE por su oposición a las reformas que han tratado de implementarse, a la descentralización y el cogobierno que mantiene de la SEP, pero todas estas situaciones son permitidas (y hasta alentadas) desde el gobierno. Durante la breve alternancia presidencial panista (2000-2012) la cúpula sindical se fortaleció como jamás se hubiera pensado (además conquistó espacios políticos con su partido político).

Al modificarse el discurso gubernamental, en la percepción social sobre el magisterio apareció un enérgico cuestionamiento a

la escuela pública, generando una fuerte tensión entre el prestigio social y el cambio de política educativa. Se posicionó al docente como responsable de la baja calidad educativa de nuestro país, sin presionar hacia la rendición de cuentas de los responsables de la Secretaría de Educación Pública.

Si recuperamos los cuestionamientos que se plantearon al principio de este artículo, podemos reconocer un contexto multifactorial que impidió la consolidación del carácter profesional de la docencia al mantener a los maestros bajo la tutela del Estado. El cambio de la relación con el Estado a partir de la década de los ochenta contribuyó al deterioro de la percepción social de la labor docente al transferirle la responsabilidad de los resultados de la política educativa del país.

La reforma peñista y el establecimiento del Servicio Profesional Docente rompe con el monopolio del ejercicio de la docencia para el profesional de la educación y marca el retorno a la condición de profesión libre que se vivió al inicio del siglo pasado, pero sin más recursos, apoyos o acciones sustantivas para superar sus deficiencias, carencias y problemas. El cambio también daña profundamente la institucionalización de la profesión, pues hay un menosprecio implícito de la formación de competencias y habilidades para la enseñanza. Este contexto influye de forma negativa en la percepción social de la profesión docente y daña la identidad profesional del maestro en lo individual (en su trabajo en el aula) y como colectivo (en sus organizaciones sindicales).

A lo largo de un siglo se reiteró la negativa del Estado a proporcionar una retribución justa por el desempeño profesional del maestro. Esto, aunado a la falta de empleo formal en el país, abrió el ejercicio de la función docente a otras profesiones, afectando el control monopólico de los maestros sobre el ejercicio de la profesión (ya no se requiere estudiar para ser maestro, ni siquiera educación para ejercer la actividad).

Los resultados del establecimiento del Servicio Profesional Docente permiten comprender una de las consecuencias de la

no-transformación del sistema educativo: el despojo de la profesión docente de su principal identidad –la formación pedagógica para “saber enseñar”– como rasgo fundamental para caracterizar al maestro. La medida no sólo modificó el marco legal para el ejercicio de la docencia: regresó la profesión a la condición de actividad libre, como a inicios del siglo pasado. Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Estamos ante el fin del magisterio como profesión?

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2007). *El maestro y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Carrillo, A. (2002). Médicos del México decimonónico: entre el control estatal y la autonomía profesional. *DYNAMIS. Acta Hisp. Med. Sci. Hist. Illus.* (22), México, pp. 351-375. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Dynamis/article/download/92803/118018, el 02-04-2015.
- Castrejón, S. (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos.
- Galván, L. (2010). *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México: CIESAS.
- Guevara, G. (1991). México: ¿Un país de reprobados? *Nexos*, México, junio. <http://www.nexos.com.mx/?p=6217>
- Guevara, G. (2011). El rumbo perdido. *Nexos*, México, mayo. <http://www.nexos.com.mx/?p=14265>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- Iglesias, A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), México, pp. 123-151.
- INEE (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. México: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. México: INEE.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Loyo, A. (1978). 1958: La lucha de los maestros. *Revista Nexos*, México, diciembre.

- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011*. París: OCDE.
- Pérez, L. (1998). *De maestros y discípulos. México. Siglos XVI-XIX*. México: UNAM.
- Rodríguez, A. (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles educativos* (63), enero-marzo, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, E. (2014). Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos. En C. Peláez-Paz y M. I. Jociles (eds.). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 241-247). Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Sandoval, E.; Claudia, S.; Carlota, G.; Jesús G. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros, y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-Comie.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 10 (1), enero, pp. 170-184. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>, el 05/05/2015.
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en la educación? Conferencia dictada en el marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, 13/06/2002. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf, el 07/04/2015.

CAPÍTULO 3

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO. PROPUESTA OFICIAL, PROBLEMAS Y RETOS

*Luis Reyes García**

INTRODUCCIÓN

Desde 2008, en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició un amplio y complejo proceso tendente al rediseño y operación de una estrategia nacional de actualización y desarrollo profesional para maestros de educación básica en servicio. Desde el ciclo escolar 2008-2009 comenzó a integrarse el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica, el cual fue sumando y diversificando las opciones de profesionalización y desarrollo profesional para el magisterio; así, en su quinta edición, durante el ciclo escolar 2012-2013 la SEP reconocía un total de 1,053 programas entre cursos, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados, como potenciales opciones que los maestros podían tomar para encauzar su desarrollo profesional.

* Profesor investigador de tiempo completo de la UPN. *lgarcia@upn.mx*

A la fecha, no se cuenta con datos organizados y consistentes que permitan establecer qué impacto tuvo esa oferta a lo largo de cinco ciclos escolares.

Para finales de 2013, en el marco de las políticas de evaluación que se impulsan desde el ámbito internacional, las reformas educativas en México entraron en una nueva fase: la definición y diseño de procesos de evaluación para el magisterio en servicio, para ello se aprobó, a mediados de 2014, la nueva Ley del Servicio Profesional Docente, donde se establece el marco normativo, el sentido y la orientación de las evaluaciones que sustentarán los maestros de educación básica para ingreso, permanencia y promoción.

En este contexto permeado por la Ley del Servicio Profesional Docente, los programas de profesionalización y desarrollo profesional entran en una fase de redefiniciones. La lógica de las evaluaciones estandarizadas de carácter permanente que predomina en la nueva ley plantea nuevos retos a los maestros en servicio, pues una parte importante de su tiempo destinado a la preparación profesional gira en torno a la búsqueda de capacitaciones específicas para tener un buen desempeño en las evaluaciones del servicio profesional. Así, surge una gran cantidad de cursos y asesorías, desde la SEP, el sindicato, y también desde agentes privados y organizaciones, muchas de las cuales encuentran nuevas vetas para comercializar la preparación de los maestros.

Por todo lo antes señalado, la profesionalización y desarrollo profesional se enfrentan ahora a la circunstancia de ser significados por los objetivos de lo urgente; por ello, podemos afirmar que se pone en crisis una concepción integral y de más largo plazo, para privilegiar una de corto plazo acotada por la meta de alcanzar un buen resultado en las evaluaciones del servicio profesional docente.

En este contexto, el objetivo del presente trabajo es analizar el proceso de definición de las políticas y acciones de profesionalización y desarrollo profesional del magisterio en servicio de 2008 a la fecha. Esencialmente, nos interesa discutir cómo a pesar de la gran cantidad de acciones, la formación del magisterio en servicio sigue

siendo un asunto sujeto a los vaivenes de los cambios y las constantes reformas; por ello no logran capitalizarse acciones sistemáticas y sólidas orientadas a la formación integral del magisterio en servicio. En este sentido, hay una serie de contradicciones que siguen permeando dichos procesos, pues por un lado se exagera el discurso y la práctica de la evaluación como factor que contribuirá a consolidar la calidad, pero por el otro, la formación como proceso continuo baja de intensidad para circunscribirse a acciones de corto plazo, solamente útiles para objetivos inmediatos, eficientistas y orientados a resultados medibles y cuantificables mediante las evaluaciones estandarizadas.

Por ello, crece el escenario de incertidumbre para el magisterio en servicio, pues el asunto de los criterios de permanencia en el marco de las evaluaciones universales ejerce gran presión y tienden a reducir las expectativas de los maestros. Es un tiempo difícil que además está alimentado por la campaña de desprestigio que se promueve desde los poderes mediáticos hacia los maestros y la escuela pública. De este modo, el presente ensayo cierra planteando una serie de interrogantes sobre los escenarios futuros de la profesionalización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio, así como la posibilidad de definir un nuevo proyecto educativo para México.

El texto está organizado para su exposición de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan y analizan las propuestas contenidas en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, que a lo largo de cinco ciclos escolares intentó organizar una estrategia para atender las necesidades formativas de los maestros. Básicamente, se destaca que en la propuesta más acabada que logró estructurar el Catálogo para el ciclo escolar 2012-2013, prevaleció una gran dispersión, que lejos de aclarar rutas de formación, más bien contribuía a la confusión; además de que nunca quedaron claros los términos y circunstancias bajo las que los maestros en servicio podrían incorporarse a las opciones formativas

del sistema universitario. En segundo lugar, el texto identifica y discute algunos de los dilemas a los que se enfrenta la formación y desarrollo profesional del magisterio en servicio, en el marco de la Ley del Servicio Profesional Docente. Al adoptarse la evaluación como elemento central de los procesos de ingreso, permanencia y evaluación de los maestros, se pensaría que la profesionalización docente también sería factor fundamental y no es así, o por lo menos no en el sentido de conceptualizar a ésta como un proceso cuidado, estructurado e integral; en cambio, sí tienden a predominar concepciones de la profesionalización de bajo rango, superficiales y al vapor, todo en aras de que los maestros enfrenten de manera eficaz las evaluaciones con preparaciones técnicas mediante cursos cortos, presenciales o en línea, que poco aportan a una preparación más de fondo.

Finalmente, el texto cierra planteando algunas interrogantes sobre el reto inaplazable que representa la definición de un nuevo proyecto educativo para el país y, junto a ello, la definición de una propuesta integral de formación docente que prepare auténticos profesionales de la educación y no sólo operadores mecanizados y acrílicos de programas y planes de estudio.

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EL MARCO DE LA RIEB. LA PROPUESTA OFICIAL A TRAVÉS DEL CATÁLOGO NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO

En el marco de la Reforma Integral de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, la SEP inició desde 2008 un proceso tendente a ordenar y rediseñar una estrategia nacional de formación para maestros en servicio. Esta estrategia se construyó a partir de un diagnóstico que se sintetizó en los siguientes puntos:

- Insuficiente institucionalización de los procesos.
- Escasa articulación interinstitucional.
- Carácter endogámico de la formación continua.
- Limitados recursos humanos, materiales y financieros.
- Heterogeneidad en la calidad de la oferta formativa.
- Alta movilidad del personal.
- Falta de cobertura para algunos niveles y modalidades (SEP, 2008).

Si bien los procesos de formación docente se centraron por décadas en los esfuerzos del sistema de escuelas normales, los Centros de Actualización Magisterial (CAM) y la UPN, para el 2008 hubo un reconocimiento de la SEP de que las tareas de formación enfrentan una serie de problemas que es necesario resolver; el diagnóstico realizado por la SEP identifica de manera acertada algunas de las problemáticas históricas a las que se ha enfrentado la formación docente. En el mismo diagnóstico se establecen los principios de lo que se denomina una nueva *etapa* para la profesionalización del magisterio, y básicamente se enfatizan los siguientes aspectos:

- El desarrollo de la profesión docente para los retos de la educación en la sociedad del conocimiento.
- El desarrollo de competencias para enseñar y aprender, así como para el manejo de las tecnologías de la comunicación y la información en la enseñanza.
- La profesionalización docente como proceso continuo y permanente.
- El fomento al trabajo en equipo y al trabajo en red.
- Respeto a la diversidad y aprecio de los principios y valores de la democracia.
- El desarrollo de una docencia innovadora y creativa, que gestiona los ambientes de aprendizaje en su contexto y diversidad y los hace estimulantes.
- Promueve la inclusión y la equidad.
- Transparencia (SEP, 2008).

El mismo diagnóstico presenta en líneas generales la alternativa para encontrar la solución al problema de la profesionalización docente; esa solución consiste –de acuerdo con los documentos oficiales de la SEP– en encargar a las instituciones de educación superior el diseño de una nueva oferta. Se considera que las universidades y centros de educación superior desempeñan un papel estratégico en esta nueva etapa de construcción de alternativas para la formación continua. En síntesis, se considera que las instituciones de educación superior:

- Aportan el conocimiento científico y técnico y favorecen, a través de la investigación educativa, una mejor comprensión de los problemas educativos y de las estrategias para su resolución.
- Posibilitan mejorar la cobertura y calidad académica de los programas de estudio.
- Permiten articular e integrar procesos de formación continua en programas de posgrado.
- Apoyan con infraestructura física y tecnológica (SEP, 2008).

Desde esta perspectiva, en un marco de colaboración interinstitucional los centros de educación superior contribuirían al diseño, transformación y mejora de la oferta y los procesos de formación continua y profesionalización para el magisterio en servicio. En el ciclo escolar 2008-2009 se configuró la primera versión del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, definida como de transición. En esta primera etapa, la SEP señaló que se trataba de:

1. Una compilación de 140 programas de estudio disponibles y autorizados para maestros en servicio.
2. Contiene cursos, diplomados y especialidades diseñados conforme a criterios de calidad, pertinencia y equidad para atender las necesidades de formación continua de los docentes y las prioridades de educación básica.
3. Que los programas fueron dictaminados por evaluadores independientes (SEP, 2008).

En su quinta edición, para el ciclo escolar 2012-2013, el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio incrementó y diversificó las opciones de formación, básicamente a partir de las modalidades que se observan en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1. Modalidades de formación continua y superación profesional

| Formación continua | | Superación profesional: posgrados | | |
|--------------------|------------------|-----------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| Cursos | Diplomados | Especialidades | Maestrías | Doctorados |
| 40 horas mínimo | 120 horas mínimo | 200 horas mínimo | Dos años mínimo | Programas de tres años como mínimo |

Fuente: Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013.

En el ciclo escolar 2012-2013 el Catálogo incluyó 1,053 programas de formación continua y superación, distribuidos en 19 áreas de conocimiento, en cuyo diseño y operación participaron 307 instituciones de educación superior, públicas y privadas (cuadro 3.2).

Indudablemente, este Catálogo contiene una propuesta amplia y diversa, la cual en términos formales responde a las líneas y ejes de formación que los docentes requieren cubrir para afrontar las labores de enseñanza y aprendizaje en sus distintas áreas y niveles formativos. Aun así, en la definición de las áreas de conocimiento es posible identificar algunas ausencias, como la educación intercultural y la equidad más que la igualdad de género, así como el manejo de la diversidad sexual, sobre todo entre adolescentes. Tampoco el tema del *bullying* y la violencia en las escuelas –de tan creciente expresión en las aulas de educación básica–, aparece como línea de formación necesaria para el profesorado de educación básica. Otras temáticas y líneas de formación no están definidas de manera explícita entre las 19 áreas de conocimiento; entre ellas podemos mencionar: derechos humanos, la perspectiva de género, educación ambiental, discriminación y racismo, comunidades y cultura indígena, cultura de la legalidad, cultura jurídica, los cuales no se

ven reflejados en las diferentes propuestas, ni siquiera en la sección del Catálogo llamada *Programas especiales*, que básicamente incluye programas de maestría.

Cuadro 3.2. Áreas de conocimiento del Catálogo Nacional de Formación

| |
|----------------------------------|
| Español |
| Matemáticas |
| Ciencias |
| Formación Cívica y Ética |
| Educación Ambiental |
| Historia |
| Uso educativo de las tecnologías |
| Educación Física |
| Educación Artística |
| Formación Económica y Financiera |
| Idiomas |
| Preescolar |
| Telesecundaria |
| Educación Especial |
| Educación Indígena |
| Igualdad de Género |
| Asesoría |
| Gestión |
| Programas especiales |

Fuente: Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2012-2013.

Sin embargo, los problemas más graves del Catálogo Nacional no se encuentran en la definición de las líneas de formación, sino en otras vertientes. En primer lugar, llama la atención que la mayor apuesta de la SEP para consolidar un sistema de formación continua y superación profesional de los maestros en servicio descansa ahora, en esencia, en el sistema universitario al que se le reconoce

como estratégico. Históricamente, la formación docente descansó en el sistema de escuelas normales, los Centros de Actualización Magisterial (CAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde siempre, el normalismo mantuvo una relación distante con las universidades, todo el tiempo se reivindicó como un sistema autónomo formador de profesionales específicos, distintos y diferentes a los universitarios. Es más, cuando algunas reformas como las de los setenta y los ochenta intentaron acercar y reformar el plan de estudios de la Normal, inspirándose en algunas tradiciones formativas universitarias (en el plano teórico y la investigación), las iniciativas fueron severamente cuestionadas y nunca prosperaron, pues el normalismo más tradicional se opuso en forma sistemática (Arnaut, 1996).

Ahora, el acercamiento a las universidades parece una salida pertinente, aunque también pone en evidencia una postura no reconocida por la SEP y el gobierno federal, en el sentido de que se recurre a las universidades para reorientar la formación docente porque el sistema de normales se encuentra profundamente desgastado, con una severa debilidad estructural y organizativa, además de que su planta docente es básicamente longeva, carece de un perfil actualizado y son comunidades poco propicias para la vida académica, en virtud de que prevalecen las plazas por horas. Aunado a ello, la influencia política del SNTE ha afectado el tema de la asignación de plazas por vías más transparentes y también ha truncado la posibilidad de configurar una conducción más académica de estos centros de formación docente (Negrete y Rodríguez, 2013; Figueroa, 2000; Navarrete-Cazales, 2015). Es cierto, las normales federales y estatales se encuentran incluidas en el catálogo, pero más como una formalidad que como opciones atractivas de formación para los nuevos profesionales de la educación.

Por otro lado, en las tradiciones formativas de los maestros la memoria histórica los ha vinculado siempre con las tradiciones normalistas; en este sentido, es muy probable que les resulte problemático establecer nuevas relaciones con las universidades; ahí

el profesorado es muy distinto al de las normales y los maestros en servicio no poseen grandes recursos de cultura y discurso académico, que es más propio de las universidades, así que es muy factible que ocurran desacoplamientos que pueden incidir en una baja disposición para integrarse a una formación más universitaria.

Otra cuestión muy importante es el tema de las condiciones, en términos de tiempos, que los maestros en servicio tendrán para incorporarse a un proceso de formación en universidades. Los ritmos de trabajo en el sistema de educación básica son cada vez más absorbentes e intensos para el docente, derivados de todos los aspectos administrativos de los que tiene que ocuparse; en este sentido, no disponen de las condiciones para incorporarse a procesos de formación que se perciben más formales y exigen mayor dedicación. Así que aunque la oferta sea muy buena, la falta de tiempo de los maestros puede ser un gran obstáculo.

Por otro lado, en términos de las propuestas de formación contenidas en el Catálogo, aunque la cantidad y la diversidad son innegables, más opciones no significan mejor atención y mayores posibilidades de formación para los maestros. En una revisión de todas las propuestas contenidas en el Catálogo, la apuesta es tan amplia y vasta que acaba percibiéndose dispersa, tantas opciones en el horizonte de oportunidades acaban generando confusión. Se requiere un criterio profesional amplio para decidirse por una opción u otra. Asimismo, habría que trabajar con los maestros en procesos de inducción de valores orientados a la formación continua y permanente, más allá de los cursos a los que están acostumbrados en los recesos escolares. Es decir, se trata de propiciar una verdadera cultura formativa que permita que los maestros se apropien efectivamente de las propuestas del catálogo, más allá de la obligatoriedad que siempre ha acompañado los cursos de actualización magisterial, que se tienen que tomar por mandato normativo. En este sentido, los maestros tienen que transitar a una concepción del desarrollo profesional que excede el cumplir procedimientos y requisitos formales, se trata de ganar ascendencia en la profesión,

de afianzar compromisos y responsabilidad social con las tareas de enseñar, y no solamente cumplir y sentirse obligado a tomar los cursos. Este es un proceso de cambio de más largo plazo que tiene que replantearse todo el profesorado, de asumirse como profesional de la educación.

Tampoco puede perderse de vista el tema de los estímulos y las compensaciones económicas que vienen acompañando la superación profesional de los maestros en servicio en los últimos años. El maestro ha establecido una relación directamente proporcional entre mayor preparación y mayores ingresos y estímulos; si esta fórmula no se concreta entonces se crea un sentimiento de frustración (Santibañez y Martínez, 2010). Este esquema no ha contribuido a fomentar buena cultura y buenas prácticas de formación docente, más bien vicios y corrupción. Por ello, si en esta nueva etapa de la superación profesional no se aclaran la relación que se pretende propiciar entre mayor preparación y el salario y los estímulos, se generarán serios problemas o seguirán reproduciéndose los mismos de siempre. La relación entre mayor preparación igual a mayores ingresos ha configurado un sistema desigual y de prácticas viciadas entre la autoridad y los maestros; sobre todo porque el sistema de incentivos de carrera magisterial no logró consolidar la perspectiva de que a mayor preparación, debe o tiene que haber mejores resultados de aprendizaje (Martínez y Vega, 2007). La apuesta de la autoridad es que el servicio profesional docente ordene todos estos procesos y ponga fin a las distorsiones creadas a lo largo de muchos años, aunque de momento prevalece la incertidumbre en las percepciones del profesorado.

Una vertiente muy preocupante del Catálogo Nacional es la apertura a las instituciones privadas de educación superior para participar en el diseño y operación de propuestas de formación docente.¹ Todo indica que el sistema de educación básica —en su

¹ Hasta el ciclo 2012-2013, el Catálogo Nacional incluía propuestas de formación de instituciones de educación superior privadas de todo el país, no se apreciaba trato

vertiente de profesionalización docente— se ha abierto al mercado de educación superior privada. En el ejercicio de su libertad de elección, los maestros tienen la opción de encauzar su desarrollo profesional en alguna institución privada. Hay un buen número de instituciones privadas que promueven opciones de formación docente, sobre todo en el nivel de maestría.

A decir de los docentes que se han vinculado a estas alternativas de formación se trata de programas muy flexibles, los niveles de exigencia son mínimos, tan sólo con asistir y mantener las colegiaturas al corriente es suficiente para que puedan acreditar satisfactoriamente sus estudios. El testimonio de algunos maestros expresa que estas opciones son más fáciles y sin tantas presiones, pues generalmente dan la facilidad de programar sus actividades en fines de semana. También destacan que el interés esencial es la acreditación y obtención de documentos que avalen cierta preparación profesional, todo lo demás es relativamente secundario.

Así, el incremento de la oferta privada de profesionalización docente puede contribuir a distorsionar el proceso de la formación de los maestros, ya que las regulaciones expresadas en el Catálogo Nacional sólo refieren los requisitos que deben cubrirse para que un programa forme parte de él, no se establecen criterios de seguimiento y evaluación de resultados, eso queda al libre albedrío de las instituciones que las imparten.

Por ello, esta apertura al mercado de la profesionalización docente puede implicar un gran riesgo con impactos en el mediano

preferencial hacia alguna de ellas. No obstante, en febrero de 2016, en un evento público en la ciudad de Monterrey, el gobierno federal, a través de la SEP y su secretario, firmó un convenio de colaboración con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), en el que se establece que el Tec implementará un programa nacional y masivo para todos los docentes de educación básica, que consiste en un programa de actualización y formación en línea; así como programas de apoyo para la elaboración de materiales educativos y programas de intervención e investigación relacionados con los procesos de la educación básica (*noticiasitesm.com*, 18 de febrero de 2016). A la fecha, ello significa que el ITESM tendrá una participación preferencial y extensiva en los procesos de formación docente.

y largo plazo, que en este momento son difíciles de prever. Es cierto, algunas instituciones de educación superior privadas pueden afrontar con responsabilidad y compromiso su papel con la educación en general, pero no son la generalidad; hay otras configuradas como empresas, cuyo interés principal es la ganancia; y si las condiciones para proponer y operar programas de formación docente son tan flexibles y abiertas para comercializarse sin restricción alguna, seguramente los agentes involucrados –universidades privadas y otras organizaciones– aprovecharán al máximo esta gran oportunidad de hacer negocio lucrativo con la formación docente.

Por otro lado, la participación creciente de las instituciones privadas de educación superior en los procesos de formación docente, se convierte en un elemento que refuerza el abandono del Estado de los procesos de formación y actualización del profesorado de educación básica. Al mismo tiempo, mientras se van creando vacíos en la rectoría de la formación del profesorado, se refuerza la tendencia a la privatización de ámbitos públicos por medio de la promoción e incorporación de nuevos agentes privados en los procesos de formación docente (Torres, 2006). No es que el Estado convoque abiertamente a la privatización de los procesos de formación docente, pero en la medida en que éstos se abren a la libre participación de agentes no públicos, lo privado va conquistando pequeños y grandes espacios que con el tiempo crecen y se establecen como ámbitos legítimos para hacerse cargo de responsabilidades y funciones que tendrían que seguir siendo públicas.

Lo anterior se ve reforzado por el creciente y paulatino deterioro del sistema de escuelas normales. Es cierto que desde el año 2000 se han presentado distintas iniciativas para fortalecer las tradicionales escuelas formadoras de docentes, pero a la fecha dichas acciones de política no parecen haber producido los resultados que se anunciaron en los últimos años; las normales siguen atrapadas en las mismas tradiciones y prácticas en las que han sobrevivido por décadas: endogenismo, corrupción, deterioro de la infraestructura, incipiente vida académica, procesos deficientes de formación

de nuevos profesores, etc. (Figuerola, 2000; Barrón y Pontón, 2013; Fourtul, 2013; Rodríguez, 2013).

LOS DILEMAS DE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DE LA LEY DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Frente al discurso y la práctica extendida de la evaluación como elemento central en los procesos de ingreso, permanencia y promoción de los docentes de educación básica, desde hace varios meses todo está concentrado en lo que, a decir de las autoridades, se considera la primera gran evaluación universal sobre la condición y la práctica profesional de quienes desean ingresar al servicio docente y de quienes ya forman parte de él.

Un primer elemento de análisis que puede plantearse respecto a las cuestiones implícitas en los procesos de evaluación docente en cualquiera de sus modalidades (ingreso, permanencia y promoción), es que hay una fuerte carga de sospecha y desconfianza sobre la condición y práctica profesional de quienes ya se encuentran en la función docente; de ahí el temor e incertidumbre que también está presente, sobre todo, entre los profesores frente a grupo.

Por el lado de la autoridad, ahora representada en el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), se diseña una evaluación por etapas: larga, compleja y, ante todo, ocupa una gran cantidad de atención y tiempo de los maestros, ya de por sí saturados con tareas y actividades administrativas paralelas al desarrollo de su trabajo en el aula. El tipo de evaluación que se está aplicando a los maestros —llena de detalles técnicos, pedagógicos, didácticos, de conocimiento del contexto, del trabajo en el aula y desde luego, de conocimientos no sólo generales, sino amplios y especializados de las disciplinas académicas que se trabajan en los planes y programas de estudio en la educación básica—, está planteando retos y preocupación entre quienes serán evaluados.

De entrada, el contenido y alcance de las evaluaciones que se han diseñado para diagnosticar, medir y calificar la preparación y práctica profesional de los maestros en servicio, es muy probable que esté alejada de la actualización y preparación que éstos han recibido en el marco de la formación continua que reciben cada año. En el debate académico de los procesos de formación docente, hay grandes consensos respecto de la dispersión, improvisación, mala calidad y bajo nivel de interés e impacto de los programas de formación continua, la mayoría de los cuales sólo aparecen como requisitos formales para cumplirse en los recesos escolares. Desde la experiencia y testimonio de los docentes en servicio, predominan las percepciones que califican como de bajo nivel profesional los cursos, talleres, seminarios, etc., que la Secretaría de Educación Pública ha ofrecido a los maestros en servicio.

Por lo anteriormente señalado, hay suficientes elementos como para afirmar que las evaluaciones en curso están fuera de contexto en referencia a la condición profesional de los maestros en servicio. Si en años no se logró ordenar y consolidar un sistema bien pensado y estructurado de formación y desarrollo profesional del magisterio, cómo entonces el Estado, de la noche a la mañana, diseña y aplica una evaluación del desempeño profesional cuando de antemano se sabe que amplios sectores del magisterio han permanecido en el servicio con deficiencias y bajos niveles de formación, no por decisión o elección propia, sino porque las escuelas formadoras de docentes y sus procesos fueron deteriorándose paulatinamente, tanto en la formación inicial como en la continua (Figueroa, 2000; Navarrete-Cazales, 2015). Si de ahí surgieron los maestros que en los últimos años se integraron a las aulas de educación básica, entonces eso explica el porqué de los bajos niveles de aprendizaje de los niños y adolescentes de México.

En este sentido, se refuerza la hipótesis de que se trata de evidenciar y descalificar el nivel y la práctica profesional del magisterio en servicio (Aboites, 2015), pues es bastante probable que muchos maestros agoten sus tres oportunidades –como lo establece la Ley

del Servicio Profesional— sin aprobar las evaluaciones y entonces serán separados de la función docente e incorporados a otras funciones que tampoco están claramente definidas. Por otro lado, sí el número de profesores en esa condición se incrementa año con año, tampoco está del todo garantizado que los maestros conserven los nombramientos de sus plazas. Aunque la autoridad insiste en que nadie perderá su empleo, es muy probable que sí se estén considerando programas casi forzados de jubilación y retiro; tampoco está claro, una vez que se presente el escenario de los desplazados, cómo se cubrirán esas vacantes para garantizar los servicios educativos, ¿con qué personal serán suplidos? En este punto, a manera de hipótesis, podríamos plantear que en esa circunstancia se abriría el escenario para contratar profesionales en condiciones de alta flexibilidad y sin garantías de permanencia en el empleo, cuestión que empata con la visión empresarial de la organización Mexicanos Primero, que como bien apunta Arnaut (2014), desde hace varios años impulsa la idea de que en condiciones de precariedad laboral, aumenta la productividad, dada la gran necesidad de empleo existente entre muchas comunidades de profesionales, donde estarían incluidos los docentes de educación básica.

Así entonces, hoy día el Estado está poniendo en evidencia las deficiencias profesionales de los profesores que, bajo su tutela, formó e incorporó al servicio docente. No atendió la responsabilidad histórica de formarlos y prepararlos para que condujeran una formación integral —aunque eso implicaba el compromiso social de educar a la niñez mexicana— y hoy expone sus deficiencias y carencias profesionales, no sólo ante la instancia evaluadora, sino también ante la opinión pública. Para eso se diseña y ejecuta una evaluación punitiva que abre más incertidumbres y preguntas que claridad y respuestas precisas a los grandes problemas de la formación docente en México: ingreso, permanencia, formación integral (inicial y continua), promoción, incentivos y oportunidades de desarrollo profesional.

¿Qué lugar ocupa entonces la formación, la profesionalización y el desarrollo profesional en este contexto permeado por la

evaluación? En realidad todo se limita y reduce, se concentra y se circunscribe a una cuestión que podríamos llamar: *preparación específica para el buen desempeño en las evaluaciones del servicio profesional docente*. Frente a la evaluación, los maestros se preocupan y procuran buscar asesoría, capacitación, preparación para resolver las distintas etapas de la evaluación. Para ello, en las redes sociales y por otros medios, circula una gran cantidad de opciones de preparación: guías, formatos, modelos, esquemas, todo para apoyar al maestro. Luego entonces, en estos momentos el desarrollo profesional se concentra en estos retos coyunturales de afrontar la evaluación con las mejores herramientas pragmáticas, de afrontar eficazmente el reto de la inmediatez de las pruebas a las que son sometidos los maestros; la otra profesionalización, la de más largo plazo, la de la lectura y el análisis crítico, la reflexión fundamentada, esa queda en calidad de pendiente, aplazada para un mejor momento, es como se si pensara que la evaluación por sí misma propiciará el desarrollo profesional de los maestros en servicio.

No es así, la evaluación puede contribuir a la realización de diagnósticos de la condición profesional del magisterio en servicio, pero tener un buen desempeño en ésta, no es ninguna garantía de que la condición profesional ha alcanzado un mayor estatus. Además, dado el diseño técnico que tienen las evaluaciones en curso, pueden no contribuir a hacer diagnósticos precisos sobre la condición profesional de los maestros. Dada su planeación y aplicación por etapas, tener éxito en ellas parece más depender de ciertas habilidades técnicas, del manejo eficiente de formatos y esquemas, que de grandes conocimientos teóricos, didácticos y pedagógicos. Así entonces, la propia evaluación docente contribuye a debilitar la noción misma de formación, profesionalización y desarrollo profesional.

Si uno de los grandes retos de la educación básica es garantizar una formación integral que vaya más allá del conocimiento útil y pragmático, que abra expectativas de desarrollo personal y social, entonces lo que se requiere no es instrumentar una evaluación, si ya se sabe de antemano cuál es la situación profesional del magisterio

en servicio; lo que se requiere es diseñar una estrategia de formación y desarrollo profesional para el magisterio en servicio y para quienes desean –por interés profesional o laboral– incorporarse al servicio docente. Tras largas décadas de improvisación, de descuido, de falta de interés, de corrupción y de intereses políticos creados, la SEP no ha logrado –quizá porque no es ni ha sido el objetivo desde hace años– encontrar una estrategia de formación que consolide a los maestros como profesionales en la tarea de enseñar. En el largo plazo la alianza maestros-Estado –específicamente la alianza SNTE-Estado–, ha causado más daño que beneficio a la sociedad en su conjunto, pues los proyectos educacionales operados por ambos, cada vez dan peores resultados. En realidad, por largas décadas el sistema de educación pública siempre miró a los maestros más como fieles colaboradores en el proceso de construcción de la hegemonía estatal, que como forjadores de una nación educada; también, históricamente los ha demeritado profesionalmente, pues la mayor parte del tiempo se les ha considerado como profesionistas de menor rango frente a las llamadas profesiones liberales (Arnaut, 2014).

En la concepción de un profesional *sui generis* construido alrededor de la tradición normalista, el maestro de educación básica accedió a un sistema de relaciones donde, al amparo del Estado y la protección que se otorgó al magisterio mediante una alianza corporativa –lo que institucionalizó el tutelaje de los maestros–, su estatus profesional nunca fue cuestionado porque eran educadores de oficio que gozaron de una legitimidad gestionada por el sistema de educación pública. Este arreglo, sin embargo, llegó a su fin en los últimos años, cuando la socialización subjetiva de la economía de mercado se cuestiona sobre el credencialismo, la preparación y los saberes técnico-profesionales en el marco de un mercado de trabajo altamente especializado que ejerce fuerte presión sobre quienes desean incorporarse a él. Expulsado de su zona de confort, el magisterio comenzó a experimentar los cuestionamientos a su condición y desempeño profesional, ahí donde la empresa y los

intereses privados comenzaron a ganar terreno en la construcción de un mercado educativo, que desde los niveles básicos hasta los profesionales y de alta especialidad, han impulsado una educación a partir de trayectorias escolares más “realistas”, vinculadas a la empresa y los sectores productivos, en detrimento de la escuela pública. Este mercado de educación privada paulatinamente comenzó a ofrecer mejores resultados de aprendizajes cuantitativos y descalificó los aprendizajes de la escuela pública. Más aún, a través del discurso de la calidad, la lógica cuantitativa, eficientista y comercial que orienta la educación privada, ha sido llevada a la gestión del sistema público de educación (Pérez Rocha, 2016).

En este escenario, el Estado rompió su alianza histórica con el magisterio, justo cuando los organismos internacionales, al menos desde la década del 2000, comenzaron a poner en evidencia los bajos rendimientos de aprendizaje de la escuela pública. Los diagnósticos sobre las deficiencias de la educación básica y media superior tuvieron que haber convocado a una revisión exhaustiva y responsable de qué estaba pasando con el profesorado en esos niveles, pero no ocurrió así, sólo se tomaron medidas paliativas a través de programas de formación continua con el magisterio de educación básica pero no con los de media superior. Al tiempo, la cuestión se ha vuelto más grave pues el Estado, tras 15 años de evaluaciones estandarizadas, no se ocupó de la formación de los maestros. En este contexto, en términos de los imaginarios sociales que se construyen sobre los profesionistas ha resultado muy conveniente para el creciente mercado educativo privado, difundir en la sociedad la idea de que los maestros del sistema público están muy mal preparados y que las escuelas privadas son mejores que las públicas.

Así las cosas, tras este breve recuento, podemos afirmar que con la aprobación de la Ley del Servicio Profesional Docente en 2014, asistimos a la puesta en operación –como medidas concluyentes de las reformas educativas de los últimos 15 años– de un conjunto de acciones que pretende remediar en forma definitiva los viejos y nuevos problemas de la educación pública básica. La

cuestión es que las decisiones que se han tomado, no sólo desmontan viejas alianzas históricas, sino que ponen sobre la mesa dilemas y problemas no resueltos en décadas.

Algunas preguntas y cuestionamientos que podemos plantear en estos momentos son los siguientes: ¿En qué momento las evaluaciones en curso darán paso a la construcción de programas sistemáticos de formación y profesionalización docente? Sí las evaluaciones para la función docente en curso están construidas sobre la base de los planes y programas vigentes y éstos acusan distintos problemas de contenidos, coherencia y deficiencias en los contenidos disciplinares, ¿qué pasará cuando dichos programas sean cambiados o modificados?

En general, consideramos que los ejes de la reforma educativa se han planteado de manera equivocada en cuanto a la coherencia y secuencia lógica con la que se pretende impulsar determinados cambios. Al respecto, es innegable que al menos desde 1992 se han instrumentado diferentes reformas a los planes, programas y materiales educativos en la educación básica; con la consideración de que la mayoría de las veces nunca se procuró preparar con solidez a los maestros que operarían los cambios propuestos.

Desde 2008, cuando los planes y programas de básica transitaron hacia el enfoque por competencias, si bien hubo una gran cantidad de programas de actualización y formación continua que intentaron capacitar a los maestros en el nuevo enfoque, la realidad es que todo ello fueron esfuerzos incipientes, mal diseñados y mal organizados que no contribuyeron a la ansiada meta de que todos los maestros frente a grupo dominaran el enfoque por competencias; todo fue caótico y tras casi diez años de operación, los logros y rendimientos de aprendizaje más bien han empeorado, como evidencia de que lo que no funciona es el modelo, los planes, programas y materiales educativos.

Cabe destacar que dicho modelo fue cuestionado por las comunidades especializadas de investigación en México y desechado en otras partes del mundo, pues los resultados en otros países

mostraron que transitar hacia un enfoque que privilegia el conocimiento útil orientado al trabajo, contribuye a vaciar de contenido los planes y programas, lo que convierte a los maestros en meros operadores de acciones que no favorecen la formación integral, pues la mayoría de contenidos, actividades y procesos de aprendizaje están fuertemente sesgados al predominio de lo pragmático y útil en la lógica del trabajo temprano, del “saber hacer” en el contexto de la economía de mercado.

En este sentido, antes de lanzar el proyecto de la evaluación universal de los docentes, primero se tuvieron que haber resuelto los problemas pendientes de planes, programas y materiales de estudio de la educación básica y, esencialmente, los enfoques pedagógicos y los fines y propósitos de la educación básica más allá de las visiones de la empresa y el mundo del trabajo. No ocurrió así y por ello las interrogantes se hacen más complejas. En estos momentos, hay que preguntar y responder: ¿cuál es el proyecto educativo en el nivel básico?, ¿cuál es el enfoque y/o enfoques pedagógicos en que se sustentan los procesos de aprendizaje de los niños entre tres y 14 años?, ¿dónde quedó el enfoque por competencias?, ¿cuál es el modelo educativo en que se sustentará la educación básica en los próximos años? Y, sobre estas cuestiones fundamentales, de definir un modelo educativo, entonces ahora sí, ¿qué tipo de maestro se requiere y qué modelo de formación inicial y de profesionalización se implementará para garantizar que todos los niños sean formados en una línea coherente e integral?

Asimismo, es necesario definir cómo se incorporan y cómo se adaptan los maestros en funciones a la definición de nuevas estrategias formativas –para ellos– y educacionales –para la niñez–. Estos son dilemas que históricamente se han desatendido, hoy más que nunca hay que ocuparse de formar a los maestros con orientaciones claras, para que puedan efectivamente encabezar las transformaciones educativas: enseñar y contribuir a la conformación de expectativas de vida y no sólo de trabajo temprano para la niñez de este país.

ALGUNAS IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO EDUCATIVO PARA LA NIÑEZ Y DE FORMACIÓN PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Rosa María Torres (1998) se pregunta: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?, la pregunta bien podría formularse a la inversa y suscitar una reflexión sustantiva sobre cómo definir las orientaciones y sentido de la educación en su acepción más amplia y específica. En las sociedades de nuestros días, los modelos educativos tienen una definición jurídica que reconoce sobre todo “el derecho a la educación” de todas las personas; en México, estas disposiciones normativas se encuentran contenidas tanto en el Artículo Tercero Constitucional como en la Ley General de Educación y disposiciones complementarias como reglamentos, criterios, reglas operativas, etc. No obstante, como ocurre con muchas normas jurídicas, la definición de lo educativo en el nivel de la realidad específica adquiere otras particularidades y giros semánticos que, por un lado, vuelven letra muerta la normativa jurídica y, por el otro, adquiere distintos significados en función de intereses ideológicos, económicos, políticos, de grupo, entre otros.

Así, definir en este momento cuál es modelo educativo mexicano en el ámbito de la educación básica resulta una empresa sumamente complicada. Tras largos periodos de reformas hoy día el sistema de educación básica está enfrentando una de sus crisis más profundas; sobre todo en la parte de los aprendizajes y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de la niñez mexicana. Pasamos de los enfoques constructivistas de los años ochenta y noventa, al enfoque por competencias con orientación al conocimiento útil vinculado al mercado de trabajo. Ahí se desbalagó todo, mientras las autoridades presionan desde las estructuras del sistema educativo para que las reformas se cumplan al pie de la letra, los maestros resisten desde las aulas y el trabajo cotidiano, con más incertidumbres que certezas respecto a la operación de los nuevos enfoques pedagógicos, y es que no acababan de entender el anterior de inspiración

piagetiana, cuando se encontraron de la noche a la mañana con uno nuevo.

De manera sintética, en términos de los enfoques de aprendizaje, las últimas reformas educativas han transitado de la construcción del conocimiento a partir del desarrollo de las capacidades cognitivas, a la construcción de competencias genéricas y específicas que se validan en las evaluaciones estandarizadas, las cuales se adoptan como guía de los conocimientos adquiridos, casi como si fueran en sí mismas los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se corrobora ahí donde los simulacros, los ensayos y la resolución colectiva de exámenes, pasaron a ocupar muchas horas del trabajo en el aula, como sustitución del abordaje sistemático de los contenidos de los planes y programas. Asimismo, pasamos de la fragmentación de los tres niveles educativos de básica a la integración por decreto, mediante la obligatoriedad jurídica que, sin embargo, no acaba de establecer un proceso integral de formación para niños y niñas.

Sí en cambio, el sistema educativo mexicano está siempre dispuesto, desde el juego de intereses en el marco de la economía de mercado, a transitar las rutas que sean necesarias para afianzar las hegemonías en boga: llámese conocimiento útil y educación pragmática orientada a las demandas específicas del mercado de trabajo y sus filosofías homogeneizantes, pero no necesariamente del desarrollo y formación integral que reconoce al sujeto como un ser diverso con múltiples posibilidades de aprendizaje en un marco de pluralidad, donde no sólo cabe la realización del sujeto productivo, sino también las otras dimensiones en el ámbito de lo artístico, el pensamiento crítico, la filosofía y la ética, las ciencias, entre otros ámbitos de aprendizaje y de realización personal e individual, los cuales podrían coadyuvar a los procesos de integración social en el mediano y largo plazo.

A partir de estas consideraciones es urgente proponer, discutir y construir colectivamente una redefinición del modelo educativo y de sus distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En

este sentido, una primera cuestión que se tendría que establecer y normar jurídicamente es la inviabilidad de un sistema educativo homogéneo en el marco de una sociedad plural. El reconocimiento de que los grupos sociales son diversos y expresan expectativas diferentes obliga a discutir ¿por qué se tiene que seguir transitando por modelos educativos únicos? En este sentido, la tentación de seguir tratando la diversidad social y cultural como algo idéntico, sigue siendo un elemento clave que, en la medida en que sea revisado y corregido, se podría configurar un nuevo sistema educativo en todos sus niveles; con las mismas oportunidades y el mismo interés y esmero en términos de contenidos, metodologías, oportunidades para los estudiantes y, sobre todo, espacios de realización de lo aprendido. Diferencia –no como menosprecio de uno y aprecio por lo otro– que siempre está presente en la estratificación del sistema educativo, eso que refuerza los intereses de clase, como ya señalaron Baudelot, Establet y Bourdieu desde los años setenta; sino como construcción social donde todos tienen el mismo reconocimiento y las mismas oportunidades. Por ello, un sistema educativo diverso y no homogéneo, abierto y no cerrado, horizontal y no vertical.

La redefinición de “otro sistema educativo”, que no se visualiza como tarea fácil dados los múltiples intereses sobre los que está estructurado el sistema educativo mexicano, se aprecia como una tarea urgente que se tendría que empezar a discutir a partir de un amplio proceso de diálogo y deliberación pública entre los principales actores educativos; ahí tendrían que participar de manera libre y no politizada ni corporativa, los maestros frente a grupo, como actores centrales de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y los especialistas e investigadores en el tema educativo, los diferentes grupos sociales desde sus diferentes expectativas y, desde luego, las autoridades educativas. Lo anterior implica, inevitablemente, empezar a tomar distancia del pensamiento y acción de los organismos internacionales que son quienes dictan las líneas de política educativa en todo el mundo. La soberanía como principio básico de

los Estados-nación es esencial para poder definir el tipo de proyecto educativo, el modelo de enseñanza y de formación docente que se requiere para atender el enorme reto de la formación de niños, adolescentes y jóvenes, desde sus realidades sociales y necesidades específicas de aprendizaje.

En esta perspectiva, el enorme reto al que se enfrenta el sistema educativo mexicano en el ámbito específico de la educación básica, es entonces definir qué tipo de proyecto educativo, para qué tipo de sociedad. Es una discusión absolutamente indispensable dada la fragmentación y desintegración social que se aprecia en los diferentes estratos de la sociedad. La educación como factor de integración social es un elemento central que tiene que redimensionarse, ya que es la única vía que puede garantizar algún horizonte de futuro. Si tenemos claro qué modelo educativo es viable para redefinir un proyecto de sociedad más allá de lo que establece el sistema de normas y derechos formales, entonces podríamos avanzar en la reconstrucción de la sociedad en México. Desde la clarificación y definición de estos aspectos esenciales, entonces podría definirse qué tipo de maestros requerimos formar.

¿Qué resultará de los procesos de evaluación sobre el ingreso, permanencia y promoción de los maestros que se han establecido como elemento de control?, muy poco, si a partir de los resultados que se están obteniendo no se definen estrategias consistentes, sistemáticas y de largo plazo para mejorar los procesos, las estrategias y los resultados de la formación docente. No se pueden resolver las carencias formativas de los maestros con medidas paliativas y con estrategias al son de las evaluaciones, que sólo se ocupan de lo urgente en un sentido puramente pragmático.

En este sentido, consideramos que tienen que establecerse acciones, en un proyecto de largo plazo, que se ocupen de la formación docente en dos sentidos primarios. La formación para maestros en servicio, que es lo urgente; a partir del diseño de proyectos que permitan a los profesores frente a grupo involucrarse en un programa permanente de formación, no de cursillos, asesorías

al vapor, talleres, seminarios, diplomados y programas de posgrado de dudosa calidad, sino programas que acerquen a los maestros al conocimiento y comprensión de los contenidos disciplinares involucrados en los programas de estudio que se trabajan con la niñez y su expresión en estrategias de aprendizaje y didácticas que permiten una eficiente construcción de conocimiento desde sus especificidades y complejidad inherentes. Para ello, es preciso acercar la formación y el trabajo de las escuelas normales con la tradición universitaria, es necesario que tengan un mayor acercamiento y vínculo en los procesos de formación y profesionalización del magisterio en servicio; es indispensable que la rigurosidad del conocimiento científico esté presente en todo momento en la formación para la práctica docente. Una especie de coordinación de esfuerzos de tradiciones formativas que pueden colaborar: la universitaria y la normalista.

Asimismo, en la parte que se refiere a la formación inicial de los maestros, es preciso propiciar este mismo encuentro de las universidades con las normales; los planes y programas de estudio tienen que ser reformados para integrar nuevas propuestas que combinen las distintas aportaciones del conocimiento en tres ejes fundamentales: la teoría, la metodología y la práctica docente. La teoría y sus referentes conceptuales son esenciales para comprender los contextos sociales, para que desde las distintas disciplinas tengamos una mejor comprensión de las circunstancias en las que ocurre el proceso educativo y las condiciones personales y grupales de aprendizaje. También para identificar, categorizar y apropiarse de las aportaciones del conocimiento científico que coadyuven a mejorar las formas en que aprenden los niños, adolescentes y jóvenes en entornos que cambian de manera acelerada.

De igual modo, los maestros requieren ser formados bajo sólidas estrategias y procedimientos metodológicos para intervenir en la práctica, mejorar el diagnóstico de las características de los sujetos con los que trabajan y en función de eso, mejorar las estrategias de aprendizaje; superar las visiones simplistas y homogéneas

estableciendo acciones más pensadas y organizadas en la tarea de enseñar. Y sobre todas las cosas, coadyuvar y trabajar para que todos los maestros de educación básica se asuman –objetiva y subjetivamente– como profesionales de la educación.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Si bien en los últimos años la política de formación de docentes impulsada desde la SEP ha presentado diferentes alternativas de profesionalización para el magisterio en servicio, el balance que podemos hacer de lo ocurrido en años recientes es que, en términos generales, seguimos siendo testigos de una retórica llena de discursos y de buenas intenciones, pero escasamente de hechos y acciones bien pensadas y sistematizadas, efectivamente preocupadas por mejorar y elevar el nivel profesional de los maestros de educación básica. En este sentido, el Catálogo Nacional que en 2008 fue anunciado como una alternativa integral para ordenar la oferta de actualización, profesionalización y desarrollo profesional, se ha ido desdibujando ante lo urgente, pues de manera sistemática conduce a las autoridades educativas a instrumentar acciones para atender los cambios que constantemente promueven las reformas educativas, en vez de dar seguimiento a una estrategia sólida de formación docente.

Así, la evaluación universal en el marco del servicio profesional docente está trayendo una nueva etapa de improvisación en la formación de los maestros de educación básica, ya que lo urgente es capacitar a los maestros para que tengan buen desempeño en las evaluaciones de permanencia y promoción; para ello se organiza y promueve una gran cantidad de cursos presenciales y en línea con los que se pretende subsanar las deficiencias formativas de los maestros. Ahí participan la mayoría de las instituciones oficiales de formación, que canalizan organización y recursos para alcanzar esa meta y que no se diga que el Estado no se preocupa por la preparación de los maestros. No obstante, estas acciones ponen

en entredicho la posibilidad de pensar, diseñar y operar acciones y estrategias más integrales y mejor planificadas a mediano y largo plazo, para efectivamente contribuir a mejorar y elevar el nivel de profesionalización de todos los maestros de educación básica.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (julio 25, 2015). La salida del túnel y evaluación. *La Jornada*.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).
- Arnaut, A. (2014). *Los profesores de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Ponencia presentada en seminario organizado por el Senado de la República, el CIDE y el BID, Ciudad de México, 13 de junio de 2013.
- Barrón, C. y Pontón, C. (2014). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing Witty (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 191-222). México: IISUE, UNAM .
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Figuerola, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (1), México, pp. 117-142.
- Fourtul, B. (2014). Retos que plantean el análisis y valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En P. Ducoing (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 269-294). México: IISUE, UNAM.
- Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de carrera magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (1-2), México, pp. 91-114.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 17-34.
- Negrete, T. y Rodríguez, M. (2013). *Perfil de la profesión académica en la educación normal del Distrito Federal*. México: UPN.
- Pérez-Rocha, M. (16 de julio, 2016). Escuela educativa. *La Jornada*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/07/16/opinion/017a2pol

- Rodríguez, L. (2014). La reforma de la escuela normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing (coord.). *La escuela normal. Una mirada desde el otro* (pp. 331-354). México: IISUE, UNAM.
- Santibañez, L. y Martínez, E. (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas nacionales, 7. Educación* (pp. 125-158). México: El Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. México: SEP.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente. ¿Qué modelo de formación para qué modelo educativo? *Boletín* (49), Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Velázquez, M. (agosto 27, 2016). Formación docente, entre la corrupción y la agonia. *La Jornada*. Recuperado de: www.jornada.unam.mx/2016/08/27/opinion/014a1pol

CAPÍTULO 4

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL PARA LA PROFESIÓN DOCENTE¹

*Claudia Santizo Rodall**

INTRODUCCIÓN

Al preguntarnos acerca del perfil que deben tener los docentes del sistema de educación pública necesitamos tener como punto de partida los objetivos de enseñanza. Puede ser motivo de debate establecer un consenso acerca del tipo de aprendizajes que necesitan desarrollar infantes, niños y jóvenes, pero no se puede hacer a un lado el tema para discutir cuáles deben ser los perfiles de docencia.

Se puede tomar como punto de partida para el tema el informe Delors (1996), con el cual se reportan las conclusiones de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Éste destacó la necesidad de proveer a los niños y jóvenes de habilidades para

* Profesora investigadora de tiempo completo de la UAM-Cuajimalpa.

¹ Este capítulo deriva del proyecto de investigación titulado: *Perspectivas de la gestión centrada en la escuela en el sistema público de educación básica en México: Límites y posibilidades. Estudios de caso*, del cual la autora es responsable, y contó con el apoyo del Departamento de Estudios Institucionales en la UAM, Unidad Cuajimalpa, durante el periodo de marzo de 2013 a marzo de 2015.

sostener su educación a lo largo de la vida y dichas habilidades se sustentarían en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos aspectos fueron retomados en el Foro Mundial de Educación del año 2000, realizado en Dakar, Senegal, donde diversos países firmaron el compromiso *Educación para Todos* que busca garantizar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Los mencionados aprendizajes para la vida han sustentado los cambios curriculares en diversos países, entre ellos México. Este es el enfoque en el cual se basa la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), implementada en el país de manera paulatina desde 2009.

A finales de la década de los noventa se modificaron los planes de formación de docentes y se introdujo el constructivismo como enfoque de enseñanza. Actualmente no se cuenta con un diagnóstico de cómo ocurrió ese ajuste en el sistema educativo, pues conviven docentes que practican una enseñanza tradicional con docentes que implementan un enfoque constructivista. Con los cambios que propuso la RIEB se realizó un intenso trabajo de capacitación pero, como veremos, no es posible esperar un cambio inmediato en la enseñanza, aun así se pueden delinear las necesidades del sistema educativo y, por tanto, el perfil del docente que se requiere.

Sylvia Schmelkes anota la complejidad del trabajo docente y señala como característica que los docentes deben estar en capacidad de:

comprender el contexto en el que trabajan, dominar los contenidos, tener conocimiento pedagógico de los contenidos, contar con un amplio repertorio de estrategias pedagógicas, tener capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar conocimientos; desarrollar su tarea en contextos de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad, y tener capacidad de razonar y juzgar (citada por Cristián Cox, 2013, p. 74).

En este capítulo se analizarán dos características con las cuales deben contar los docentes: la enseñanza centrada en el alumno y el trabajo colaborativo; este último incluye también aspectos

personales como los costos en que se incurre al modificar las prácticas de trabajo y la motivación para trabajar sostenidamente con nuevas dinámicas. Estas características señalan, por un lado, un aspecto individual que es la actitud y las capacidades personales para enfocar la atención en los alumnos según sus necesidades y, por otro, un aspecto colectivo que es el trabajo entre pares.

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

En primer término es conveniente tener un diagnóstico de la situación de la docencia en el país. Este punto remite a un estudio realizado en 1979 por Muñoz Izquierdo y otros investigadores, en una muestra de escuelas² donde analizaron las prácticas docentes en el aula. Este estudio destacó que “el tiempo dedicado a la instrucción, en este caso el tiempo usado en la corrección de ejercicios, exposiciones, y otras actividades donde se interactúa con los alumnos, ocupaba cerca de 50% de la jornada docente” (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979, p. 261).

Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) destacaron la actitud del docente frente a las capacidades de aprendizaje de los alumnos con mayor rezago. Los autores señalaron que 46% de los docentes observados al detectar un rezago durante su práctica en el aula se comportaron de forma indiferente o amenazante y sólo 24% de los docentes observó una conducta tendente a reforzar a los alumnos rezagados. La indiferencia se reveló por la falta de interacción con los alumnos con problemas, la cual sí realizaban con los alumnos avanzados. Además, los docentes identificaban a los alumnos rezagados como indisciplinados, lo cual reforzaba la percepción negativa de éstos.

Otro estudio realizado en 2011 por Bruns y Luque (2014), encontró datos similares a los del estudio de Muñoz Izquierdo *et al.*

² Estudio no experimental realizado en escuelas de la Ciudad de México, Morelos y Chiapas.

(1979), pues en las escuelas de la Ciudad de México que analizaron, un promedio de 50% del tiempo en el aula se ocupaba en la enseñanza en actividades muy similares a las encontradas en el estudio de Muñoz Izquierdo. La similitud entre ambos diagnósticos es notoria aun cuando medien 20 años entre ellos y nos indica que la situación no ha cambiado mucho.

En 2008, la OCDE realizó el estudio TALIS (encuesta sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje, publicado en 2009), en el cual participa México y donde se consideran los métodos de enseñanza en aula en escuelas secundarias.³

El estudio mencionado señaló dos indicadores importantes para México que se relacionan con el tema de este capítulo: uno sobre la aceptación de los docentes del enfoque constructivista y otro sobre las prácticas de enseñanza en el aula. Ambos indicadores revelaron que los docentes aceptan el constructivismo como enfoque de enseñanza pero utilizan la enseñanza tradicional.

En la continuación del estudio TALIS efectuado en 2013 en México (OCDE, 2014) participaron docentes de escuelas primarias, secundarias y de bachillerato. Entre las preguntas del cuestionario se pidió a los docentes que indicaran el porcentaje de alumnos de su grupo con bajo aprovechamiento, las opciones de escala para reportar fueron: entre 0 y 10%, 10 y 30%, 30 y 60% y, finalmente, entre 60 y 100% de alumnos con rezago. Por otro lado, se les preguntó acerca del tipo de prácticas de enseñanza utilizadas en el aula, las cuales podrían clasificarse entre prácticas de *enseñanza tradicional* y prácticas de *enseñanza que motivan el aprendizaje activo*; de los aspectos que busca conocer esta investigación sólo destacó los siguientes.

Entre aquellos asuntos que motivan un *aprendizaje activo* en los alumnos se encuentran: trabajar por proyectos que se deben entregar en una semana o más, y que los alumnos trabajen en pequeños grupos. Entre los aspectos que se ubican como *enseñanza*

³ La aplicación de la encuesta en cada país analizado incluye mínimo a 200 escuelas y a 20 docentes por escuela; es decir, un mínimo de 4 000 docentes.

tradicional se encuentran: revisar el cuaderno de ejercicios y el de tareas para hacer en casa, así como practicar ejercicios hasta que los alumnos comprendan la solución. Además, es interesante otra pregunta que indaga acerca de dejar tareas específicas a los alumnos con bajo aprovechamiento o avanzados.

Los porcentajes de respuesta de los docentes de primaria⁴ se muestran en la gráfica 4.1 y corresponden a diversas prácticas de enseñanza que reportan realizar de manera frecuente y en casi todas las clases.

Algunos métodos de la *enseñanza moderna enfocada a los aprendizajes activos* son utilizados por un alto porcentaje de los docentes entrevistados, independientemente del número de alumnos con problemas de rezago en los grupos. Así, el *trabajo mediante proyectos es usado en un rango de 34 a 50%*, esto puede verse en el primer bloque de barras, donde el uso de los proyectos se reporta en todos los grupos, y con mayor intensidad en aquellos que presentan entre 60 y 100% de alumnos en situación de rezago.

En contraste, otra técnica de enseñanza moderna, *el trabajo en pequeños grupos* es menor conforme aumenta el número de alumnos en situación de rezago. De esta manera, en grupos en los que de 60 a 100% de los alumnos presenta problemas de aprendizaje utiliza esta estrategia 8.3% de los docentes entrevistados, pero cuando en el grupo el número de alumnos con rezago disminuye a un rango de entre 0 y 30% esta estrategia la utiliza 20% de los docentes. Paradójicamente, dicha técnica se utiliza menos en grupos que presentan el mayor número de alumnos con problemas de rezago (entre 60 y 100%), cuando podría propiciar que los alumnos más avanzados ayudaran aportando ideas, o hicieran más ameno el tema, para que los alumnos menos avanzados se interesaran en la clase.

En cuanto a la *enseñanza tradicional*, que tiene como base realizar *ejercicios del libro y revisar las tareas que se elaboraron en casa*, su uso es reportado por los docentes como algo que practican entre

⁴ En México los datos de las primarias corresponden a 176 escuelas.

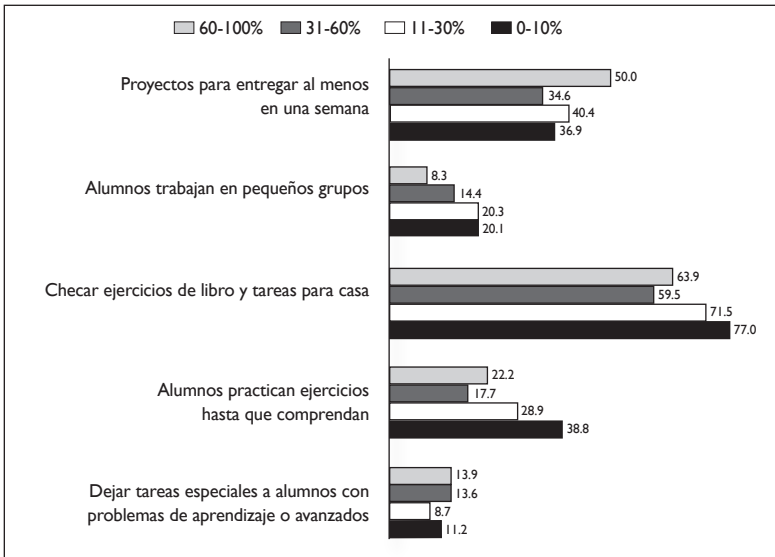
59.5 y 77% de las ocasiones. Si se observa el tercer grupo de barras en la gráfica 4.1, el uso de ambas estrategias es amplio o preferido entre las diversas técnicas para el aula; es decir, los docentes les dedican más de la mitad del tiempo de clase.

Otra enseñanza tradicional es que los alumnos *practiquen ejercicios hasta que comprenden la solución*, lo cual los docentes reportan hacer entre 17.7 y 38.8% del tiempo de clase, paradójicamente, realizan con mayor frecuencia esta práctica tradicional en grupos que presentan el menor rezago (entre 0 y 10%).

La atención individual se refiere a dejar tareas a todos los alumnos, tanto con problemas de aprendizaje como a los avanzados, lo cual sólo se realiza entre 8.7 y 13.9% del tiempo de clase en los grupos analizados, este método se utiliza más en grupos donde el problema de rezago es mayor (desde 31 hasta 100% de los alumnos con rezago). Este último resultado destaca debido a que el problema del rezago educativo es muy importante en el sistema educativo mexicano y no está recibiendo atención en la proporción que debería tener.

Algunas posibles razones podrían ser que la carga de trabajo de los docentes es mucha y no toda se relaciona con la enseñanza, ya que algunas de sus ocupaciones son de tipo administrativo, también enfrentan la falta de materiales y habilidades, o bien, por el proceso de adopción de técnicas donde se combinan recursos, capacitación, etapas y adecuaciones del enfoque a las realidades de las escuelas, lo que es un problema de implementación. Por lo cual, aunque acepten el enfoque constructivista, no pueden atender a los alumnos de manera individual; por ello es posible que un docente opte por utilizar los pequeños grupos de trabajo pues con éstos, por un lado, puede atender a un grupo de alumnos y, por otro, los alumnos entre sí pueden ayudarse. Sin embargo, tal estrategia se está utilizando en menor proporción en las escuelas con altos porcentajes de alumnos rezagados.

Gráfica 4.1. Prácticas de enseñanza en aulas de primaria que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)

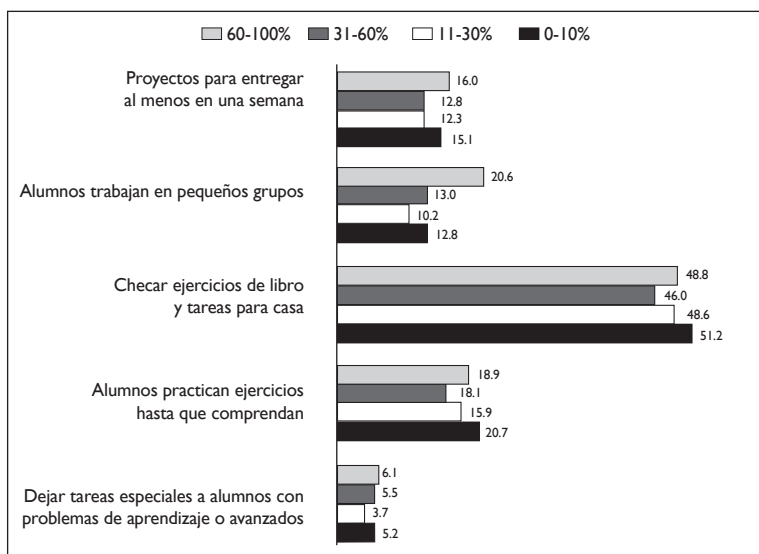


Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

Otro aspecto que cabe resaltar es el uso, relativamente amplio, de proyectos escolares que sustituyeron las tareas. Ese cambio no garantiza por sí sólo un mayor aprendizaje. Lo que estaría detectando la encuesta de TALIS es posiblemente la efectividad de los cursos proporcionados a los docentes para implementar la RIEB, pues han internalizado una práctica.

En la educación secundaria el panorama no es muy diferente, la práctica tradicional más utilizada es la revisión de ejercicios de los libros y las tareas, independientemente del número de alumnos con rezago en su aprovechamiento escolar. Es notorio que en secundaria la atención individualizada disminuye en forma significativa, como puede apreciarse en el último conjunto de barras de la gráfica 4.2.

Gráfica 4.2. Prácticas de enseñanza en aulas de secundaria que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)



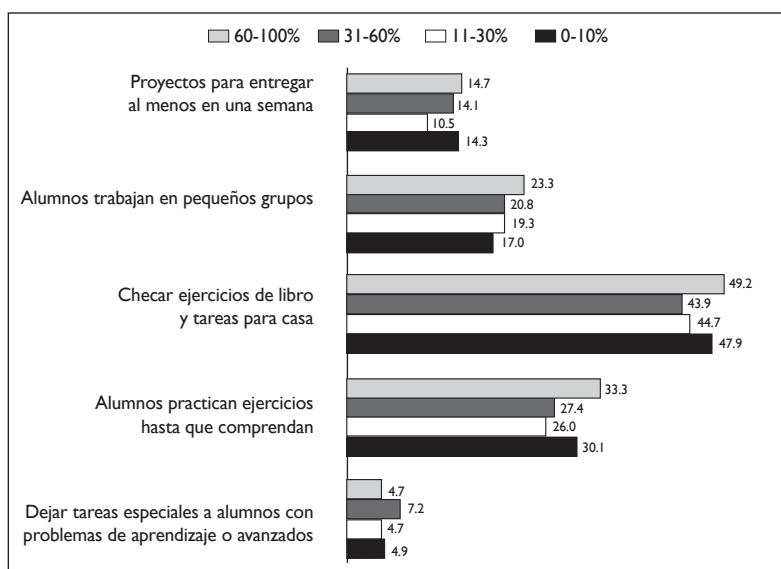
Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

Mientras que en el bachillerato la tendencia se reproduce y la revisión de ejercicios del libro y las tareas ocupa el primer lugar en las prácticas desplegadas en el aula durante casi 50% del tiempo de clase en los grupos analizados (véase gráfica 4.3). De igual manera, la atención individualizada disminuye, al tiempo que se incrementa –en relación con la secundaria, y casi a los niveles de primaria–, que los alumnos practiquen ejercicios hasta que los comprendan. En cuanto a las prácticas modernas de enseñanza, el trabajo por proyectos se utiliza en un porcentaje notoriamente menor en el bachillerato (en rangos de 10.5% a 14.7% del tiempo de clase) respecto a la primaria, donde llega a ocupar hasta 50% del tiempo de clase (véase gráfica 4.1).

Cabe anotar que la efectividad de los enfoques de enseñanza no es automática, pues depende de las circunstancias. Por ejemplo, en

un estudio realizado en Israel por Lavy (2011), donde analizó los efectos en el aprendizaje de los métodos de enseñanza tradicionales (centrar la atención en el conocimiento y comprensión de los alumnos) y modernos (desarrollar en los alumnos habilidades analíticas), encontró que ambos métodos tenían efectos positivos en los aprendizajes pero los efectos dependían del tipo de alumno. “El estudio reveló que la enseñanza tradicional tenía un efecto mayor en los alumnos cuyas familias tienen bajo nivel socioeconómico y educativo. Por el contrario, la enseñanza moderna presentaba mayores efectos en los alumnos de familias de grupos socioeconómicos altos” (Lavy, 2011, p. 4). Por ello, este autor señaló que sus resultados están indicando la necesidad de valorar el uso de métodos de enseñanza específicos, de acuerdo con las necesidades y los contextos donde se desarrollan los alumnos.

Gráfica 4.3. Prácticas de enseñanza en aulas de bachillerato que se utilizan con frecuencia y casi siempre en grupos con alumnos con problemas de rezago (porcentajes)



Fuente: Elaboración propia con base en la información de la encuesta TALIS (OCDE, 2014).

De lo señalado hasta el momento hay que resaltar que atender de manera personal a la variedad de alumnos con diversas capacidades, para el docente implica un mayor costo (en tiempo invertido) en la preparación de clases, de ejercicios y materiales didácticos, así como en la creación de métodos de enseñanza novedosos.

Es claro entonces que el docente enfrenta situaciones diversas en el aula, los alumnos no tienen las mismas características, y una enseñanza que desarrolle aprendizajes para la vida demanda creatividad por parte del profesor. En este sentido se hace necesario incluir en el perfil docente *las capacidades para la innovación*. Sin embargo, este perfil no resuelve el problema de los mayores costos en la preparación de la clase que tienen que asumir los docentes debido a la variedad de alumnos.

Una posible solución para este problema –reducir el costo de la preparación de la docencia–, sería el trabajo en equipo, lo cual permitiría, por ejemplo, desarrollar prácticas e incluso materiales para atender a los alumnos con diversos grados de preparación. El trabajo en equipo reduciría los costos que de otra manera tendría que asumir cada docente. Por ello, se necesitaría incluir *la colaboración entre pares* en el perfil docente.

Cabe anotar que aun cuando no se tuviera el objetivo de desarrollar aprendizajes para la vida y el único propósito fuera reducir los rezagos educativos de los alumnos, el trabajo colaborativo seguiría siendo una estrategia útil para reducir los costos de docencia.

Por otro lado, la colaboración no se reduce al trabajo en equipo entre docentes, ya que es más amplia si se incluye la colaboración con los padres de familia. No abordaré dicho tema en este capítulo, pero dejo anotado que el perfil del docente debe incluir *capacidades de comunicación* con los padres de familia para promover y orientar su colaboración hacia el aprendizaje de sus hijos.

EL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo para enfrentar problemas similares entre los docentes es importante para mejorar el aprendizaje de los alumnos, ya que puede ser una forma efectiva para encontrar soluciones conjuntas, con lo cual se reduce el costo individual de cada docente.

El aprendizaje colaborativo, entre pares, y el acompañamiento a los nuevos docentes son dos formas de capacitación cuyos beneficios son mayores a los de la capacitación tradicional que se realiza de manera individual y mediante cursos.

Cabe anotar una distinción entre *trabajo colegiado* y *trabajo en equipo*. En el primero se toman decisiones, mientras que en el segundo se desarrollan actividades; por ejemplo el Consejo Técnico Escolar es, en primera instancia, un espacio de coordinación pero de carácter administrativo; a diferencia de la colaboración profesional que implica establecer compromisos y acuerdos puntuales de trabajo en equipo sobre proyectos comunes.

El trabajo en equipo no es un asunto de voluntad sino una estrategia organizacional. Por ello, definir el perfil docente como un conjunto de características personales necesita complementarse con las características propias de la organización del sistema educativo. En este caso, esas características personales del perfil se convierten en un compromiso profesional del docente con el sistema educativo. El perfil docente necesita crear una identidad profesional. Es decir, es menos útil medir o detectar si un docente está dispuesto al trabajo en equipo que el asumir que esa colaboración es un compromiso que necesita practicarse de manera regular.

Los docentes no son un grupo homogéneo y cada quien puede entender la colaboración de diferente manera y realizarla con diferente actitud. Por ello, definir el perfil del docente con capacidades para el trabajo colaborativo debe considerar de manera amplia los diferentes factores que determinan el trabajo en equipo.

No podemos descartar que algunos docentes no deseen o no tengan la menor intención de trabajar de manera colaborativa y

buscarán parecer colaborativos aunque en la mínima expresión. Este problema no se soluciona definiendo un perfil, sino a través de mecanismos del sistema educativo diseñados para acotar las conductas negativas que puedan llegar a presentarse.

Para definir el trabajo colaborativo en el perfil docente se debe tener en mente, por lo menos, los siguientes tres tipos de conducta que pueden desplegar en las escuelas.

Un primer tipo de conducta la definen aquellos docentes que están motivados profesionalmente para desarrollar sus actividades; por ello, no anteponen la retribución que recibirían o el costo que implica su esfuerzo para realizar su trabajo. Para estos docentes la motivación es el principal combustible de su actuación profesional, no escatimarían esfuerzos para preparar estrategias de enseñanza que consideren los estilos de aprendizaje y los rezagos de sus alumnos.

Un segundo grupo de docentes tomaría decisiones en función de los beneficios que se derivan del esfuerzo que realizan. Es decir, si no hay resultados visibles del esfuerzo docente en el aprendizaje de los alumnos, entonces ralentizan sus acciones y decisiones. En ocasiones, esta conducta se debe a la falta de materiales, recursos didácticos, a los rezagos acumulados en los niños, la falta de estrategias, o a todo lo anterior en conjunto o por separado. En esta situación, algunos docentes pueden optar por aplicar un esfuerzo mínimo en su labor de enseñanza cotidiana.

Un tercer grupo de docentes sólo realiza el esfuerzo necesario para cumplir con sus tareas pero no tiene interés en desarrollar una carrera, o una trayectoria en la docencia. Diversos estudios muestran que algunos docentes aprenden a utilizar el sistema a su favor, es decir, a jugar con las reglas y desarrollar conductas como enseñar para el examen, o bien, su esfuerzo es temporal mientras se mantienen los incentivos económicos que se les entregan.

Un perfil docente debe dar cabida a estos tres tipos de conducta, ya que no se puede determinar mediante un procedimiento cómo se comportará un docente en el aula. Por ello, se puede señalar que

el perfil necesita ser dinámico en el sentido de establecer un mínimo de requisitos, los cuales deben ser acreditados de manera regular.

Los docentes que no acostumbran trabajar en colaboración y que desean iniciar esta dinámica tendrán que asumir costos antes de obtener beneficios que seguramente serán mayores a esos costos iniciales; las siguientes secciones abordan estos temas.

EL COSTO DE CAMBIAR LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA

La enseñanza tradicional predomina sobre la enseñanza moderna dentro del sistema educativo de México, de acuerdo con la encuesta TALIS. Sin embargo, la misma encuesta señala que entre los docentes predomina la aceptación del enfoque constructivista.⁵

Esta diferencia entre la concepción pedagógica y la práctica en el aula es un problema complejo cuya solución no se logra únicamente con cursos de capacitación. Esto se puede observar con mayor nitidez en un estudio realizado con docentes de ciencias en secundaria, por Rodríguez y López (2006, p. 1325), donde analizan las concepciones epistemológicas y de aprendizajes a fin de observar su correspondencia con las prácticas en el aula.⁶

Para el estudio los autores seleccionaron a tres docentes que se graduaron de la misma escuela y que ahora laboran en diferentes secundarias, dos de ellos tienen más de veinte años de experiencia

⁵ Los docentes respondieron, por arriba de 90%, “estar de acuerdo” y “fuertemente de acuerdo” a dos preguntas: *a*) mi papel como docente es facilitar que los alumnos formulen sus propias preguntas, y *b*) a los estudiantes se les debe permitir que piensen por sí mismos soluciones a problemas prácticos antes de que el profesor les muestre la forma en que se resuelven (véanse los cuadros 6.13, 6.13a y 6.13.b en OCDE, 2014, pp. 391-392).

⁶ Rodríguez y López (2006, p. 1312) establecieron categorías epistemológicas (empirismo/positivismo, racionalismo y racionalismo crítico/constructivismo) y sus correspondientes formas de aprendizaje (mecanicista/por descubrimiento, *insight* [perspicacia] y significativo/constructivista).

y entre ellos las visiones son totalmente opuestas, mientras que un tercer docente, que está en su primer año de trabajo, representa la transición entre ambos modelos (Rodríguez y López, 2006, p. 1311). Así, entre los docentes con más de veinte años de experiencia el primero posee una concepción y una práctica constructivistas, mientras que el segundo tiene una formación racionalista y técnicas de aprendizaje mecanicistas o tradicionales donde se privilegia que los alumnos “respondan a las instrucciones o actividades que les plantea el docente” (Rodríguez y López, 2006, p. 1319) y, un tercer docente con menor antigüedad, da cuenta de una concepción epistemológica mixta pero con un discurso y prácticas en el aula de corte constructivista.

Con base en lo anterior podemos asumir que es común la coexistencia de docentes con diferentes concepciones epistemológicas en una misma escuela, y que estas concepciones influyen las prácticas en el aula; de tal manera que cambiar los enfoques de enseñanza no se puede abordar sólo con un enfoque mecánico de gestión (es decir, que los docentes respondan a las instrucciones o actividades señaladas por las autoridades del sector). El estudio de Bruns y Luque (2014, pp. 18-19) confirma que en cada escuela se pueden encontrar diversos tipos de docentes cuya conducta varía por el uso que dan al tiempo en el aula y por las prácticas de enseñanza utilizadas que se reflejan en la mayor o menor atención que los alumnos prestan a la clase.

Cambiar los enfoques de enseñanza en las escuelas depende de varios factores, entre ellos los que se describen a continuación.

Un primer elemento a tomar en cuenta son los costos del esfuerzo de docencia que implican inversión de tiempo y recursos para preparar nuevas didácticas y adecuarlas a las diferentes condiciones de aprendizaje de los alumnos. Este último esfuerzo representa un costo en el que no incurre la enseñanza tradicional que no distingue –o lo hace con menor intensidad– entre alumnos con diferentes capacidades. En ese sentido, el costo de impartir docencia según el modelo de enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de

conocimientos, es menor al costo de impartir docencia conforme a un modelo de enseñanza centrada en los alumnos. Por ello, una condición para impulsar el cambio en las prácticas pedagógicas en el aula –de las tradicionales hacia las modernas–, es reducir los costos del esfuerzo en la preparación de la docencia.

Entre las dinámicas de trabajo en el aula que facilitan la labor de docencia (que pueden reducir los costos del esfuerzo docente) se encuentran: el trabajo de los alumnos en pequeños grupos y el desarrollo de proyectos que contribuyan a los aprendizajes activos. Ambas dinámicas de trabajo no son ampliamente utilizadas en el sistema de educación básica en el país, excepto en la primaria, donde el trabajo por proyectos se llega a utilizar ampliamente pero no es así con el trabajo en pequeños grupos (gráfica 4.1); mientras que en secundaria (gráfica 4.2) y en el bachillerato (gráfica 4.3) el uso de ambas prácticas disminuye considerablemente cuando se les compara con la educación primaria (véase también informe de la OCDE, 2014).

El trabajo en pequeños grupos se aborda como un tema de coregulación de aprendizajes (Olave y Villarreal, 2014). En un estudio realizado con alumnos de licenciatura en Chihuahua, guardando las diferencias entre los niveles de estudio, Olave y Villarreal (2014, pp. 390-393) analizaron las dinámicas desarrolladas en grupos con una composición heterogénea y homogénea de alumnos. El primero favoreció el intercambio de ideas a diferencia de los grupos homogéneos donde la retroalimentación fue mínima. Es decir, el beneficio de los grupos de trabajo depende de las relaciones interpersonales de los alumnos y de la composición de los grupos. Esto demanda de los docentes el disponer de técnicas para desarrollar dinámicas de grupo de acuerdo con las características de sus alumnos.

El desarrollo de proyectos escolares es la otra dinámica de trabajo en el aula que puede facilitar la labor de docencia. Sin embargo, su implementación en el aula muestra dificultades como se señala en un estudio realizado en escuelas primarias de Nuevo León. Mercado y Martínez Rizo (2014, pp. 554-555) señalan que aunque los docentes dejan a los alumnos la elaboración de

tareas auténticas las cuales, conceptualmente, implican la elaboración de proyectos escolares con base en problemas reales, con procesos largos de trabajo que involucran habilidades de diversa complejidad para los alumnos; en la práctica, sin embargo, las tareas desarrolladas por los alumnos no se basan en problemas reales, no admiten incertidumbre, llegan a tener sólo una solución y promueven la adquisición mecánica de conocimientos. De igual manera, los autores señalaron que en los exámenes que se aplican a los alumnos se incluyeron preguntas que evalúan habilidades de baja complejidad que privilegian la memorización y mecanización; es decir, el estudio anotado está indicando que aunque se desarrollan proyectos escolares estos reproducen el estilo de enseñanza tradicional.

Cambiar el enfoque de enseñanza enfrenta diversas dificultades desde las concepciones epistemológicas de los docentes hasta el desarrollo de dinámicas de trabajo en el aula, cuya adecuada implementación puede facilitar la docencia. Estas dificultades implican costos, en términos de esfuerzo para la docencia que difícilmente podrán solventar los docentes de manera individual.

Los costos del esfuerzo para preparar la docencia no son el único factor que determina las decisiones de los docentes. Hout y Elliott (2011) y Gneezy *et al.* (2011) dan cuenta de que estudios de psicología en las organizaciones, señalan que las personas desempeñan sus actividades motivadas por el reconocimiento personal y profesional así como por la satisfacción que brindan las tareas desarrolladas. La motivación profesional es un incentivo intrínseco a diferencia de los incentivos económicos que constituyen una motivación extrínseca.

Los factores anotados, como los costos, eficiencia, riesgos y motivación, se combinan de diferente forma para definir el esfuerzo de docencia que realiza cada docente. Cabe anotar que todos estos factores son personales, propios de los docentes, y no son medibles u observables. Estas características deben ser tomadas en cuenta en el diseño de las políticas educativas que incentiven el trabajo en

equipo, porque se corre el riesgo de que las conductas negativas en la docencia no sean aminoradas.

Conductas negativas en la docencia

Algunos experimentos y programas que utilizan incentivos económicos para lograr metas educativas son criticados por el efecto negativo que tienen en la motivación profesional de los docentes. Armstrong (2014, pp. 14-35) revisa varios estudios donde se observa que algunos docentes aprenden a utilizar el sistema a su favor (“*gaming the system*”), es decir, juegan con las reglas y desarrollan conductas como inducir a los alumnos menos avanzados a no presentar exámenes, o bien, enseñan para el examen o aplican su esfuerzo de manera temporal mientras se mantienen los incentivos económicos que se les otorgan.

Por ejemplo, en un experimento en escuelas de Kenia realizado por Glewwe *et al.* (2010, p. 206), los autores reportan que se premiaron las mejoras en el aprovechamiento escolar pero esas mejoras sólo se mantuvieron durante la vigencia de los incentivos económicos. Además, debido a tales incentivos, observaron un aumento en el tiempo de docencia ocupado en la preparación de los exámenes que sirven para entregar los premios y se procuraba que esos exámenes fueran presentados sólo por los alumnos más avanzados. Para prevenir esas conductas, en otro experimento realizado también en escuelas de Kenia, el premio otorgado se combinó con una penalización por los alumnos que no presentaban exámenes (Glewwe *et al.*, 2010).

Campbell anota que las personas tienen la tendencia a influir en los indicadores que intentan medir su conducta o los resultados: “entre más se utilice un indicador social cuantitativo, éste estará sujeto a la presión de personas que buscarán alterar los resultados del proceso social que se intenta monitorear” (Campbell, 1976, p. 34).

En conclusión, las conductas anotadas, positivas y negativas, señalan el carácter estratégico de las decisiones de docencia, es decir,

son decisiones que responden a circunstancias institucionales, de las escuelas y del sistema educativo, donde influyen de diversa manera factores de costos, riesgos y eficiencia del esfuerzo de docencia combinados con la motivación profesional. Para analizar la relación de los elementos que intervienen en la toma de decisiones durante la docencia se puede establecer que la motivación profesional colocaría en segundo plano los factores mencionados. Por el contrario, si en una decisión predominan estos tres últimos factores, entonces la motivación profesional se coloca en segundo plano.

CONCLUSIONES

Las políticas de gestión escolar descansan de manera creciente en las capacidades de decisión que se delegan a las escuelas y sus comunidades escolares. Pero esas capacidades para tomar decisiones se ven afectadas por las limitadas capacidades de organización, lo cual implica poca capacidad para construir soluciones a los problemas que se enfrentan en las escuelas y aulas. Esto no es un problema de eficiencia, sino de recursos materiales y de organización del trabajo.

Una estrategia de cambio basada en la capacitación formal de directivos y docentes equivale, valga la comparación, a una enseñanza tradicional donde se parte de la premisa de que un experto transmite conocimientos sobre la forma de resolver problemas. Por ello, la estrategia para que la gestión escolar descansa en grupos de trabajo, o en el trabajo colaborativo, equivale a permitir aprendizajes activos en las escuelas para aprender a encontrar soluciones a los problemas.

La formación y funcionamiento de los grupos de trabajo no pueden descansar en la iniciativa individual de docentes y directivos con motivación profesional. La política educativa está en posibilidad de fomentar el trabajo colaborativo como estrategia de cambio en las escuelas. Para ello, hay algunas condiciones que es necesario establecer: a) programas para otorgar apoyos a proyectos

educativos que consideren los factores que pueden influir en la decisión de colaborar en un grupo de trabajo; b) esquemas de evaluación durante la implementación para valorar qué funciona; c) establecer premios a largo plazo en un servicio de carrera, que constituyan los créditos o beneficios que se obtiene del trabajo en equipo.

Estas acciones de política establecerían una estrategia integral para orientar el cambio en las escuelas. Por otro lado, algunos de los programas vigentes pueden incluir como parte de su funcionamiento el trabajo colaborativo. De esa manera, esta estrategia no implica una nueva asignación de recursos sino un mejor aprovechamiento de los actuales, incluyendo las capacidades que poseen los docentes y directivos.

Los resultados de las encuestas realizadas por la OCDE a 4 000 docentes en México sobre sus prácticas en el salón de clase enfatizan los siguientes aspectos:

En primer lugar, la variable que da cuenta de la atención que reciben los alumnos con desventaja o avanzados, indicada por el diseño de tareas especiales según las necesidades de los alumnos, muestra que los docentes no utilizan de manera intensa esa estrategia en ninguno de los tres niveles escolares y esta tarea tampoco es influida por el porcentaje de alumnos considerados en rezago.

El segundo aspecto a destacar es que las actividades de enseñanza tradicional, como son la revisión de ejercicios y tareas, así como la práctica de ejercicios por parte de los alumnos, dominan los tres niveles escolares, con especial predominio en secundaria y bachillerato, en comparación con las prácticas de enseñanza que tienen como base el constructivismo.

El tercer asunto es que la adopción de prácticas de enseñanza con base en el enfoque constructivista (entiéndase desarrollar proyectos y el trabajo en pequeños grupos de alumnos) en las escuelas primarias se ha desarrollado de manera importante, pues el porcentaje de docentes que utilizan el desarrollo de proyectos escolares está en un rango entre 34.6 y 50% (véase gráfica 4.1). Sin embargo, el trabajo en pequeños grupos se practica con menos frecuencia

(sólo 8.3%) en los grupos escolares de primaria que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos en situación de rezago (entre 60 y 100% de alumnos en esta situación).

Si tomamos en cuenta el resultado de las encuestas de la OCDE, dadas las condiciones de trabajo de los docentes –falta de materiales, de capacitación adecuada y de tiempos en el horario oficial para colaborar– se entiende que puede haber baja motivación o pocos incentivos para trabajar en equipo. Lo cual dificulta que el perfil docente pueda cumplir con algunas de las siguientes características necesarias para la docencia que emplea métodos constructivistas: una enseñanza orientada a los alumnos, capacidades de comunicación con las familias, capacidades para ser tutor, trabajo colaborativo y desarrollar una docencia contextualizada.

Sylvia Schmelkes (citada en Cox, 2013, p. 74) anota que “las circunstancias en las que los docentes toman decisiones día a día son muy variables”, esto aunado a la complejidad del trabajo, requiere que el docente esté en capacidad de desplegar diversas habilidades. Por ello, la cuestión del perfil docente no se puede aislar de otros componentes del sistema educativo. Este perfil tiene necesariamente un *carácter dinámico* debido a que, por ejemplo, el trabajo colaborativo es una cualidad que se desarrolla en el tiempo. Este *perfil también debe ser flexible y amplio* para dar cabida a la diversidad de características de los docentes, y donde sólo se establezcan en la reglamentación los mínimos necesarios para un buen desempeño. Por ello, es necesario el desarrollo de otros componentes del sistema educativo que motiven la adquisición de diversas habilidades para el trabajo, por ejemplo, el servicio profesional de carrera.

REFERENCIAS

- Armstrong, P. (2014). *Teacher incentives in South Africa: a theoretical investigation of the possibilities*. Stellenbosch Economic Working Papers: 07/14. Recuperado de: <http://www.ekon.sun.ac.za/wpapers/2014/wp072014/wp-07-2014.pdf>

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, resumen. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20e-%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>
- Campbell, D. (1976). Assessing the impact of planned social change. Reimpreso en *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 2011, 3-43. Recuperado de: http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297/292
- Cox, C.; Beca, C. y Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones de políticas. En J. Díaz de la Torre (comp.). *Realidades y Prospectiva Educativa*, t. I. México: SNTE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Foro Mundial sobre la Educación (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes* (26-28 de abril de 2000, Dakar, Senegal). París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Glewwe, P.; Nauman, I.; Kremer, M. (2010). Teacher Incentives. *The American Economic Journal: Applied Economics*, 2 (julio), pp. 205-227.
- Gneezy, U.; Meier, S. y Rey-Biel, P. (2011). When and Why Incentives (Don't) Work to Modify Behavior. *The Journal of Economic Perspectives*, 25(4), pp. 191-209.
- Hout, M. y Elliot, S. (Eds.) (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education. Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education*. National Research Council, Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press. Recuperado de: <http://www.nap.edu/catalog/12521/incentives-and-test-based-accountability-in-education>
- Lavy, V. (2011). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. Working Paper, no. 16885. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research. Recuperado de: <http://www.nber.org/papers/w16885>
- López, G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), pp. 1191-1218.
- Mercado, A. y Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 537-567.
- Muñoz, C.; Rodríguez, P.; Restrepo, P. y Borrani, C. (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX (3), pp. 1-60.

- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey*. París: OCDE. Recuperado de: http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/TALIS%202014_%28eng%29_full_11-eBook.pdf
- Olave, I. y Villarreal, I. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), pp. 377-399.
- Rodríguez, D. y López, A. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), pp. 1307-1335.

CAPÍTULO 5

LA REFORMA EDUCATIVA. UNA OPORTUNIDAD PARA PREPARAR NORMALISTAS EXITOSOS

*Miguel Eslava Camacho**

*... y allí entre los sectores de gran marginalidad y las elites
de enorme capacidad crítica, debemos esperar
diversos grados o intensidades de lucidez, de conciencia.*

DISCURSO EPISTÉMICO Y DISCURSO PEDAGÓGICO

INTRODUCCIÓN

La reforma educativa implica para las normales mexiquenses el enorme reto de su permanencia o su lenta desaparición, por lo que es trascendental que quienes llevamos a cabo la compleja tarea de la investigación educativa en las escuelas formadoras de docentes encontremos nuestras fortalezas en la aplicación de las políticas educativas de la presente administración y, sobre todo, las áreas de oportunidad para que como Instituciones de Educación Superior (IES) surjamos con identidad normalista hacia la generación de

* Profesor investigador de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

egresados dignos de ejercer la compleja tarea de educar a los niños y jóvenes de nuestra entidad.

El presente artículo tiene que ver con la aplicación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), del Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica, a partir del ciclo escolar 2014-2015. Los resultados de nuestros egresados normalistas y las diversas reflexiones teóricas preliminares se organizan en cuatro apartados denominados: 1) El punto de partida; 2) Los resultados la realidad normalista; 3) Recuperar la identidad y el prestigio normalista, y por último, 4) Reflexiones finales. Todo ello con la finalidad de brindar sugerencias de formación que permitan a nuestros egresados recuperar un sentido teórico epistémico de la labor docente y, por ende, ser protagonistas y no aplicadores de un programa de estudios dado y ser profesionales exitosos.

EL PUNTO DE PARTIDA

A inicios del ciclo escolar 2014-2015 se implementó por primera ocasión en el país, y particularmente en el Estado de México, el Concurso de Oposición para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica, que diseñó e instauró el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y consistió en un examen extenso, cuya finalidad es evaluar cinco dimensiones específicas que establecen el perfil¹ idóneo del docente en este nivel educativo; cada dimensión cuenta con una serie de parámetros y éstos, a su vez, con un listado de indicadores.

Las cinco dimensiones para docentes se encuentran organizadas de acuerdo con los siguientes perfiles:

¹ Perfil: corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y tiene un carácter nacional. Está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales del desempeño docente (SEP, 2014, p. 12).

- Parámetros e indicadores generales por nivel educativo:
 - Educación preescolar
 - Educación primaria
 - Educación secundaria

- Parámetros e indicadores por modalidad, especialidad o servicio educativo:
 - Educación indígena
 - Educación especial
 - Educación física
 - Educación telesecundaria
 - Segunda lengua (inglés)

- Parámetros e indicadores complementarios
 - Lengua indígena
 - Segunda lengua (inglés)
 - Asignatura estatal
 - Artes

- Parámetros e indicadores. Técnicos docentes:
 - Maestro de taller de Lectura y escritura. Educación preescolar, primaria y secundaria
 - Acompañante de Música. Educación preescolar
 - Maestro de Enseñanza artística. Educación primaria
 - Maestro de taller. Educación primaria
 - Maestro de Música. Educación indígena
 - Maestro de taller. Educación indígena
 - Acompañante de Música. Educación especial
 - Maestro de taller. Educación especial
 - Maestro de aula de medios. Educación secundaria

En particular, las dimensiones del perfil, parámetros e indicadores que corresponden a la educación preescolar, primaria y secundaria son claramente similares e implican una gama diversa de

competencias profesionales docentes que tienen que ver con la práctica en el aula.

La finalidad es que el docente sea capaz de facilitar en sus estudiantes el desarrollo de las competencias para la vida descritas en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, y las competencias específicas tanto del nivel educativo como de las asignaturas que imparta.

Para ello, el docente tendrá que dar cuenta de su dominio en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes descritos minuciosamente en las dimensiones del perfil, las cuales presentamos a continuación en cuadros donde se ubican los parámetros e indicadores correspondientes a cada dimensión, de acuerdo con el documento normativo denominado “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación” (SEP, 2014).

Cuadro 5.1. Dimensión Uno del perfil idóneo para docente de educación básica, de acuerdo con el nivel educativo

| Nivel educativo | Dimensión | Parámetros | Indicadores |
|-----------------|---|---|--|
| Preescolar | I. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. | Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. | 1.1.1 Tiene conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. 1.1.2 Reconoce la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos. 1.1.3 Reconoce la importancia de incorporar a su práctica educativa las necesidades e intereses de los alumnos para apoyar su aprendizaje. |
| Primaria | | | 1.2.1 Conoce los propósitos educativos de las asignaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, respectivamente. 1.2.2 Identifica los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura. 1.2.3 Reconoce formas de intervención docente que favorecen la construcción de conocimientos a partir de lo que saben los alumnos. 1.2.4 Reconoce la importancia de favorecer los aprendizajes de los alumnos mediante la discusión colectiva y la interacción entre ellos. |
| Secundaria | | 1.3 Los contenidos del currículum vigente. | 1.3.1 Tiene conocimiento de los contenidos del currículum vigente. 1.3.2 Identifica la progresión de los contenidos educativos en las diferentes asignaturas. 1.3.3 Conoce aspectos de los campos del conocimiento en que se inscriben los contenidos educativos. |

Cuadro 5.2. Dimensión Dos del perfil idóneo para docente de educación básica, de acuerdo con el nivel educativo

| Nivel educativo | Dimensiones | Parámetros | Indicadores |
|-----------------|---|---|---|
| Preescolar | 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. | 2.1 El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje. | 2.1.1 Selecciona, adapta o diseña situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas, las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales. 2.1.2 Conoce diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades. 2.1.3 Demuestra conocimiento sobre cómo proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar. 2.1.4 Identifica los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. |
| Primaria | | 2.2 La diversificación de estrategias didácticas. | 2.2.1 Demuestra conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje. 2.2.2 Sabe cómo intervenir para lograr que los alumnos sistematicen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudiados. 2.2.3 Determina cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada. |
| Secundaria | | 2.3 La evaluación del proceso educativo con fines de mejora. | 2.3.1 Explica cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan. 2.3.2 Sabe cómo utilizar instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos. 2.3.3 Muestra conocimiento para analizar producciones de los alumnos y valorar sus aprendizajes. 2.3.4 Comprende cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente. |
| | | 2.4 La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela. | 2.4.1 Conoce los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorece el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión. 2.4.2 Sabe cómo establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos; se interesa por lo que piensan, expresan y hacen; fomenta la solidaridad y la participación de todos. 2.4.3 Sabe cómo utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos. |

Cuadro 5.3. Dimensión Tres del perfil idóneo para docente de educación básica, de acuerdo con el nivel educativo

| Nivel educativo | Dimensiones | Parámetros | Indicadores |
|-----------------|--|---|---|
| Preescolar | 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. | 3.1 La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional. | 3.1.1 Reconoce los logros y las dificultades de su práctica docente e identifica los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos. 3.1.2 Reconoce en qué ámbitos de conocimiento e intervención didáctica tiene mayor dominio y en cuáles requiere actualizarse para mejorar su práctica. 3.1.3 Sabe cómo trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar la práctica profesional. |
| Primaria | | 3.2 La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa. | 3.2.1 Reconoce que requiere formación continua para mejorar su práctica docente. 3.2.2 Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza. 3.2.3 Busca información e interpreta textos para orientar su trabajo docente. 3.2.4 Demuestra ser lector de diferentes tipos de textos. 3.2.5 Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para su profesionalización. |
| Secundaria | | 3.3 La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias. | 3.3.1 Se comunica oralmente y por escrito con todos los actores educativos (dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente). 3.3.2 Reconoce cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar que todos los alumnos aprendan. 3.3.3 Adquiere y comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. |

Cuadro 5.4. Dimensión Cuatro del perfil idóneo para docente de educación básica, de acuerdo con el nivel educativo

| Nivel educativo | Dimensiones | Parámetros | Indicadores |
|-----------------|--|--|---|
| Preescolar | 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. | 4.1 El ejercicio de la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana. | 4.1.1 Conoce los principios filosóficos, los fundamentos legales y la organización del sistema educativo mexicano. |
| Primaria | | | 4.1.2 Reconoce el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública y sus implicaciones para el ejercicio profesional. |
| Secundaria | | | 4.1.3 Reconoce el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, así como para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios. |
| | | | 4.1.4 Sabe cómo ejercer en su función docente el respeto a los derechos humanos y cómo favorecer la inclusión educativa. |
| | | 4.2 El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender. | 4.2.1 Asume como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan. |
| | | | 4.2.2 Reconoce las características de una intervención docente que contribuye a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos. |
| | | | 4.2.3 Sabe cómo promover, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, socioeconómicas y de capacidades. |
| | | | 4.2.4 Sabe cómo establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación. |
| | | | 4.2.5 Sabe cómo favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela. |
| | | 4.3 La importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos. | 4.3.1 Reconoce que las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influyen en los resultados educativos. |
| | | | 4.3.2 Reconoce que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje. |

Cuadro 5.5. Dimensión Cinco del perfil idóneo para docente de educación básica, de acuerdo con el nivel educativo

| Nivel educativo | Dimensiones | Parámetros | Indicadores | |
|-----------------|---|--|---|--|
| Preescolar | 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. | 5.1 Los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos. | 5.1.1 Identifica los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela, asimismo analiza su influencia en la calidad de los resultados educativos. 5.1.2 Conoce los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias. 5.1.3 Sabe cómo participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje. 5.1.4 Conoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y comprende su influencia en la formación de los alumnos. | |
| Primaria | | | 5.2 El aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes. | 5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos. 5.2.2 Conoce estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa. 5.2.3 Conoce formas para establecer una relación de colaboración y diálogo con los padres, madres de familia o tutores mediante acuerdos y compromisos. |
| Secundaria | | | 5.3 Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa. | 5.3.1 Propone acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos. 5.3.2 Identifica y valora los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias. 5.3.3 Reconoce y reflexiona sobre las expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo. |

A partir de los planteamientos anteriores, el INEE aplica el Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente, cuyos resultados son insumos indispensables para dar cuenta del estado actual de los

egresados normalistas en relación con sus fortalezas docentes, pero aún más importante, de sus debilidades o áreas de oportunidad, con el fin de establecer estrategias adecuadas que generen resultados exitosos para con nuestros egresados, frente a las exigencias del principal empleador, el gobierno federal y, en particular, la gubernatura mexiquense.

LOS RESULTADOS: LA REALIDAD NORMALISTA

La idoneidad para ser docente tiene que ver con aprobar un examen que, por los planteamientos que lo sustentan, exige a los normalistas un nivel de preparación óptima.

Cabe señalar que el examen de referencia fue abierto no sólo a egresados normalistas, es decir, a todos aquellos profesionales egresados de otras IES, que de acuerdo con el INEE contarán con el perfil profesional adecuado para impartir clase en preescolar, primaria, secundaria e incluso en la educación media superior, información que se retomará más adelante.

Respecto a los exámenes que se aplicaron a los egresados de las escuelas normales mexiquenses que cursaron las licenciaturas en Educación Primaria, en Educación Preescolar, o en Educación Secundaria con especialidades en: Español, Matemáticas, Física, Geografía, Biología, Inglés y Química, se realizó el cuadro 5.6, con los resultados que obtuvieron, de acuerdo con tres niveles de desempeño posibles.²

² *Nivel I* significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzga indispensable para un adecuado desempeño docente.

El nivel II significa que el sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; y el *nivel III*, que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas;

En el cuadro 5.6 se presentan la cantidad y el porcentaje de egresados de diversas licenciaturas que se imparten en las escuelas normales mexiquenses, de acuerdo con el tipo de examen y, consecutivamente, el nivel; por ejemplo, en la Licenciatura en Educación Preescolar, solamente hubo 75 egresados, es decir, 15% obtuvo el nivel III en los dos tipos de examen; posteriormente, 85 egresados, que representan 17%, obtuvieron el nivel III en el tipo de examen “Conocimientos y habilidades para la práctica docente”, pero en el tipo de examen dos, “Habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales”, alcanzaron el nivel II apenas.

Finalmente, 55 egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar, 11% en términos porcentuales, alcanzaron solamente el nivel II en el tipo de examen “Conocimientos y habilidades para la práctica docente”, y en el tipo de examen dos, “Habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales” lograron el nivel III.

Cuadro 5.6. Concentrado de resultados de acuerdo con los niveles de desempeño emitidos por el INEE (2014)*

| Licenciatura | Número y porcentaje de egresados, por nivel de desempeño | | | | | | | | Total de egresados de normales |
|----------------------|--|----|-------|----|---|----|-------|----|--------------------------------|
| | Tipo de examen | | | | | | | | |
| | Conocimientos y habilidades para la práctica docente | | | | Habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales | | | | |
| | N II | | N III | | N II | | N III | | |
| | No. | % | No. | % | No. | % | No. | % | |
| Educación Preescolar | | | 75 | 15 | | | 75 | 15 | 495 |
| | | | 85 | 17 | 85 | 17 | | | |
| | 55 | 11 | | | | | 55 | 11 | |
| | 280 | 56 | | | 280 | 56 | | | |

es decir, que es capaz de aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones y escenarios diversos (Recuperado de: INEE, http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/criterios_basicos/ Fecha de consulta: febrero de 2015).

| | | | | | | | | | |
|---|-----|-------|-----|-------|-----|-------|----|-------|-----|
| Educación Primaria | | | 42 | 11.14 | | | 42 | 11.14 | 374 |
| | | | 122 | 32.36 | 122 | 32.36 | | | |
| | 21 | 5.57 | | | | | 21 | 5.57 | |
| | 189 | 50.13 | | | 189 | 50.13 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Geografía | | | 6 | 18.75 | | | 6 | 18.75 | 51 |
| | | | 24 | 75 | 24 | 75 | | | |
| | 1 | 1.92 | | | 1 | 1.92 | | | |
| | 20 | 38.46 | | | 20 | 38.46 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Español | | | 32 | 13.22 | | | 32 | 13.22 | 144 |
| | | | 91 | 37.60 | | | 91 | 37.60 | |
| | 4 | 1.65 | | | | | 4 | 1.65 | |
| | 112 | 46.28 | | | 112 | 46.28 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas | | | 18 | 7.96 | | | 18 | 7.96 | 223 |
| | | | 27 | 11.94 | 27 | 11.94 | | | |
| | 20 | 8.84 | | | | | 20 | 8.84 | |
| | 158 | 69.91 | | | 158 | 69.91 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Biología | | | 14 | 13.72 | | | 14 | 13.72 | 60 |
| | | | 37 | 36.27 | 37 | 36.27 | | | |
| | 3 | 2.94 | | | | | 3 | 2.94 | |
| | 46 | 45.09 | | | 46 | 45.09 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Inglés | | | 13 | 26 | | | 13 | 26 | 50 |
| | | | 37 | 74 | 37 | 74 | | | |
| Educación Secundaria con especialidad en Química | | | 10 | 22.22 | | | 10 | 22.22 | 43 |
| | | | 20 | 44.44 | 20 | 44.44 | | | |
| | 1 | 2.22 | | | | | 1 | 2.22 | |
| | 12 | 26.66 | | | 12 | 26.66 | | | |
| Educación Secundaria de Física | 1 | 10 | | | | | 1 | 10 | 10 |
| | 9 | 90 | | | 9 | 90 | | | |

*Datos obtenidos de la página electrónica del INEE: <http://201.175.44.226/SNRSPD/Basica/SNRSPDresultadosbasica/ConsultaPublica.aspx>, (fecha de consulta: febrero de 2015).

Con base en los resultados emitidos, un porcentaje considerable de normalistas no se consideró idóneo para impartir clase y por lo

tanto no se le otorgó plaza, como se observa en el cuadro 5.1, el mayor porcentaje de los egresados que hicieron el examen de referencia, alcanzó apenas el nivel II, y fue un número menor de egresados quienes obtuvieron resultados satisfactorios.

Por ejemplo, de 495 egresados normalistas mexiquenses que presentaron el examen para Educación Preescolar, solamente 15% (75 egresados) alcanzó el nivel III en los dos niveles de desempeño: Habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, y Conocimientos y habilidades para la práctica docente; un porcentaje de 56% (280 egresados) logró sólo el nivel II en los niveles de desempeño referidos.

Respecto a la educación primaria, de 374 egresados que realizaron examen, de las diversas escuelas normales pertenecientes al Estado de México solamente 11.14% (42 egresados) alcanzó el nivel III; y un porcentaje mayor a 50.13% (189 egresados) sólo obtuvo el nivel II, en los dos descriptos.

Por brindar otro ejemplo, en el caso de la especialidad en Geografía para educación secundaria, los resultados se presentan desalentadores, donde de 51 estudiantes normalistas mexiquenses que presentaron examen, únicamente 18.75% (6 egresados), obtuvo el nivel III en los dos niveles de desempeño, y 38.46% (20 egresados) alcanzó apenas el nivel II.

Con base en el análisis anterior, se encuentra que la mayor problemática se concentra en el examen: “Habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales”, donde el mayor porcentaje alcanzó el nivel II.

A partir de estos resultados, en diciembre de 2014 se aplicó un segundo examen para ingresar al servicio docente, en el cual—según datos oficiales— 80% aproximadamente fue evaluado como *no idóneo* para laborar en educación básica.

Para las escuelas normales pertenecientes al Estado de México los resultados de sus egresados impactan en su prestigio como IES y, aún más, en su enorme y larga tradición como formadoras de docentes; quedaron en evidencia las enormes limitaciones de sus

egresados en lo referente a enfrentar el reto de dos tipos de exámenes complejos, que exigen habilidades intelectuales específicas relacionadas con la comprensión lectora, la actitud crítica, la toma de decisiones, con base en acciones éticas que emanan de bases filosóficas propias del área educativa.

Es así que las plazas fueron otorgadas a profesionistas de áreas como: Psicología, Pedagogía, Agronomía, Matemáticas, Administración, entre otras, quienes aprobaron más que satisfactoriamente el examen de ingreso.

Cabe destacar que para el ingreso a impartir clase en Educación Preescolar, por dar un ejemplo, en la lista de prelación publicada por el INEE en su página de internet, el sustentante que participó en la convocatoria abierta³ y ocupó la posición número uno, obtuvo 118 puntos en Conocimientos y habilidades para la práctica docente, ubicándose en el nivel III, y respecto a las Habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, se ubicó también en el nivel III con 113 puntos. Al realizar un comparativo, el egresado normalista que se posicionó en el lugar número uno, obtuvo puntuaciones solamente una abajo respecto del ejemplo anterior.

La lectura del comparativo invita a suponer que, aún sin contar con una formación profesional específica en la docencia, los profesionistas de otras carreras tienden a obtener “aunque por muy poco” mejores resultados que los egresados de las normales mexiquenses; por otro lado, muestra que nuestros egresados no se encuentran con una desventaja significativa frente a egresados de otras IES.

³ El INEE publicó una convocatoria que denominó “Pública y abierta”, donde participaron egresados de IES diferentes a las escuelas normales, de acuerdo con un perfil profesional definido por el INEE para cada vacante de educación básica y educación media superior.

RECUPERAR LA IDENTIDAD Y EL PRESTIGIO NORMALISTA

Como ya se mencionó, con base en los resultados presentados por los sustentantes en la convocatoria abierta, se les otorgaron las plazas vacantes de acuerdo con el perfil solicitado por el INEE; sin embargo, a menos de seis meses de ello, caben los cuestionamientos acerca de las competencias profesionales inherentes al ser docente para con la impartición de clases dentro del aula, que bien podrían ser motivo de investigación.

Los profesionistas que no son normalistas, ¿cuentan con las competencias para diseñar planificaciones en el marco de los aprendizajes esperados?, ¿reconocer y diseñar los momentos de una sesión, como inicio, desarrollo y cierre?, ¿demostrar las competencias para poner en escena la planificación, con actividades que propicien el aprendizaje de los estudiantes, a partir de los 12 principios pedagógicos emanados de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB, 2011)?, ¿reconocer y aplicar de manera adecuada la evaluación formativa para con los estudiantes de educación básica?

Además, y con mayor complejidad, ¿cuentan con la preparación profesional para trabajar con niños y adolescentes en un ambiente de práctica de valores, bajo los preceptos, que norman la educación básica en nuestro país? (Artículos 1º, 2º y 3º de la Constitución Política Mexicana, los derechos humanos de niños y jóvenes, entre otros); ¿les es posible desarrollar actividades de integración con el contexto de la comunidad escolar y padres de familia, para propiciar el aprendizaje?

La respuesta no es sencilla; lo que sí podemos asegurar es que los egresados normalistas cuentan con las competencias docentes profesionales que les permiten responder a la cotidianidad escolar frente a un grupo determinado, ya que a lo largo de su formación normalista –sea con el Plan de estudios para las diversas licenciaturas en Educación Secundaria (1999) o el Plan de Estudios de Educación Preescolar y Primaria (2012), respectivamente– asisten de una manera constante a las escuelas de educación básica para

observar y practicar frente a grupo, lo cual permite que su preparación profesional esté centrada en una práctica:

que se analiza mediante dispositivos de análisis de prácticas (Altet, 1994), permite que los practicantes y formadores expliciten los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos; todo esto a partir de la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formalización construidas por la investigación; de esta manera, acción/formación/investigación quedan vinculadas (Paquay *et al.*, 2005, p. 51).

Pero, entonces, ¿por qué los resultados tan bajos en el examen de ingreso al servicio docente? Frente al reto de responder esta pregunta, me planteo en primera instancia ante la experiencia que tengo con los estudiantes normalistas, en particular, con los que cursan el cuarto año de su formación, en la Escuela Normal Superior del Estado de México.

Para estos estudiantes he realizado investigaciones desde la intervención educativa y me he percatado de que privilegian sus prácticas docentes ante los referentes epistémicos que sustentan su labor; a ellos no les resulta significativo identificar los diversos referentes teóricos como elementos fundamentales de su quehacer docente, para impartir clase ante un grupo determinado.

Incluso en la mayoría de las ocasiones desconocen documentos normativos fundamentales de su campo laboral, como el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, el Acuerdo 696 de Evaluación, los planteamientos del Consejo Técnico Escolar (CTE), los ocho rasgos de normalidad mínima, emitidos por la SEP, entre otros.

Por ello, en muchas ocasiones aprenden a ser maestros a través de la observación de los docentes titulares en las escuelas de educación básica y las sugerencias que les brindan los profesores de la escuela normal; por ende, les resulta complejo relacionar la teoría con la práctica.

En el contexto de mis investigaciones referidas –desde la función de asesoría en séptimo y octavo semestre– acerca a los jóvenes

normalistas a las teorías y a través de un trabajo sistemático, los resultados son favorables.

Ya que cuando los estudiantes llevan a cabo una reflexión sostenida con diversas teorías conciben el ser docente como:

Un mediador y dinamizador del proceso de formación, buscando que los estudiantes aprendan y movilicen sus saberes en torno a problemas pertinentes del contexto. Busca que el estudiante construya un sólido proyecto ético de vida, así como que aprenda a emprender de forma creativa y flexible en diferentes contextos (Tobón, 2010, p. 35).

Por dar un ejemplo, una estudiante de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología diseñó una secuencia didáctica a partir de un marco teórico definido en cuanto a la evaluación; ésta la concibe desde la perspectiva formativa, con base en dos teóricos, Marzano (2000) y Tobón (2007), a partir del enfoque por competencias (ver cuadro 5.7); construyó un seguimiento, el cual le permitió llevar a cabo una reflexión epistémica para con su trabajo docente y desarrollar las competencias en sus estudiantes de la escuela secundaria.

Cuadro 5.7. Rúbrica de trabajo docente elaborada por estudiante normalista

| Matriz de evaluación o mapa de aprendizaje | | | | | Valoración de la matriz de evaluación | | | | |
|--|-----------|------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|----|----|----|----|
| Nivel de conocimiento (Marzano, 2000) | | | | | | | | | |
| Declarativo factual | | Declarativo conceptual | Procedimental operativo (Destrezas) | Procedimental ejecutivo (Habilidades) | | | | | |
| Pre-formal | Receptivo | Resolutivo | Autónomo | Estratégico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | 2% | 2% | 2% | 2% | 25 |

Fuente: Eslava, 2014, p. 53.

Ante el diseño y la aplicación de la evaluación formativa, comprendida ésta como “un proceso continuo, dinámico y flexible, dirigido

a la generación de conocimientos sobre el aprendizaje, la práctica docente y el programa en sí mismo, construido a partir de evidencias” (Cázares, 2007, p. 109), evaluar para intervenir a través de estrategias de aprendizaje; cumplir con el principio pedagógico; 1.7. *Evaluar para aprender*; como un proceso que permite la obtención de evidencias de aprendizaje y, a partir de juicios sustentados, retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los llamados aprendizajes esperados (Plan de Estudios, RIEB, 2011).

El trabajo intelectual para con los estudiantes va más allá, a pesar de las críticas recibidas en cuanto a la pertinencia o no de acercar referentes epistémicos a los jóvenes normalistas que les brinden solidez tanto en el diseño de sus propuestas didácticas, el trabajo docente⁴ y lo que considero que concatena las dos actividades anteriores: la elaboración del ensayo dirigido a documento recepcional; es *imprescindible* brindar elementos que les permitan desarrollar un carácter investigativo, una madurez intelectual para que sean capaces de responder a los problemas que se presenten en su campo profesional desde una postura teórica definida.

REFLEXIONES FINALES

Este proceso intelectual le otorga al estudiante normalista la oportunidad de desarrollar una postura crítica con su trabajo docente, que no es sino la *práctica docente* que lleva a cabo en la escuela secundaria, si se comprende dicha práctica como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia” (Fierro, 2006, p. 21).

⁴ Trabajo docente: estancias durante tiempos prolongados en la escuela secundaria (SEP, 1999). Orientaciones para las actividades de séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología.

Implica que los docentes no son reproductores de un sistema dado (artesanos de la educación), sino que, a través de la comprensión intelectual de su quehacer cotidiano, son profesionales de la educación.

Se tiene la plena confianza en que las escuelas normales cuentan con estudiantes de primer nivel, con habilidades, actitudes y valores necesarios para enfrentar cualquier situación académica; la reforma educativa es la oportunidad para que quienes formamos docentes reconozcamos y atendamos las debilidades del proceso formativo; “la persona competente es la que sabe construir a tiempo competencias pertinentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas” (Le Boterf, en Rodríguez, 2006, p. 76).

El reto inminente es el concurso de ingreso al servicio profesional docente; el examen, como se planteó en párrafos anteriores, nos da a conocer que la debilidad reside en las habilidades intelectuales; pues entonces habrá que construir a tiempo las competencias pertinentes en los docentes en formación para que logren aprobar de manera idónea el examen; para ello, es necesario acercarlos a la reflexión crítica y sostenida de referentes teóricos que les permitan la generación de conocimiento necesario para ejercer su práctica docente.

Es la oportunidad para que las normales preparen profesionales exitosos, capaces de enfrentar cualquier reto, con las competencias docentes idóneas frente a un examen, y por supuesto y aún más importante, ante la permanencia exitosa en el campo laboral. Tengo la plena confianza de que es momento para dignificar a las normales como instituciones de educación superior a la vanguardia en la formación de docentes competentes, que se desenvuelvan con éxito en el contexto de nuestra sociedad actual.

REFERENCIAS

- Cázares, L. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.
- Eslava, M. et al. (2014). *Experiencias de investigación educativa en formación inicial. (Caso ENSEM)*. México: Díaz de Santos.
- Fierro, C. (2006). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona, España: Paidós.
- INEE (s/f). http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/criterios_basicos/
- Paquay, L. et al. (2005). *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona, España: Laertes.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011, RIEB 2011*. México: SEP.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

CAPÍTULO 6

¿HACIA NUEVOS PERFILES DOCENTES? ALGUNAS APORTACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN SOBRE INTEGRACIÓN DE TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE

*Laura Helena Porras Hernández**

INTRODUCCIÓN

En un momento de coyuntura, de cambios políticos, administrativos y tecnológicos la pregunta inicial resulta pertinente. Más aún, el planteamiento en forma de pregunta: ¿Hacia nuevos perfiles docentes?, invita a una reflexión inicial de interpretación que podría tomar diversos caminos. Entre las múltiples interpretaciones que pudieran surgir, podría entenderse como el cuestionamiento de si debemos conducirnos hacia nuevos perfiles docentes; otra posibilidad sería si estamos realizando acciones que nos acercan a nuevos perfiles docentes, o bien, si los perfiles que hoy en día se están planteando en nuestro país para los docentes son realmente nuevos. Para propósitos de este capítulo, se abordarán las primeras dos interpretaciones, acotando el enfoque hacia los perfiles relacionados con el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) en

* Universidad de las Américas Puebla. laurah.porras@udlap.mx

la práctica docente; finalmente, se compartirá una alternativa que surge de las experiencias de nuestro grupo de investigación, considerando que podría contribuir a los perfiles docentes en el caso de los rubros relacionados con el uso de TIC por los docentes y a las metodologías para el desarrollo de éstos.

¿ES NECESARIO CREAR NUEVOS PERFILES DOCENTES? SOMOS CAUSA Y EFECTO DE LAS CIRCUNSTANCIAS

La educación y la docencia, en particular, se han visto *influidas por* y al mismo tiempo han *influido en* las transformaciones de las sociedades. Reigeluth (1994) señala tres eras que representan cambios sistémicos para la humanidad, las sociedades y la educación, dado que conllevan la transformación de paradigmas profundos. A continuación retomaremos cada una de esas eras y trataremos de caracterizarlas en forma somera, resaltando sus implicaciones para la docencia.

La primera corresponde al momento en que el ser humano se hizo sedentario gracias a la práctica de la agricultura, lo que derivó en un enfoque en lo local y comunal, así como en la necesidad de unir esfuerzos para la labor en el territorio establecido. Las familias extendidas vivían en ese mismo espacio y había poca movilidad social. Las escuelas eran pequeños recintos y el mismo enfoque obligaba a una docencia centrada en las necesidades locales, a cargo de un docente atendiendo alumnos con múltiples niveles de avance y abarcando una diversidad de disciplinas.

La segunda, la era de la industrialización y la producción en serie, no sólo tiene implicaciones para la transformación del trabajo, sino que el enfoque se amplía a lo regional, la estandarización de las formas de hacer las cosas, y la familia nuclear es la que convive trasladándose a los lugares donde existen oportunidades laborales. Hay una explotación de los recursos naturales que supera las necesidades reales de la población. La educación y la docencia tienen que

responder a estas nuevas visiones del mundo, así como a las nuevas formas de relación social y productiva. La educación se masifica y buen número de Estados toman la responsabilidad de hacerla llegar a todos los espacios posibles, privilegiando la formación y la docencia en las disciplinas tecnológicas o las directamente relacionadas con el trabajo especializado.

La tercera era coincide con la sociedad en red, así denominada por Castells (2010). Tal como señala Álvarez (2001), sería simplista pensar que la presencia de nuevas tecnologías sea la única causa de la necesidad de transformaciones en la docencia, sino que las dimensiones culturales, políticas, sociales y económicas en interacción provocan nuevas configuraciones sociales que demandan nuevas visiones.

El enfoque que caracteriza esta era es el global; rompe las barreras geográficas permitiendo una movilidad física y virtual con una facilidad sin precedente. Se acompaña, además, de nuevas formas de estructuración social, empezando por la diversificación de modelos de familia, con abundancia de las monoparentales. La posibilidad de interconexión digital permite la convivencia entre sociedades sumamente diversas, fusionando culturas y reduciendo distancias tanto físicas como temporales. Dada la fundamentación de la economía en el conocimiento que se genera de manera constante, y se aplica de forma casi inmediata, la educación no sólo integra tecnologías de información y comunicación, sino que demanda el desarrollo de seres humanos capaces de generar, adoptar y aplicar el conocimiento (David y Foray, 2002). El conocer como verbo, más que el cúmulo de conocimientos es lo que algunos autores plantean que las escuelas y los docentes deberían estar privilegiando (Gilbert, 2005).

En nuestro país las tres eras descritas conviven en el tiempo actual, lo que representa una complejidad mayúscula para la tarea docente. Más aún, los niveles de desigualdad en todos los aspectos, los altos niveles de corrupción, impunidad y violencia que se viven, al igual que la crisis ecológica son retos fundamentales que atender desde la educación.

Por lo tanto, aunado a la complejidad esbozada surge un tema teleológico, pues si bien todo el discurso y transformaciones de esta era nos conducen hacia la construcción de una sociedad del conocimiento, resulta que la definición misma no es suficiente para precisar los fines de la educación.

[la sociedad del conocimiento es] una sociedad con capacidad para generar, apropiar, y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio (Foray, 2002, p. 2).

Desde el particular punto de vista de la autora, “atender las necesidades de su desarrollo y construir su propio futuro” implica que la sociedad tiene claros tanto su pasado como su situación actual y el futuro que desea construir, asunto que aún no está definido, pues existen diversidad de fuerzas que van en direcciones opuestas sin que haya un consenso mínimo (Porrás, 2004), aunque habría que reconocer esfuerzos como la conferencia de Río +20 y su documento resultante: “El futuro que queremos” (ONU, 2012).

La claridad en este punto es fundamental para determinar los fines de la educación, ya que de otra manera la pregunta ¿Para qué educar?, estaría sin respuesta, y los perfiles docentes que se decidieran estarían débiles en cuanto a su sentido. Si antes de plantear perfiles no nos preguntamos hacia dónde queremos ir, entonces todos los cambios en la educación estarían ajustándose para ser efecto de la sociedad y contribuir a la inercia que ésta lleva, pero la educación estaría perdiendo su poder transformador, la posibilidad de ser causa y no sólo efecto.

¿CÓMO SE ESTÁN PLANTEANDO LOS PERFILES DOCENTES ACTUALMENTE?

Hemos dejado claro que es necesario partir de un cuestionamiento del pasado, de la situación actual, y a dónde deseamos ir como sociedad, para la creación de perfiles docentes que coadyuven al ejercicio del poder transformador de la educación. Un ejercicio de este tipo podría llevarnos a un aprendizaje de doble ciclo, que es aquel que va más allá del simple mejoramiento de lo que ya se hace (aprendizaje de un ciclo), además, al descubrimiento y puesta en tela de juicio de los paradigmas que están arraigados y que “gobiernan el por qué hacemos lo que hacemos” (Argyris, 1982). Luego entonces, cabría preguntarse qué variables están gobernando la definición de los perfiles docentes.

Movimientos de arriba-abajo y de abajo-arriba

Podemos distinguir dos tipos de fuentes para la definición de perfiles docentes: externas e internas. Las externas están representadas por personas que no están o no han estado directamente involucradas en la actividad docente en el aula, tales como agencias, organismos y gobiernos. Las internas se fundamentan en la experiencia, saberes y conocimiento construido por docentes que están activos en contextos educativos actuales. Ambas fuentes son importantes, pues cada una tiene sus aportes, y definir perfiles a partir de una sola sería una visión incompleta.

Entre las fuentes externas, destacan lineamientos internacionales como los publicados por la UNESCO en los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Morin, 1999), el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors *et al.*, 1996) y los estándares de competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008). Este último documento resulta interesante, pues contrario a los dos anteriores que tienen una visión

más amplia de los alcances de la educación, la situación actual y hacia dónde deberíamos dirigirnos, éste es marcadamente más acotado tanto en visión, enfoque, metas y estándares. Los estándares de competencias en TIC para docentes de la UNESCO proponen un marco derivado tanto de la visión económica de los tres factores para un crecimiento basado en las capacidades humanas acrecentadas –profundizar en capital, mejorar la calidad del trabajo, e innovar tecnológicamente–, como de tres posibles enfoques de políticas educativas en torno al desarrollo económico.

Cuadro 6. 1. Bases utilizadas por la UNESCO para el desarrollo de estándares de competencias en TIC para docentes

| Crecimiento económico basado en capacidades humanas acrecentadas | | Enfoques que vinculan políticas educativas al desarrollo económico | |
|--|--|--|---|
| Factor | Descripción | Enfoque | Descripción |
| Profundizar en capital | Aumentar la capacidad de los trabajadores para utilizar equipos más productivos. | Nociones básicas | Aumentar conocimiento de estudiantes, trabajadores y población general sobre las TIC, integrar TIC al currículo para aumentar las competencias en su uso por parte de la población. |
| Mejorar la calidad del trabajo | Desarrollar una fuerza laboral que agregue valor a los resultados económicos. | Profundización de conocimiento | Incrementar la capacidad de la población para utilizar el conocimiento y agregar valor a la sociedad y la economía resolviendo problemas reales. |
| Innovar tecnológicamente | Fuerza laboral capaz de generar, distribuir y utilizar conocimiento. | Generación de conocimiento | Aumentar la capacidad de la población para innovar, generar conocimiento y hacer uso de este mismo. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información en UNESCO (2008).

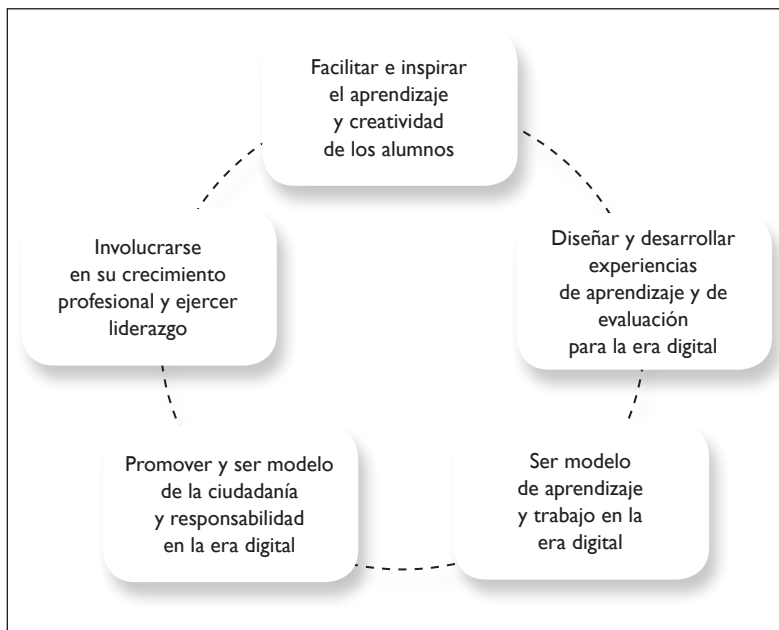
Los estándares propuestos se basan, por lo tanto, en: aumentar la capacidad de los trabajadores para utilizar equipos más productivos que sus versiones anteriores, desarrollar una fuerza laboral que agregue valor a los resultados económicos, e incrementar la

capacidad de los trabajadores para crear, distribuir, compartir y utilizar los conocimientos generados (UNESCO, 2008). Si analizamos con cuidado estos factores de crecimiento económico, observaremos que fácilmente se convierten en metas, las que habría que poner en perspectiva a la luz de un cuestionamiento mayor, vinculado a los fines últimos de la educación y la sociedad que deseamos en el futuro. Tan sólo si los contrastamos con las dimensiones del desarrollo sostenible, observaríamos que las bases aquí presentadas atienden al eje económico, dejando de lado las dimensiones de desarrollo social y desarrollo ambiental (United Nations Commission for Sustainable Development, 2004). La importancia de observar el equilibrio en el desarrollo en estas tres dimensiones ha sido señalada en reiteradas ocasiones (ONU, 2015).

Al igual que las agencias internacionales, las agencias nacionales y los gobiernos de diversos países han establecido estándares de desempeño docente. En el campo de los referidos a las TIC destaca la propuesta de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE), quien fuera pionera en la definición de estándares en este rubro por más de una década y que ha servido como referente para otros países (ISTE, 2015).

En el caso de esta sociedad profesional, los estándares parten de la definición realizada por miembros de dicha sociedad, muchos de ellos profesores en activo en diversos niveles del sistema educativo. En ellos se enfatizan el aprendizaje y la innovación; en contraste con la propuesta de la UNESCO, en estos perfiles se destacan actividades propiamente pedagógicas sirviendo a la formación de ciudadanía, responsabilidad y preparación para el trabajo. Aunque se haga justicia a la dimensión del desarrollo social, nuevamente, queda excluida la dimensión de desarrollo ecológico.

Figura 6.1. Estándares de la ISTE relacionados con el uso de TIC para docentes

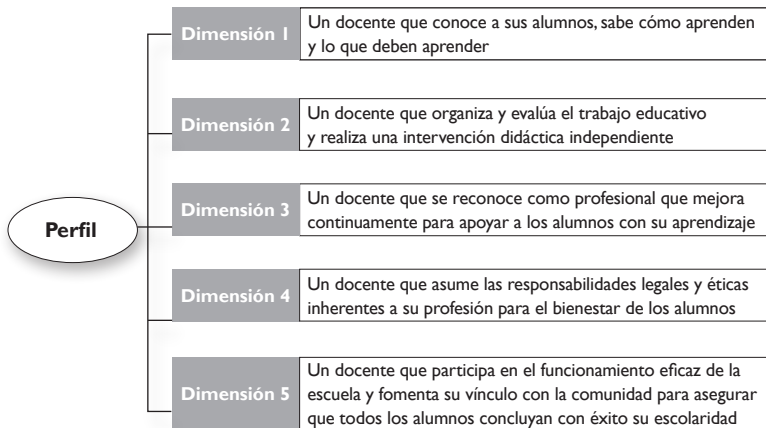


Fuente: ISTE (2015).

En el nivel de gobiernos, de la misma manera que lo está haciendo México, distintos países han definido perfiles o estándares de desempeño para los docentes, relacionándolos con procesos de evaluación, mejora y certificación. Algunos de ellos los han actualizado recientemente, como es el caso del Reino Unido y Australia (UK Department of Education, 2011; Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015), que comparten algunos estándares con dimensiones propuestas en México. En cuanto al uso de TIC, en los perfiles de México aparecen en los indicadores de la dimensión 2 (indicador 2.1.3 Selecciona los materiales y recursos adecuados para propiciar aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación) y en dos indicadores de la dimensión tres (indicador 3.2.6 Reconoce el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como un medio para su

profesionalización, e indicador 3.3.4 Comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Figura 6. 2. Perfil para los docentes de educación básica en México



Fuente: SEP (2014).

Tanto en los estándares del Reino Unido como en los de Australia, el uso de las tecnologías tampoco aparece en el primer nivel de definiciones del perfil. En Australia, al igual que en México aparece en la dimensión relacionada con el trabajo con los estudiantes y refiere a la responsabilidad de hacer un uso seguro y ético de estas herramientas para el aprendizaje.

En el camino que conduce hacia el logro de nuevos perfiles docentes, habría que destacar el uso que de las herramientas mismas está haciendo el gobierno de Australia para que los docentes los conozcan y tengan a su disposición videos que muestran los estándares en uso en distintos contextos, un espacio donde los maestros pueden compartir sus historias, e incluso una aplicación que pueden descargar en su teléfono celular para tener a la mano los estándares e ir organizando las evidencias que requieren para el portafolios que presentarán como parte de la evaluación. Este tipo

de apoyos son los que permiten al maestro irse acercando hacia nuevos perfiles docentes, pues esa aproximación no se da por la publicación de una lista, parámetros e indicadores, sino que se requieren mecanismos que apoyen a los docentes a conducir su propio desarrollo hacia los estándares esperados. Hasta el momento de la elaboración de este escrito, en México esos apoyos se basan principalmente en la asignación de tutores y en la oferta de cursos y programas académicos de profesionalización.

Los estándares resultantes en los tres países mencionados se centran en el dominio de los aspectos pedagógicos propiamente, atendiendo sobre todo las necesidades sociales de inclusión y la diversidad de contextos; los tres enfatizan docentes en continuo desarrollo profesional. En ningún caso se hace alusión a los fines últimos de la educación sino a la calidad de la educación, expresada a través de un mejor desempeño académico de los estudiantes.

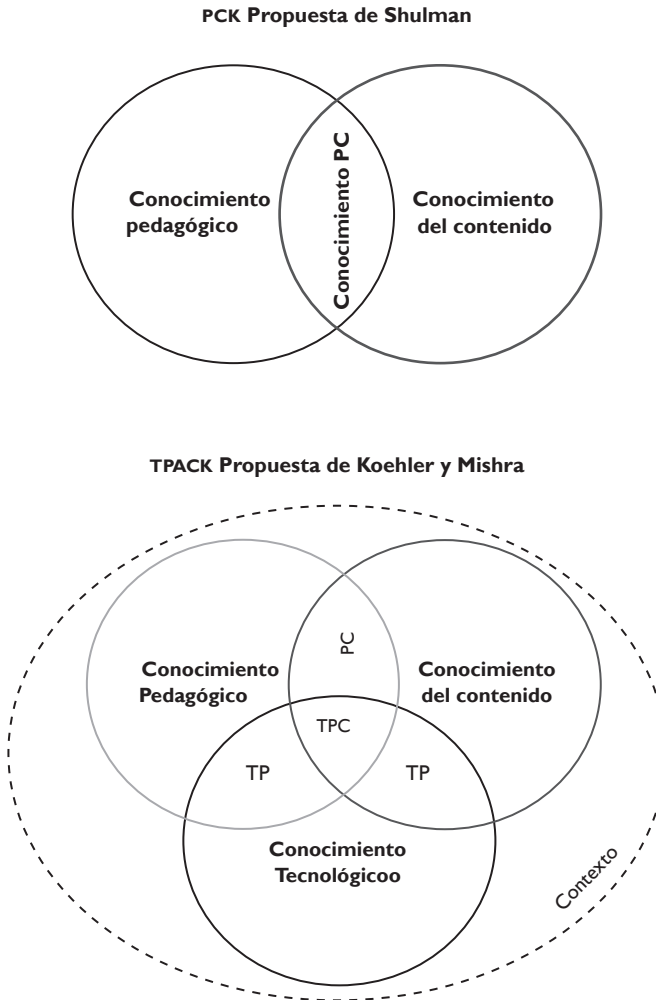
En el caso de los tres países referidos, ha habido intentos para que no se trate de cambios en una vía de arriba hacia abajo únicamente, así los procesos de generación de estándares han corrido a cargo de grupos de expertos, se han realizado también consultas y encuestas a grupos más amplios de maestros. En el caso del Reino Unido además se han incluido evaluaciones de dos instancias externas al menos. Los métodos, por lo tanto, no parecen diferir mucho y habría que preguntarse si con ellos se logra capturar el carácter dinámico de los perfiles que surgen de la práctica.

UNA PROPUESTA DESDE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA PRÁCTICA DOCENTE EN ESCUELAS RURALES

La experiencia de nuestro grupo de investigación utilizando métodos de investigación fenomenológica y, en particular, las técnicas de la narrativa auto-referida y las comunidades de aprendizaje con docentes en contextos rurales diversos, nos ha permitido adentrarnos en

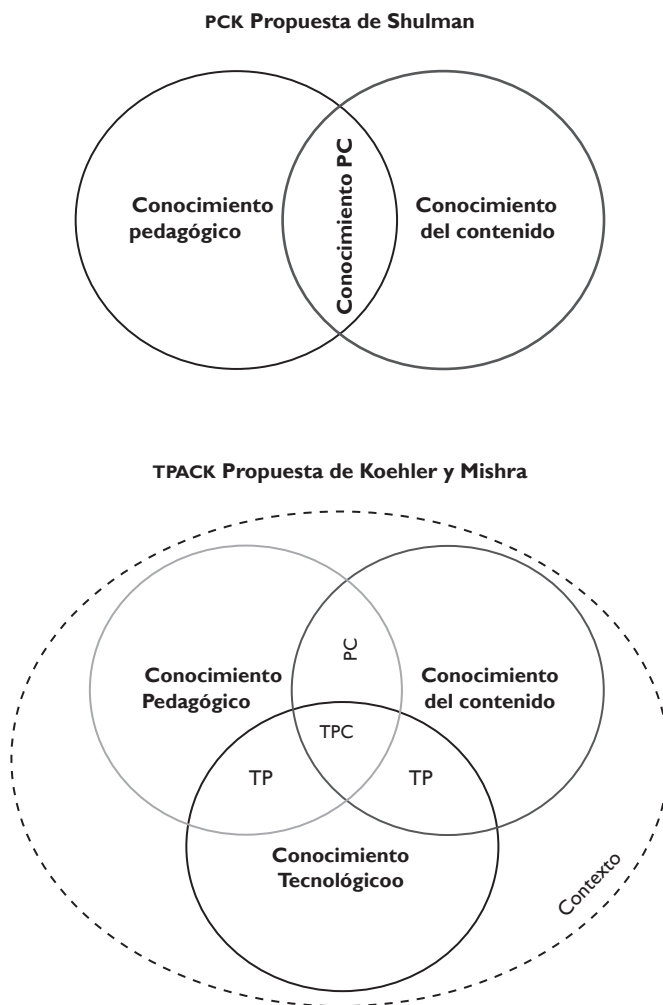
el conocimiento que generan, utilizan y aplican los docentes desde su práctica al incorporar TIC. Es por ello que entre las metodologías alternativas que podrían utilizarse para mantener una construcción dinámica de los perfiles docentes, sugerimos ésta y a manera de ejemplo compartimos nuestra experiencia.

Figura 6. 3. Representaciones de conocimiento PC y TPACK



Fuentes: Shulman (1986); Koehler y Mishra (2008).

Figura 6.3. Representaciones de conocimiento PC y TPACK



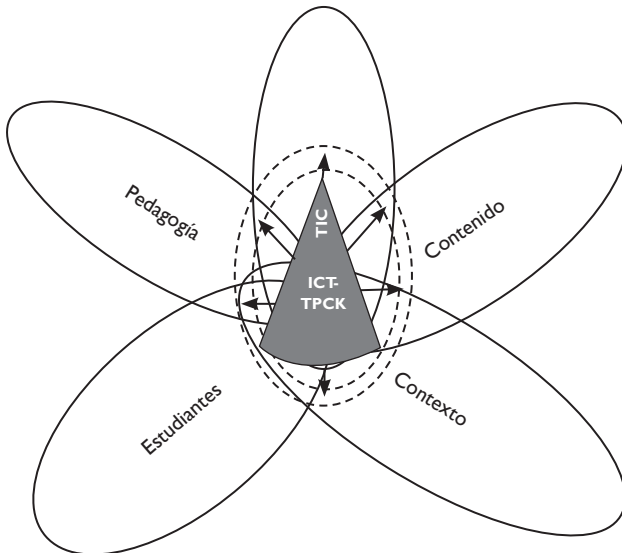
Fuentes: Shulman (1986); Koehler y Mishra (2008).

Si bien el tema de construcción de conocimiento por parte de los docentes ha sido estudiado desde múltiples perspectivas, en los últimos años se han propuesto diversos marcos explicativos de los tipos de conocimiento que se generan y que utilizan los docentes al incorporar TIC a su práctica. Entre ellos destacan los que parten

de la propuesta de Shulman (1986), del conocimiento que se crea a partir de la interacción entre el conocimiento del contenido a enseñar y de los conocimientos pedagógicos, dando lugar a un conocimiento específico distinto de los otros dos por separado, el conocimiento pedagógico de contenido (Conocimiento PC). Uno de los más utilizados es el marco propuesto por Koehler y Mishra (2008), donde se reconocen tres tipos de conocimiento únicos que se construyen en interacción con los otros cuando se integra el conocimiento de las TIC con la intención de incorporarlas a la práctica docente. Además de ello, se remarcan las variaciones en el contexto que son determinantes en las decisiones que toma el docente.

De igual manera han surgido otras aproximaciones desde la investigación, como la de Angeli y Valanides (2009), quienes reconocen, además de los campos de conocimientos mencionados, el papel del conocimiento del contexto y de los estudiantes en interacción con las tecnologías de información y comunicación.

Figura 6. 4. Conocimiento ICT-TPCK



Fuente: Angeli y Valanides (2009).

En la investigación de corte fenomenológico que nuestro grupo realizó con ocho docentes de telesecundarias rurales del estado de Puebla, cinco de la Sierra Norte y tres de la Sierra Mixteca, pudimos recoger sus experiencias de usos de las TIC para propósitos cuyo centro no fue al aprendizaje de contenidos disciplinares del currículum. En esas experiencias los docentes pretendían lograr alguno de los siguientes objetivos: incrementar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, desarrollar habilidades para expresar ideas y sentimientos propios siguiendo un pensamiento lógico, desarrollar autopercepciones positivas en los estudiantes, contribuir a la valoración de la identidad cultural, fomentar disposición y apertura de los alumnos a la participación.

La recuperación de conocimientos se logró a través de talleres en los que los maestros fueron narrando sus historias por escrito y, compartiéndolas en una comunidad de aprendizaje entre ellos mismos y las investigadoras, se trató de profundizar en la riqueza de la descripción de la experiencia y el significado de lo relatado, pudiendo entonces relacionar la descripción anecdótica con categorías teóricas. Este proceso de reflexión fomentó la construcción de conocimiento por los propios participantes, descubrieron fundamentos de su actuar de los que no estaban conscientes y valoraron su propia práctica (Porrás y Salinas, 2012).

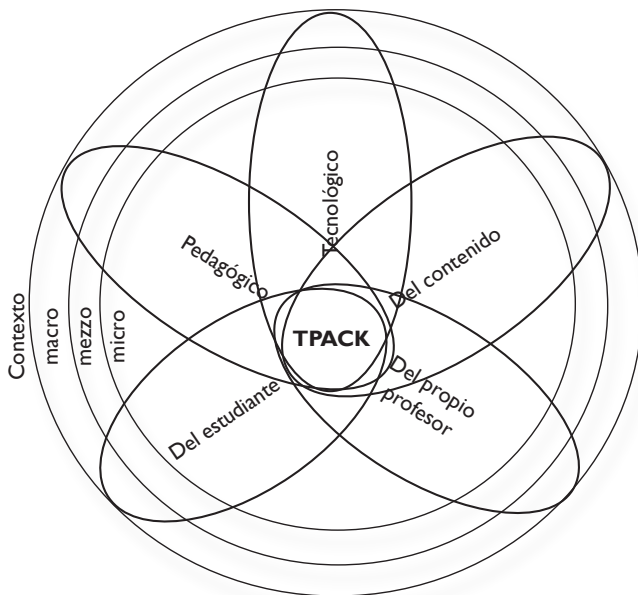
A continuación se destacan dos resultados importantes de esta investigación para los propósitos de este escrito: el descubrimiento de los conocimientos sobre los estudiantes y sobre sí mismos que tienen los maestros, y el conocimiento de variables de distintos niveles contextuales que además son aprovechadas por los profesores para lograr los objetivos. Los niveles contextuales variaban entre el micro, referido a condiciones tales como las físicas, culturales y sociales en el aula; el nivel *mezzo*, que alude a variables presentes en la institución educativa, como normatividad, clima institucional, por ejemplo; y el nivel macro, correspondiente a las situaciones que superan a la escuela, v.g. en la comunidad, el entorno social, ecológico, políticas nacionales. Esto dio lugar a

una propuesta ampliada del marco de TPACK por parte de nuestro equipo de investigación.

Este conocimiento de carácter complejo que generan los docentes casi sin darse cuenta observamos que es fundamental para su desempeño y el desarrollo de sus alumnos en contextos rurales, asunto para el cual los docentes no reciben preparación alguna como parte de su formación inicial.

Finalmente, el uso de técnicas de investigación que fomentan la reflexión y el cuestionamiento, como son la narración y las comunidades de aprendizaje, resultaron útiles para develar el conocimiento de los docentes y el aprendizaje sobre su práctica, lo cual es consistente con aproximaciones de este tipo aplicados al desarrollo profesional de docentes.

Figura 6. 5. TPACK ampliado



Fuente: Porras Hernández y Salinas Amescua (2013).

CONCLUSIONES

Con base en lo expuesto, podemos destacar cuatro conclusiones principales:

1. Las condiciones de un entorno cambiante con desafíos importantes para la humanidad sí requieren nuevos perfiles docentes, perfiles que a su vez se inscriban en el marco de fines últimos de la educación acordes a la sociedad que deseamos en el futuro, asunto para el cual todavía hacen falta consensos y compromisos hacia una visión compartida.
2. La construcción de dichos perfiles puede enriquecerse si se consideran perspectivas de diversos actores y se utilizan metodologías que permitan vías tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba. Utilizar metodologías alternas al sondeo, podría proporcionar una construcción más completa y realista.
3. El soporte para que los docentes puedan alcanzar los perfiles esperados es fundamental. Para ese propósito sería deseable recurrir a una diversidad de estrategias más participativas e interactivas al alcance de los profesores, aprovechando una amplia gama de recursos, incluidas las TIC.
4. El uso de metodologías alternas, como las de carácter fenomenológico que recogen los conocimientos de los docentes desde la práctica, o las comunidades de aprendizaje entre docentes pueden alimentar los perfiles en ese carácter dinámico y también contribuir al desarrollo de los docentes.

Decidir encaminarnos hacia nuevos perfiles docentes representa retos de diversa índole: el marco conceptual y filosófico para su definición, la selección de metodologías para su construcción que representen diversas perspectivas, el mantenerlos vivos en el dinamismo de la práctica docente, proporcionando los soportes apropiados para el desarrollo de los docentes, pero sobre todo, logrando acuerdos sobre los fines últimos a los que deben contribuir.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 35-58.
- Angeli, C. y Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge. *Computers & Education*, 52, 154-168.
- Argyris, C. (1982). The executive mind and double-loop learning. *Organizational Dynamics*, 11(2), 2-22.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). Teacher standards. Recuperado de: <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>, el 17 de abril de 2015.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*. West Sussex, R. U.: John Wiley & Sons.
- David, P.A. y Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society. *International Social Science Journal*, 54(171), 9-23.
- Delors, J.; Mufti, I; Amagi, I. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Foray, D. (2002). Editorial. Presentación del número dedicado al tema: Sociedad del Conocimiento. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 54(171), 1-3.
- Gilbert, J. (2005). *Catching the Knowledge Wave: the Knowledge Society and the Future of Education*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- ISTE (2015). *ISTE standards for teachers*. International Society for Technology in Education. Recuperado de: <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-teachers>, el 10 de febrero de 2015.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. En AACTE Committee on Innovation and Technology (eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge* (pp. 3-29). Nueva York, USA: Routledge.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- ONU (2012). Resolución 66/288. *El futuro que queremos*. Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 27 de julio de 2012. Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=S, el 22 de noviembre de 2014.
- ONU (2015). Mainstreaming the three dimensions of sustainable development throughout the United Nations System. UN System Follow-up to Rio+20 Implementation Matrix. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1826>, el 26 de abril de 2015.

- Porras, L. H. (2004). Apropiación para la sustentabilidad de los proyectos en la sociedad del conocimiento. Conferencia inaugural del V Seminario Internacional de Gestión Educativa. Viña del Mar, Chile, octubre de 2004.
- Porras, L. H. y Salinas, B. (2012). *Espejo colectivo. Relatos de maestros e investigadoras: las tecnologías en la práctica cotidiana de las escuelas rurales*. Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.
- Porras, L. H. y Salinas-Amescua, B. (2013). Strengthening TPACK: a broader notion of context and the use of teacher's narratives to reveal knowledge construction. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 223-244.
- Reigeluth, C. (1994). The imperative for systemic change. En C. Reigeluth y R. Garfinkle (eds.). *Systemic Change in Education*. (pp. 3-11). Nueva Jersey: Educational Technology Publications.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-1.
- UNESCO (2008). *Estándares de desempeño en TIC para docentes*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>, el 1 de mayo de 2015.
- United Nations Commission for Sustainable Development (2004). About the United Nations Division for Sustainable Development. Recuperado de: http://www.un.org/esa/sustdev/about_us/aboutus.htm, el 12 de octubre de 2004.

CAPÍTULO 7

**INTERCULTURALIDAD Y DES-ESTRUCTURANDO
LA PRÁCTICA DOCENTE. TRADICIÓN Y MODERNIDAD
EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REFLEXIÓN
INICIAL**

*Sonia Comboni Salinas**

José Manuel Juárez Núñez

Las características de las demandas sociales actuales respecto a la educación requieren reposicionar el carácter de los argumentos y de los debates interpretativos que constituyen las tradiciones de formación de profesores. En los contextos sociales en que las tradiciones reseñadas se formaron, el conocimiento (su carácter y transmisión) fue visto como un elemento externo que existe independientemente del pensamiento y la acción humana, como una manera única de formación universal, donde la lógica se derivaba del pensamiento único occidental. De este modo, se posicionaban los contenidos de la colonialidad del poder, del ser y del saber. En esta perspectiva, los sistemas educativos fueron concebidos y diseñados como dispositivos de reproducción de conocimiento que

* Los autores son profesores de la UAM-Xochimilco, en el Departamento de Relaciones Sociales, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

permitían asegurar la continuidad de las formas sociales y de los modos de producción vigentes en la sociedad bajo el paraguas de la colonialidad.

Hoy día se asiste a un cambio en la ecología social, derivada de la progresiva diversificación y complejización de la sociedad. Los distintos sectores de la sociedad hacen patentes modos diversos de expresar significados y orientaciones cognoscitivas. En este entorno, se plantea una concepción distinta del conocimiento que está referida a los contextos sociales que lo producen y a los valores de las personas que viven en esos contextos. Es por ello que planteamos que el conocimiento es contextual y personalizado y el aprendizaje es un fenómeno social.

Desde esta perspectiva, es necesario que la formación se construya en una tradición distinta, que involucre tanto la crítica a las formas de construcción del conocimiento como la incorporación de nuevas e innovadoras formas de construirlo, donde se encuentren las viejas tradiciones –ya reconocidas como tales–, y las emergentes formas de construcción del conocimiento, en los mismos contextos sociales, culturales y lingüísticos donde se producen, reconociendo además los distintos entornos de prácticas en los que habrán de desempeñarse los futuros profesores.

Desde este punto de vista es preciso reconocer a autores como Carroll y Campell (1988), Duffey (1992), Flores (1994), Shön (1983), Winograd y Flores (1986), quienes han puesto de relieve el hecho de que todo diseño que se practique en cualquier campo del conocimiento o de aplicación del conocimiento surge de un trasfondo de tradición que está constituido tanto por el sentido común de la cultura del diseñador, su experiencia en ese dominio de prácticas, como por el conocimiento sistemático, por la epistemología y las teorías particulares a las cuales se adscribe. De este modo, no existe diseño neutro, pues todos ellos están inscritos en este trasfondo de tradición que no siempre se hace explícito. En el caso particular de la pedagogía, los diseños que se realizan tienen concepciones subyacentes de lo que significa aprender, enseñar y

comunicar, por mencionar las más determinantes que se manifiestan en las prácticas que se derivan de ellos.

Desde esta perspectiva, la formación docente es comprendida como la forma y el contenido de cómo enseñar, pero en ningún momento se cuestiona quién es el que aprende o en qué contextos socioculturales y lingüísticos específicos se desplegará la práctica pedagógica, para de esta manera construir propuestas de diseño que permitan surgir el espíritu y las formas epistémicas propias de los mismos contextos donde se produce el conocimiento y desde donde se aprende.

En el sentido anterior, la cuestión pedagógica al igual que otros campos de las prácticas humanas, no puede entenderse ajena a nuestros modos habituales de conocer. Producimos una “realidad inventada”, a partir de las orientaciones básicas de nuestro conocimiento, a través de nuestras prácticas sociales cotidianas y de nuestro lenguaje. La pedagogía forma parte de ese conocimiento, de esas prácticas y de ese lenguaje; de modo que las concepciones acerca de su carácter y de su modo de acción, constituyen una dimensión de esa construcción imaginaria. La tarea práctica de hacernos conscientes de su carácter, limitaciones y posibilidades requiere establecer un vínculo reflexivo entre conocimiento y experiencia. Sólo así, podremos comprender qué ocurre con nuestros modos acostumbrados de vivir las prácticas pedagógicas y cuáles son los obstáculos internos y contextuales que debemos remover para innovar en ellas.

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las formas en que se construye el conocimiento subyacente en la práctica pedagógica de los docentes, es decir, se trata de analizar qué tradiciones epistemológicas, encarnadas en el sentido común, se *incorporan* en el quehacer cotidiano del aula, naturalizándose como un deber ser, negando toda posibilidad de crítica y, por tanto, de cambio. En este contexto, analizamos las perspectivas que nos brinda la interculturalidad como proceso y re-significación de nuestra forma de estar y ser en el mundo; desde allí, se trata de analizar con un punto de

vista crítico, lo que implica la construcción de una práctica fundamentada en la interculturalidad, como una alternativa que viabilice una educación adecuada y significativa, no solo para los contextos indígenas sino para el conjunto del país. Para finalizar en el análisis de lo que implica la construcción de la práctica como una disposición estructurada que fundamenta nuestro pensamiento y acción.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Entendemos la realidad de nuestro mundo en términos de las categorías y conceptos que corresponden a las propiedades que los objetos poseen por sí mismos; de modo que podemos decir que las cosas son verdaderas o falsas según correspondan o no a las categorías y conceptos que surgen de las propiedades de los objetos. Así, el árbol que corresponde al concepto “árbol” posee propiedades inherentes que lo hacen diferente a otros objetos y nosotros entendemos lo que es un árbol en términos de esas propiedades. El mundo nos parece tan evidente, tan “objetivo”, que sobre esa base podemos entendernos a nosotros mismos y a los demás.

Pero las situaciones de construcción del conocimiento van mucho más allá de esta mirada epistemológica, ya que el conocimiento no sólo se deriva de nuestra relación con los objetos, situación que deviene de una posición epistémica específica racional e instrumental, sino que ésta está relacionada con nuestra ubicación en el cosmos y la forma cómo nos pensamos y nos imaginamos en el mundo que nos rodea; es decir, que nos percibimos como parte integrante de un todo con el cual dialogamos con el conjunto, como parte equivalente de éste y de todo lo que lo compone; hablamos entonces, de una relación cuya racionalidad es sustancial y que busca no el dominio sino el diálogo comunicativo, en otras palabras el *inter-aprendizaje* y la *inter-enseñanza* en un plano equitativo, de equivalencias y, sobre todo, de reciprocidad.

Epistemía y sentido común

La forma obvia de ver al mundo, nuestro conocimiento de la realidad, la autoridad del sentido común, se nos presenta en primer lugar como *natural*¹ (Geertz, 1983, pp. 73-93). La evidencia del mundo representa lo accesible a nuestros sentidos como lo “material”, lo cual está ahí como un cuerpo con volumen, peso, color, etc., pero también como lo ocurrido o lo que debería ocurrir en una situación no familiar, la realidad obvia aprehendida como se presenta directamente ante nuestros ojos. La gente, las situaciones vividas, los eventos sociales son así, tal como los conocemos “naturalmente”, no requerimos más evidencias de su realidad. En este sentido, es “natural” pensar que los alumnos más pobres tienen menos posibilidades de éxito escolar que sus compañeros más acomodados. Una compleja red de opiniones y argumentos respalda la “naturalidad” de ese hecho manifiesto como un “por supuesto”. Muchos de los presupuestos del sentido común en nuestra cultura se ven legitimados como “artículos de fe” por el desarrollo de la ciencia moderna. Del mismo modo, como creemos que las enfermedades las producen los microbios, sostenemos que el factor diferenciador de los rendimientos escolares son los coeficientes intelectuales, que en la naturalidad del sentido común se asimilan al talento o a las dotes de las personas. Es decir, a una teoría del “don”, que invisibiliza las verdaderas relaciones de poder, la colonialidad del poder, del ser y del conocimiento.

La segunda peculiaridad, el carácter *práctico* del conocimiento está relacionada con el sentir que las acciones en las que estamos involucrados deben conducir a algo “factible” de realizar, en términos de nuestros desempeños habituales. Todo lo demás no son cuestiones “prácticas”. Cuando se nos presenta la posibilidad de desarrollar un proyecto, nuestra mayor dificultad radica en poder estar seguro

¹ Los rasgos que caracterizan el “sentido común” han sido tomados de Geertz Clifford (1983, pp. 73-93).

de que es realizable, si existe una evaluación que muestre que tal curso de acción es factible. Queremos ser prácticos en el sentido de reforzar lo que nos es familiar y bien conocido. Cuestiones que llevan a replantear un modo habitual de actuar no son prácticas. La practicidad del sentido común está relacionada también con la sagacidad que es posible mostrar para actuar en el terreno de lo conocido y de cómo sacar partido a las ventajas que nos ponen a la mano las circunstancias cotidianas, las condiciones institucionales, las expectativas sociales en las cuales actuamos.

La tercera característica, *simplicidad* o *literalidad* alude a lo que cualquier persona “en su sano juicio” puede ver sin complicar demasiado las cosas. Aquí prima lo que es posible antes de lo que se puede imaginar. El realismo de lo acostumbrado está por encima de lo que podría ser. Las cuestiones importantes son las que debemos manejar todos los días, en los mismos términos que lo hemos hecho siempre. Los hechos son los que nos guían y definen nuestro actuar.

El cuarto rasgo es su carácter *no metódico*. La sabiduría del sentido común surge de la circunstancia en términos de opiniones no siempre fundadas, de generalizaciones, de anécdotas que se transforman en creencias, de argumentos de autoridad, de las orientaciones de la mayoría que se convierten en un sentido del actuar “apropiado” y de la práctica prudente. Estas dos, son formas de la acción legítima que fundamenta nuestra práctica.

Finalmente, la *accesibilidad* del sentido común refiere a su carácter abierto; así, cualquier persona en pleno uso de sus facultades puede llegar a las conclusiones a que llegan los demás. El conocimiento del sentido común es el conocimiento de lo que hace sentido a la comunidad, el que se muestra como más al acceso de todo el mundo, el que cualquiera puede formular en términos aceptables y verosímiles.

Estas son las características del conocimiento que nos hace familiar el mundo en que vivimos y actuamos. Por cierto, nos permite saber dónde estamos y qué estamos pisando. No obstante, este medio

obvio de conocer nos permite mirar la realidad sólo de un modo, a la vez que nos ciega para poder mirarla desde otra perspectiva.

En este sentido, la tarea que se emprende en un proceso de formación docente no es un asunto sencillo. Se trata de *aprender* que la realidad admitida como independiente de nosotros, está ligada profundamente con nuestros modos de actuar en el mundo; que lo que parece obvio no lo es tanto, si lo miramos desde una perspectiva diferente. Esto es particularmente difícil, pues nos exige un esfuerzo consciente para superar la obviedad de lo que hacemos y discutir su carácter. Requiere también, en gran medida, replantearse el carácter de nuestro conocimiento social: de dónde surge lo que sabemos; qué clase de relaciones definen el contexto de nuestro aprendizaje; cómo ocurre nuestro aprendizaje; los contenidos de nuestro conocimiento están separados de lo que somos y de nuestras prácticas. En fin, supone que sometamos a discusión nuestras formas aceptadas e incuestionadas de ver, estar y actuar en el mundo.

Por otro lado, nos situamos en una realidad reconocida aunque invisibilizada por siglos, caracterizada por la diversidad, en la que confluyen culturas, lenguas y lenguajes diversos, miradas del mundo opuestas y contradictorias en un arcoíris de posibilidades que enriquecen nuestros mundos de vida y nuestras formas de estar en él. Evidentemente, desde esta perspectiva es importante mirar las necesidades que implican para la práctica pedagógica y más allá de ello para la práctica docente, como todo aquello que subyace a las formas de ver y hacer en el aula, y que impactan al ser docente en su esencia.

Desde una perspectiva crítica ¿cómo construir, o tal vez, dar la luz y fortalecer el posicionamiento de otras epistemes que construyen el conocimiento desde génesis distintas?, ¿que recuperen tradiciones invisibilizadas, mediatizadas y minorizadas opacadas por un colonialismo depredador y empobrecido? Tal vez un proceso pueda ser construir vías hacia un proceso interculturalizador que permita la resurgencia de procesos de descolonización del ser, del saber y del poder en una re-construcción y re-surgimiento del pensamiento y

del saber originario desde sus raíces y su devenir actual. Tal vez, hoy en día la interculturalidad permita la construcción de una “práctica otra” pedagógica, frente a la diversidad, buscando el verdadero ser de la enseñanza y del aprendizaje, como diálogos de inter-enseñanza e inter-aprendizaje equivalentes y recíprocos.

INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los noventa, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región; la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas (en este sentido, ver: López, 2009, pp. 130-218; Walsh, 2009; Paz Patiño, 2010).

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista, como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas (Tubino, 2002, pp. 51-76). Así, el multiculturalismo representó un intento por resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector. Pero como lo señala López (2009), este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes desde los países del “Norte”, resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del “Sur”, que ha estado siempre presente en estos territorios, como parte constitutiva de sus paisajes originarios y que, por otro lado, han sido históricamente oprimidos. Desde esta realidad podemos decir que, para reconstruir las posibilidades de un diálogo intercultural, más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere la apertura de

la población considerada dominante y la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar desde su esencia a estas sociedades profundamente inequitativas y excluyentes, cuestionando y superando las relaciones de poder y dominación que existen en las relaciones sociales.

Es a partir de esta perspectiva que el concepto de interculturalidad emerge de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así que, desde los pueblos indígenas se ha construido el concepto de *interculturalidad*, logrando empujar cambios institucionales a escala nacional e internacional, y a través de algunos organismos que han tomado este concepto dentro de sus discursos.

A partir de esta realidad el concepto vuelve al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional. Así, las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID, el PNUD, la UNESCO, entre otros), usan el término ‘intercultural’ para diseñar políticas de “desarrollo” para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh (2009), más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta en una estrategia que pretende incluir a los excluidos en una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen al diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría, parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas

con una diferencia colonial no-superada, tomando al 'otro' en su versión folclórica, neutralizada; resulta de una relación de fuerzas donde el Estado domina la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o en luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

Profundizando en la discusión, en este contexto podemos ubicar cómo la hegemonía ideológica dominante asume las forma de la universalidad (los derechos humanos universales son, de hecho, los derechos del hombre blanco propietario), y para que funcione esa ideología debe incorporar una serie de rasgos en los cuales la población explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos.

El tema de la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad mexicana y, particularmente, de la educación. La sociedad civil, en general, y la educación, en particular, no han sabido hasta ahora reconciliarse con la diversidad (cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc.) que enriquece al país, pues la diversidad ha sido entendida como una seria desventaja para construir la homogeneidad que requiere el Estado-nación tradicional. Por eso, cuando se han hecho esfuerzos, han sido orientados a un tipo de inclusión que suponía la neutralización de la diversidad.

Es preciso anotar desde un principio, que el asunto de la diversidad se refiere no sólo al subsistema de producción y difusión de conocimientos y de construcción de competencias para el trabajo, es decir, al subsistema escolar, sino, en general, a la vida cotidiana, a todo el sistema social y a las esferas de la cultura. El principio de la unidad, que anima los afanes homogeneizadores, impera tanto en las esferas culturales de la objetividad (ciencia, filosofía), la legitimidad (derecho, ética) y la representación simbólica (arte, lengua) como en los subsistemas sociales de producción de bienes

y servicios (industrialismo), intercambio (mercado), seguridad y vigilancia (subsistema judicial, militar y policial), gestión macro-social (democracia representativa), información y comunicación (medios de comunicación visual, escrita y cibernética), de poblamiento (tejido urbano), etc. Nada de esto queda, naturalmente, sin consecuencias en la vida cotidiana: el mundo de las vinculaciones sociales, la intimidad y hasta la identidad se ven igualmente afectados por el principio de la unidad.

Estamos, pues, ante un problema de enorme envergadura y trascendencia que exige un abordaje holístico, además de sectorial, porque tiene que ver no sólo con el funcionamiento del modelo societal sino con el diseño mismo de dicho modelo. Es decir, lo que está en juego aquí no son sólo las patologías (exclusión, inclusión neutralizante, etc.) producidas en el camino de construcción de una sociedad declarativamente inclusiva, sino el diseño mismo de sociedad que nos viene desde el pasado remoto.

En así que, la interculturalidad es mencionada continuamente como una panacea para los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. Pero ¿qué es esta interculturalidad tan omnipresente y tan prometedora? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura, o sólo un discurso carente de realidad?

LA INTERCULTURALIDAD COMO CONCEPTO

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría, entre iguales, atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, podemos partir de tres elementos que constituyen el piso del cual partimos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Es preciso aclarar que no se trata de cualquier diálogo, la interculturalidad debe ser pensada como un diálogo entre iguales, en situación de equidad, y más allá de este piso, éste debe darse en situaciones de equivalencia y simetría, en un espacio donde desde lo que somos y en consciencia de ello, entramos en comunicación con el otro, la otredad vista y entendida desde la comprensión de mi propio mundo de vida, es un encuentro no sin conflictos, desacuerdos y desencuentros.

Desde este supuesto y en una perspectiva crítica, se plantea la interculturalidad como el diálogo horizontal entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización² de una forma de ver, estar y saberse en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación equivalente y horizontal, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones, conflictos y acuerdos dialógicos en el tiempo y en el espacio.

Este diálogo, así pensado, no podría llevarse a cabo en una sociedad construida en situación de desigualdad e inequidad, y por lo tanto, asimétrica; asimismo, es preciso hacer notar que la interculturalidad *va más allá* de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo; y un pueblo para ser, debe apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, etcétera, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión, con los problemas

² Vemos el proceso de naturalización como la interiorización y apropiación de la visión del otro, como propia. Esto es, las formas de ver, de sentir, de estar en el mundo de los dominantes, percibidas como las universales las que deben ser, que en un proceso de colonización del ser, del saber y del poder son apropiadas y sentidas como propias. De esta manera se convierten en el deber ser de la sociedad en su conjunto.

derivados de la explotación, de la exclusión, la marginación económica y social, entre otras. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la gobernabilidad, la democracia y la participación social (Moya, 2009). Así también, es fundamental puntualizar que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.

Desde un plano mucho más individual, la importancia referencial del concepto de interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como: “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas” (Millán y Nieto, 2006, p. 25). Se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos mundos de vida. Es en este encuentro dialógico donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto; pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del “yo” y del “otro” en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia. La interculturalidad implica, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y del sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad socio-cultural innovadora y al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

Hemos dado una rápida mirada a algunos de los aspectos con los que se confrontan las miradas civilizatorias frente a los procesos de construcción de la interculturalidad, y podemos decir que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque somos herederos de un mundo en el que han predominado el principio de la unidad y las estrategias de homogeneización, practicadas frecuentemente de manera coercitiva, con su “natural” secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión, inclusión neutralizante e invisibilización del “otro”.

Llegados a este punto cabe preguntarse si la interculturalidad es acaso inalcanzable en la realidad mexicana. A lo cual, a simple vista, podemos responder que sí puede ser inalcanzable, simplemente porque no hay tal convivencia, ya sea porque se ignora, ya sea porque se quiere ignorar. Es decir, que en la realidad actual la hegemonía de la cultura que se expresa a partir del español,³ de una cultura occidentalizante y todos los valores culturales e ideológicos que porta, sofoca cualquier intento de interacción equitativa. En efecto, ni el contundente Artículo 2º de la Constitución, así como todos los numerales siguientes, que proclaman que:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (*Diario Oficial de la Federación*, 2001).

³ No olvidar que lo que llamamos español como un nombre genérico de la lengua castellana, es a su vez una muestra del colonialismo interno de la cultura castellana sobre las diversas culturas existentes en el mismo país y que coloniza bajo los aspectos de lo español, o sea lo occidental, y de la cristianización como procesos y contenidos integrales de la colonización, es decir, como procesos civilizatorios (imposición del pensamiento único).

Puede ser por sí mismo, un factor de cambio; la letra sin la acción que la ponga en práctica, está muerta. En este sentido podríamos decir que la reforma de este artículo constitucional nació muerta. El proceso sigue vivo por la voluntad y trabajo de los pueblos indígenas y maestros comprometidos con la lucha por la igualdad y la equidad social, más que por la política gubernamental.

La interculturalidad pareciera entonces, una idea difusa atrapada en una polisemia de voces y lenguajes, cuyos diferentes significados se manejan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente; sin embargo, su instrumentalización ayuda en la construcción y fortalecimiento de políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo.

No obstante, a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica. La cual nos permite observar las posibilidades de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas desde lo local, a partir de las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos

indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones. Se trata también de principios y prácticas. Es una negociación también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero sobre todo, es un proceso no exclusivo para los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que éstas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada vez más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009).

A partir de lo anterior, coincidimos con Walsh en su planteamiento de que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí” (Walsh, 2009). Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante, lo cual implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión

y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentadas en relaciones societales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTER-CULTURALIZACIÓN, OTRA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS IN-SUMISAS

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un “así es”, la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no sólo se minoriza la diferencia y al diferente sino todo lo que implica su ser, sea este indígena, obrero, campesino o empleado, esto es, se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión de representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo menciona Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo*, cuando habla de los “saberes sujetos” (1976, p. 18). Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. “Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1976, p. 18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”, que implica hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como a sus efectos intrínsecos de poder.

Las “genealogías” según Foucault, no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindicquen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizador dado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos (2005) hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de la lucha de movimientos sociales latinoamericanos recientes:

las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] No se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica (Dávalos, 2005, pp. 31-32).

Asumiendo la inter-culturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyectos políticos, que como se ha dicho anteriormente, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas que muestran sus propios proyectos políticos se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico o la construcción de conocimiento.

Dentro de ellos, la creación de proyectos educativos propios es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios, sugieren que éstas son expresiones de madurez de las luchas de pueblos, que han transitado de las demandas políticas hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una interculturalización efectiva.⁴

De esta manera, estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Es así que se transita de una decolonialidad del poder hacia una “pedagogía de-colonial”, la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber. Una pedagogía insumisa que invoca al carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales, hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación.

En otras palabras:

⁴ A estos proyectos educativos López (2009) los califica como “desde abajo”. En ellos se puede abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua (todos estos relatados por López, 2009). Asimismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela Para la Vida y la Unisur en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (“Nuestra escuela”, en náhuatl), de la SCAR Tosepan Titaniske.

es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana (Dávalos, 2005, pp. 24-25).

Lo anterior supone un esfuerzo que vaya más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos, para reproducir conocimientos y esquemas de pensamientos occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebase el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes, desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de de-colonización.

Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009) –colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica–, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se puedan construir los saberes y conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior representa también una oportunidad para inter-culturalizar el concepto de la ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, donde lo más importante es:

Construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho (López, 2009, p. 204).

EL CARÁCTER DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

A partir de las reflexiones anteriores que buscan reconstruir desde un punto de vista político y cultural, el sentido de la construcción del conocimiento, las formas de la enseñanza y las situaciones del aprendizaje, vale la pena preguntarnos: ¿cómo se estructura el conocimiento pedagógico?, ¿cómo reconstruir las prácticas pedagógicas bajo estas estructuras? A partir de ello podremos encontrar pistas que nos permitan redefinir el conocimiento pedagógico que caracteriza las formas de la enseñanza, el cual se concibe con características muy especiales que lo diferencian del conocimiento de otros campos de prácticas sociales especializadas.

El rasgo más distinto del conocimiento pedagógico es que está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos, por tal motivo, no puede operar en las mismas condiciones de otros tipos de prácticas profesionales o de otros tipos de conocimientos. Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular mediante la aplicación instrumental de técnicas y métodos, sino que cada ser en el mundo aprende desde sus formas propias de aprender y desde sus contextos específicos y los aplica en relación no sólo con el conocimiento experto, sino también de acuerdo con la costumbre, la cosmogonía y las tradiciones que las engendran.

No obstante, en la actualidad, como producto del desarrollo de la ciencia y de la técnica en la sociedad moderna se ha ido

generalizando la idea de la superioridad del conocimiento científico que se aplica a la modificación de la materia por sobre otras formas o modalidades de conocimiento. Esta primacía del conocimiento científico ha generado una ideología, conocida como “cientificismo”, que se ha extendido también a las ciencias sociales y humanas, en la pretensión de que este conocimiento, aplicado a los asuntos culturales, sociales y pedagógicos puede modificar el comportamiento humano mediante las técnicas adecuadas.

Esta ideología que funciona hoy incorporada a nuestro sentido común –lo que la hace “natural” y “accesible” para amplios sectores sociales– ha generalizado la idea de que el mejoramiento y la efectividad de las prácticas pedagógicas sólo puede incrementarse a través del “control técnico” de éstas y de los actores que intervienen en ellas. De hecho, toda la planificación educativa ha estado asentada sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el papel subordinado y la escasa participación de los docentes en las decisiones educativas, las prácticas pedagógicas instructivas son, entre otras, las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.

La construcción de una nueva visión de la práctica o del re-hacer docente, más allá de la re-formación docente, está en discusión por lo que implica y se caracteriza por una doble dominación y reproducción de la colonialidad como proyecto civilizatorio y como agente privilegiado de éste. En los párrafos que siguen, intentamos encontrar ciertas vertientes de discusión que podrían ayudarnos en la reflexión sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza/aprendizaje de y en la interculturalidad.

En este intento recuperamos algunos textos de Habermas (1986), al cual también analizamos a partir de Carr y Kemmis (1990) y de Grundy (1992). Habermas en el desarrollo de su teoría crítica,⁵ examina críticamente el paradigma de la racionalidad ins-

⁵ El desarrollo de las ideas siguientes se apoya en los postulados de la llamada “teoría crítica”, como una teoría cuya tarea central es “emancipar” a los individuos

trumental que surge de las concepciones del conocimiento del racionalismo y el positivismo en dos sentidos fundamentales: 1) trata de mostrar que la ciencia (básicamente natural) ofrece sólo una clase de conocimiento y en ese esfuerzo rechaza el postulado de que la ciencia puede definir los estándares en términos de los cuales todo el conocimiento puede ser medido. 2) Oponiéndose al postulado de que la ciencia proporciona una explicación objetiva y neutra de la realidad, trata de mostrar cómo las diferentes clases de conocimiento se configuran a partir de los particulares intereses humanos que ellos sirven.

Habermas denomina a esta teoría del conocimiento, la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”. La llama así porque rechaza la idea de que el conocimiento se produce por una suerte de acto intelectual “puro” en el cual el sujeto cognoscente actúa “desinteresadamente”. El conocimiento nunca es el producto de una “mente” que funciona independiente de las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, siempre se constituye sobre la base de intereses que se han desarrollado a partir de las necesidades naturales del hombre, las que se han configurado por condiciones históricas y sociales. Si se careciese del conjunto de necesidades e intereses que están incorporados a la especie humana, los seres humanos no tendrían interés en adquirir conocimiento.

Para Habermas, entonces, el conocimiento es producto de la actividad humana que está motivada por necesidades e intereses naturales y culturales. Él los llama “intereses constitutivos del conocimiento”, porque son intereses que guían y que configuran el modo cómo se constituye el conocimiento en diferentes actividades humanas.

En este sentido, Habermas sostiene que el conocimiento está constituido en virtud de tres intereses: el técnico, el práctico y el

de las ideologías que oscurecen sus prácticas, fundamentalmente a través de la comprensión de sus propias acciones. Esta teoría ha sido formulada y desarrollada principalmente por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Desarrollos de este enfoque se encuentran en Carr y Kemmis (1990), y en Grundy (1992).

emancipatorio. El *técnico* está determinado por el interés que tienen las personas en adquirir un conocimiento que les facilite el “control” técnico sobre los objetos naturales y los individuos. El conocimiento que resulta de este interés es un conocimiento típicamente instrumental que asume la forma de explicaciones científicas. Este análisis no significa para Habermas que esta forma de conocimiento sea negativa, al contrario, mucho del progreso científico y tecnológico se debe a este tipo de conocimiento. Sin embargo, lo que él rechaza es la actitud que postula a este conocimiento como el único conocimiento válido y, por tanto, extensible a los fenómenos humanos y sociales. En este sentido, para entender a los demás, para enseñar y crear situaciones y experiencias de aprendizaje, se requiere aprehender los significados sociales que constituyen la realidad social. Al respecto, sostiene que los métodos “interpretativos” proporcionan el conocimiento que sirve al interés *práctico* de “comprender” y clarificar las condiciones que requiere la comunicación significativa y el diálogo y, por tanto, el aprendizaje. En esta dirección, el “interés práctico” genera conocimiento en la forma de comprensión interpretativa que puede informar y guiar el “juicio práctico”.

Al mismo tiempo, Habermas sostiene que los métodos de acercamiento interpretativo no proporcionan una base suficiente para el estudio de los fenómenos sociales. Porque cualquier reducción de estos fenómenos a la explicación de los significados subjetivos, no puede reconocer que los significados que caracterizan la vida social están ellos mismos condicionados por un contexto social o “mundo de vida” (tradicción) que limita tanto las intenciones de los individuos como las posibilidades de su realización. Al adoptar una epistemología para el proceso de autocomprensión que excluye el cuestionamiento crítico de tal comprensión, el enfoque interpretativo no puede establecer hasta dónde cualquier forma existente de comunicación puede ser sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales y políticas existentes.

Esto significa que el interés “práctico” en la comunicación no puede ser adecuadamente logrado hasta que las condiciones de

alienación han sido reconocidas y eliminadas. En este sentido, Habermas sostiene que existe un interés humano básico en la autonomía y la libertad racional que se configura en la demanda por condiciones materiales e intelectuales en las cuales pueda tener lugar una comunicación y una interacción no alienadas. Este interés *emancipatorio* requiere ir más allá de una consideración estrecha de los significados subjetivos de los individuos, para lograr un conocimiento emancipatorio del marco social en el cual ocurre la comunicación y la acción social. Este es el tipo de conocimiento con el cual está comprometida la ciencia social crítica.

Con estas distinciones en mente podemos caracterizar el *conocimiento pedagógico* como un conocimiento que combina los intereses prácticos y emancipatorios. *Práctico* porque la historia natural del aprendizaje y el desarrollo comunicativo de la enseñanza requieren una relación que “interprete” y “comprenda” las estructuras cognoscitivas, las orientaciones culturales, las necesidades e intereses individuales y colectivos de las personas que concurren a ella. Esto implica una reconceptualización de la relación pedagógica como una acción comunicativa que reconoce a los individuos que participan en ella como entidades autónomas, portadoras de significados codificados en el lenguaje y que, por tanto, su interacción está orientada a la construcción de dominios de consenso, mediados por conversaciones. Las dificultades que surgen en esas interacciones pueden considerarse como “incomprensiones” que son susceptibles de superarse mediante coordinaciones en la acción y en el lenguaje. En cambio, tradicionalmente hemos desarrollado nuestras prácticas docentes considerando la relación pedagógica como una acción orientada instrumentalmente al logro de fines predefinidos fuera de los ámbitos de significado de los individuos, donde las interacciones son consideradas como instrucciones y toda dificultad que se presenta en ellas es reconocida como error.

El carácter práctico del conocimiento pedagógico se vincula también con la reflexión constante de la práctica pedagógica y el conocimiento que la informa, orientada a decidir respecto a cuáles

son las formas pedagógicas que pueden generar aprendizajes culturales y sociales más equitativos a partir de los que los individuos pueden ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

De este modo, el conocimiento práctico que caracteriza a la pedagogía se vincula con una disposición a *emancipar*—a través de la ampliación de los horizontes de aprendizaje— a las personas de las restricciones sociales y culturales que les impiden ejercer en plenitud sus disposiciones hacia la verdadera comunicación y la colaboración en la participación social democrática. En las sociedades latinoamericanas actuales, este ideal se presenta como una aspiración de desarrollo social que requiere formas educativas más eficaces que logren conciliar la adquisición de competencias de desempeño social con formas de participación más plenas que les permitan a las personas ejercer su autonomía en la creación y colaboración de nuevas formas sociales y productivas.

Tanto el carácter *práctico* como el *emancipador* del conocimiento pedagógico, están vinculados con las experiencias sociales concretas en las cuales los individuos pueden lograr aprendizajes que les “iluminen” acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas. No obstante, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias sólo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada *crítica* de las prácticas que constituyen la relación pedagógica, incluyendo en ellas el análisis de los obstáculos cognoscitivos, sociales e institucionales que impiden a los profesores desarrollar contextos de aprendizaje y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

Del mismo modo, nuestro propio desempeño como maestros en esta concepción, se entiende básicamente como la capacidad de poseer, por una parte, los conocimientos necesarios para “resolver” problemas pedagógicos: cómo planificar, cómo seleccionar apropiadamente los contenidos que deberán ser transmitidos, cómo evaluar las respuestas de los alumnos, etc. Y, por otra, para

controlar más adecuadamente los comportamientos de nuestros estudiantes: cómo organizar la clase, cómo establecer la disciplina, cómo interesar a los alumnos en los contenidos que se transmiten en la clase, cómo augurar respuestas coherentes con los contenidos informados, etcétera.

La ilusión es que si poseemos el suficiente “conocimiento” experto podremos asegurar el éxito de nuestras prácticas. Éstas, en la actualidad, a partir de enfoques epistemológicos no racionalistas y de las evidencias aportadas por tendencias no representacionistas en las ciencias cognoscitivas –las prácticas que realizamos cotidianamente, ya sea como parte de nuestros desempeños profesionales o como parte de las acciones que realizamos en los ámbitos sociales en los que interactuamos cotidianamente–, se conciben de un modo muy diferente: las prácticas (aun cuando esto puede parecer obvio) son actividades sociales que están íntimamente entretejidas con nuestros modos habituales de comprender, existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Por ejemplo, ¿cuál es la razón que podemos esgrimir para aplicar por qué cuando hacemos clases nos ubicamos frente a nuestros alumnos y nos dirigimos a ellos de un modo impersonal? La respuesta es que esa es la forma que nos parece “natural” para actuar en esas situaciones. Esto nos muestra que nuestras prácticas surgen de una “pre-comprensión” muy difusa que incluso ya tenemos antes de convertirnos en profesores.

La historia social que vivimos nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor concebido como un “civilizador”, como un agente social encargado de entregar los conocimientos que permitirán a sus receptores actuar de acuerdo con los preceptos sociales, va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia. En este sentido, los significados de nuestras prácticas no pueden ser atribuidos al conocimiento que un individuo aplica a un ámbito de desempeño problemático, sino que éstos surgen del espacio social en el cual

se hacen inteligibles. Esto explica, en cierto modo, por qué a pesar del conocimiento que disponemos respecto al aprendizaje, actuamos casi siempre dentro de una rutina pedagógica que funciona normalmente de espaldas a los procesos naturales del aprender. Una persona no es un sujeto individual que toma sus decisiones aplicando un conocimiento objetivo, sino que es un individuo actuando en una red de significados sociales que abren un conjunto de posibilidades, situados en un ámbito social y dentro de un modo particular de comprender.

De este modo, las prácticas están situadas en el entramado del “sentido común”. El conocimiento que subyace a nuestro actuar surge del hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia social. En este sentido, el conocimiento de nuestras prácticas cotidianas surge de una actividad permanente de interpretación (hermenéutica, como se le denomina en términos técnicos), que está delimitada por los alcances de nuestra comprensión. Así, en lo que hacemos se encadena “la acción” y el “conocimiento”; el “conocedor” y lo “conocido”.

En la vida cotidiana los procesos cognoscitivos requieren el uso continuo del sentido común, que funciona como una “malla” de significados y de orientación para la acción, para configurar nuestro mundo de objetos e interacciones sociales. La cognición no está fuera de nosotros en términos de ítems de conocimiento abstracto, sino que forma parte nuestra en el hecho de experimentar e interpretar el mundo a través de las prácticas que realizamos en contextos determinados. En otras palabras, comprendemos nuestra profesión por medio de las orientaciones de nuestras prácticas que, a su vez, configuran nuestra comprensión. De este modo, el conocimiento parece mejor descrito como un recurso cultural (información cultural disponible en el trasfondo de nuestra tradición) que se moviliza en la acción, la cual también lo modifica, conocimiento y acción se “enmiendan” mutuamente.

PARA FINALIZAR

Lo que hemos podido comprobar es que la construcción del conocimiento tiene como principio básico, como su génesis y como fundamento de su desarrollo las prácticas mismas establecidas y concretizadas en un contexto específico en el que se desarrolla, es inherente a éste y encontrará en este contexto socio-cultural, económico, lingüístico su esencia, es por ello que la formación docente no debe ser ajena a él y no sólo eso, debe ser incorporada de manera que genere posibilidades de emancipación, de creación y re-creación de los procesos de acuerdo con los contextos en los que se otorga. La formación docente, más que ninguna otra, debe ser abierta, flexible y permitir adecuarse, re-construirse, más bien en los mismos contextos donde se aplica, para desde allí emprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías. “La interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico” en la construcción de una escuela diferente (Comboni y Juárez, 2008). Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo de vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella “apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente” (Flachsland, 2003, p. 137), puesto que es a partir de esta posible construcción que un pueblo, comunidad o individuo empieza a reconocerse, a construir-reconstruir y fortalecer su identidad individual y colectiva.

La visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua

y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia,⁶ desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

La educación intercultural sólo será posible si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales. En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso, valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere, por supuesto, una reconceptualización de la pedagogía, que significa el abandono de la comunicación instructiva y su

⁶ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas vinculadas con ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc., es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas subordinadas, “arrinconadas”, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana y no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el papel de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la “otra cultura”, trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados en un proceso de apertura a las culturas y a los procesos sociales, cognitivos y epistémicos de las comunidades socioculturales y lingüísticas en presencia y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la equidad, la reciprocidad, la equivalencia y la aceptación de la diversidad en la diferencia. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los estudiantes, de los maestros, de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado.

REFERENCIAS

- Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Becoming Critical*. Londres: Falmer Press.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2008). La Educación en el marco de la globalización. Revista *Veredas*. México: UAM-X Relaciones Sociales.
- Dávalos, P. (2005). Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. En P. Dávalos (ed.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires: Clacso.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Folio Essais, 204. París, Francia: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Argentina: Altamira.
- Geertz, C. (1983). Common Sense as a Cultural System. En C. Geertz. *Local Knowledge*. Nueva York, USA: Basic Books.
- Grundy, S. (1992). *Teoría o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1985). *Le discours Philosophique de la modernité*. París, Francia: Gallimard.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. 2a. ed. Madrid, España: Taurus.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialógica. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Fundproeib Andes/Plural.
- Millán G. y Nieto E. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: Dríada/UPN.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Fundproeib Andes/Plural.
- Sepúlveda, G. (1991). El diseño de la formación profesional. *Revista Fronteras*, Temuco, Chile: Ufro.
- Paz, S. (2001). *Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto*. Mimeo.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico/IEP.
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*, Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En Patricia Medina Melgarejo (ed.). *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/Conacyt/PyV.

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE:

¿LA NUEVA EDUCACIÓN INDÍGENA?

*Jorge Tirzo Gómez**

INTRODUCCIÓN

Muy a pesar de los diferentes proyectos homogeneizadores del Estado mexicano y el acecho constante de la economía global, los indígenas mexicanos continúan buscando el reconocimiento a la diferencia, el respeto y la igualdad.

Según el INEGI, para el año 2010, de los aproximadamente 112 millones de mexicanos, entre 10 o 15% de la población pertenecen a una etnia indígena (INEGI, 2010). El número de grupos es todavía un gran debate para los investigadores así como para las instituciones; sin embargo, es posible hablar de 68 grupos oficialmente reconocidos.¹ Si bien es cierto que estos números son

* Profesor investigador de tiempo completo de la UPN.

¹ El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) señala en el Programa de Revitalización y Desarrollo de las Lenguas Indígenas 2008-2012 (Pinali), las siguientes cifras y categorías: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364

motivo de discusiones, la situación social de los indígenas mexicanos parece derivar en la misma conclusión: es un sector poblacional sujeto a la explotación, la pobreza extrema, la marginación y el racismo.

La educación que tradicionalmente se brindó a estos grupos cambió de tiempo en tiempo de denominación; genéricamente conocida como educación indígena, pasó del adjetivo *bilingüe* al de *bicultural*, sin que en esencia se presentara algún cambio sustancial. Tal vez porque en el fondo el objetivo fue el mismo, lograr la incorporación de los indígenas a la vida de la nación a partir de la castellanización.

La unificación lingüística no solamente tenía repercusiones en el ámbito del habla, castellanizar llevaba consigo la intención de la desaparición de la diferencia cultural y, por el contrario, promovía la unificación social y política de la nación mexicana.

A partir de la década de 1990, la educación mexicana dirigida a grupos indígenas vivió de nuevo un reacomodo estructural. El tema indígena ocupó un papel preponderante en las discusiones sociales, académicas y educativas. La educación dirigida a los grupos indígenas encontró en la interculturalidad un nuevo elemento que renovó la discusión en torno a la importancia nacional y la pertinencia de la hasta entonces conocida como “educación indígena”. La interculturalidad dio paso a la educación intercultural bilingüe y se convirtió en el eje de múltiples discusiones que implicaron la participación de grupos étnicos, especialistas y educadores.

Actualmente y bajo el paradigma de la interculturalidad, la educación que se brinda a los pueblos indígenas presenta crisis, ajustes

variantes lingüísticas. Para el censo de 2010 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estima una población de 15.7 millones de indígenas en México: “de los cuales, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena”. Mientras que el INI estima que existen 12 707 000 agrupados en 62 lenguas con 30 variantes dialectales (*cf.* Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas e Instituto Nacional Indigenista).

y reacomodos. Además del cambio de la situación social y del paradigma de orientación de las políticas públicas.

El presente texto analiza el panorama general del proceso que atraviesa la política educativa dirigida a los grupos indígenas mexicanos, enmarcado por el cambio paradigmático de la interculturalidad. Para guiar este análisis se exponen los siguientes apartados: 1) Interculturalidad: todos somos iguales o todos somos diferentes; 2) El contexto mexicano; 3) Innovaciones truncas. Educación indígena y bilingüismo, y 4) La formación de docentes en la construcción del imaginario mexicano.

INTERCULTURALIDAD: TODOS SOMOS IGUALES O TODOS SOMOS DIFERENTES

Si estamos de acuerdo en que la interculturalidad significa el “diálogo entre culturas”, mediado por valores con pretensión universal como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, lo primero que podemos encontrar es la idea de que todas las culturas son “iguales”, “valiosas” o por lo menos, que tienen algo que comunicar a otras. Lo cual es relativamente cierto, pues podemos observar claramente que si bien estos son valores que serían necesarios en la convivencia cotidiana de las personas, ello no quiere decir que todas las culturas se rijan por los mismos valores y que posean los mismos significados.

En términos valorales o de los derechos humanos, las personas son pensadas como sujetos iguales, en tanto que son parte integral de un todo más amplio que llamamos humanidad. La igualdad la da el derecho, no su filiación cultural, ésta por su parte los hace diferentes, signados desde su nacimiento por características particulares como su lengua, sus costumbres o sus tradiciones.

Las culturas están integradas por individuos que crean y habitan espacios sociales donde ponen en juego sus ideas y sus prácticas. Para el caso de los años de este siglo XXI, los hombres comparten

la experiencia de vida en dos grandes espacios: las comunidades indígenas y las grandes ciudades. Espacios socioculturales donde es posible identificar relaciones interculturales.

Las comunidades indígenas

El concepto de *comunidad* ha pasado de ser un término académico que permite a estudiosos denominar al conjunto de relaciones que un grupo pone en juego en un espacio físico, temporal y social determinado, a una palabra que se ha integrado al léxico generalizado para nombrar el espacio cultural en el cual se desarrolla la vida social de un grupo de personas.

Aun cuando el término *comunidad* puede referir al campo, también es usado para expresar lo popular, lo suburbano y también, lo eminentemente urbano. Sin embargo, todavía es usado invariablemente para expresar el espacio simbólico donde se desarrolla la cultura de los grupos indígenas. Derivado de esta situación, pensamos y decimos que los indígenas habitan en *comunidades*.

Los estudios sobre los grupos indígenas, también han abierto un espacio temático específico y podemos observar reflexiones sobre la comunidad, lo comunitario, la comunalidad y el comunitarismo.

Estos estudios nos dan cuenta de que las comunidades indígenas no son una entelequia romántica o estática, más bien presentan una dinámica que integra modernidades, tradiciones, crisis y recomposiciones culturales, pero sigue manifestando vitalidad y fortaleza que se sustenta en las identidades y acciones de los grupos.

Las comunidades indígenas expresan cambios de múltiples tipos, que van desde los provocados por la globalización, el libre mercado, los medios de comunicación, hasta los derivados por la acción de las instituciones educativas.

Las comunidades indígenas no son ni han sido nunca espacios cerrados. Por el contrario, el intercambio comercial, la educación y la migración han puesto en contacto a los grupos y sus integrantes.

La antropología mexicana ha consignado esos procesos, siendo Julio de la Fuente quien documentó ampliamente a mediados del siglo XX el término *relaciones interétnicas*, antecedente epistémico de la categoría *relaciones interculturales* (De la Fuente, 1965).

Si bien es cierto que los individuos y los grupos no permanecen aislados unos de otros, es en los contactos de intercambio cuando es posible identificar plenamente las relaciones interétnicas o interculturales. Los desplazamientos de una comunidad a otra hacen posibles las actividades de intercambio y el resultado es lo que ahora conocemos como la expresión fáctica de la interculturalidad.

En esos términos, la interculturalidad tiene como espacios de expresión las metrópolis tradicionales. Para el caso de México y sus comunidades indígenas, estas metrópolis han funcionado desde siempre para permitir el intercambio comercial, cultural y lingüístico. San Cristóbal de las Casas, en Chiapas; Tlaxiaco, en Oaxaca; Tlapa, para Guerrero; Creel, en Chihuahua, por ejemplo, nos permiten pensar que la convivencia de culturas y personas es un proceso que tiene algunos siglos de antigüedad.

En estas comunidades ampliadas estaríamos ante una versión local del contacto cultural, pero también podemos observar una versión más real de lo que significa la interculturalidad, pues los grupos que se ponen en contacto se encuentran en igualdad de circunstancias y buscan cuestiones similares.

La dinámica social interna de las comunidades y los movimientos poblacionales generan contacto entre personas que anteponen sus códigos culturales para mirar de frente a la otredad.

Las grandes ciudades

La interculturalidad se nos presenta íntimamente relacionada con la globalización, es una necesidad derivada de ésta. Participar de la globalización, del mercado, las comunicaciones, en fin, del lenguaje mundial es pensarse en medio de un mundo en recomposición,

donde es posible transitar por sus espacios sin que se ponga en duda la identidad étnica o cultural. La globalización incluye estas diferencias culturales o en el mejor de los casos, las integra.

Las megalópolis modernas pueden ser ejemplo de lo anterior, Ciudad de México, Nueva York, Sao Paulo, París, Roma, etcétera son grandes espacios sociales donde es difícil identificar de primera vista a los “nativos”, los migrantes y los visitantes. Todos conviven en el espacio urbano y todos son sometidos a una dinámica cultural hasta hace años desconocida.

Las ciudades no son homogéneas, sino que se conforman por barrios de grupos específicos, donde la acción hegemónica está marcada por la homogeneización de la ciudadanía, por la uniformidad de los espacios públicos y por la avasallante fuerza del consumo.

Las grandes ciudades de la época moderna son la expresión del discurso de la modernización, la globalización y la interculturalidad (*cfr.* Tirzo, 2013). La ciudad moderna es el espacio “natural” del hombre moderno, de aquel que puede transmutar su identidad y reconfigurarse cuando reconfigura su cultura. Este tipo de persona no tiene un compromiso definitivo con su cultura ni con su identidad, porque éstas se han perdido poco a poco, y en su lugar han quedado las ideas de cambio, superación, éxito y el futuro como promesa.

Tal parece que en estos espacios urbanos la interculturalidad se expresa vigorosamente; el espacio se colma de hombres y mujeres que provienen de culturas diferentes, de realidades distantes, tanto en lo geográfico como en lo cultural, sin que existan conflictos, o al menos parecen no existir. La ciudad como espacio social permite resolver los problemas culturales de manera diferente, no olvidemos que lo urbano ha sido el antónimo por excelencia del campo y a este se le asocia con el subdesarrollo, luego entonces, quienes viven en la ciudad son personas civilizadas, sujetos que “no mostrarían” sus tendencias xenofóbicas, si es que las tuvieran, por el contrario, los habitantes de las ciudades “saben” convivir y respetar.

Por otro lado, la dinámica de la vida urbana no da tiempo a pensar en los otros, las personas que nos acompañan se funden en la masa y pocas veces observamos su individualidad, mucho menos nos detenemos a pensar en su filiación étnica o sus raíces culturales. Los extranjeros, turistas o los indígenas son identificados como “diferentes” por cuestiones tan evidentes como la vestimenta, cuestiones físicas o el dominio de la lengua, pero no porque medie una reflexión sobre lo que los hace diferentes o iguales a nosotros. Son diferentes porque es evidente que son diferentes. ¿Pero qué pasa si esos diferentes, se visten igual a nosotros, hablan nuestra lengua, o por lo menos no los oímos hablar?, ¿cómo saber si son diferentes?, esto suponiendo que nos interesara saber si son o no diferentes.

Las grandes urbes exhiben la convivencia multicultural como una de sus características pero la verdad es que su manifestación responde más a un accidente social, que a una propuesta de convivencia cultural.

EL CONTEXTO MEXICANO

A partir de la última década del siglo XX en México se presentó un reordenamiento en las relaciones interétnicas, los grupos hegemónicos tuvieron que modificar añejas tendencias en la atención de los pueblos indígenas. Sin abandonar del todo las viejas formas de acción con tendencias integracionistas, el Estado nacional viene ensayando nuevas formas de pensar y “solucionar” la problemática étnica. Esto se debe a por lo menos tres factores: la reivindicación de los propios grupos indios encabezados por el movimiento zapatista de 1994; la crisis del “priismo”² como sistema político y el desarrollo de la interculturalidad como corriente alterna a la globalización.

² El colapso del “priismo” refiere a la crisis de credibilidad y pérdida de posiciones políticas importantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que tiene su máxima expresión en la derrota electoral presidencial del año 2000.

En relación con el primer factor, la reivindicación de los propios grupos indios, es pertinente señalar que la búsqueda de reconocimiento social de los indígenas no se limita a la década de 1990; sin embargo, un conjunto de situaciones permitieron que en ese tiempo la cuestión diera un giro por lo demás inesperado.

La década de los noventa presentó cuestiones que influyeron en la forma de acción del Estado mexicano y los millones de indígenas, hasta entonces negados. Después de las adiciones al artículo constitucional, en el que se describe el carácter de la nación³ —el cual pasaba de homogéneo a plural— la sociedad mestiza se asombró con un levantamiento armado que más bien evocaba los tiempos románticos de la guerrilla latinoamericana, pero que asombraba no por el desfase estratégico de tal forma de lucha, sino por lo inverosímil de la realidad nacional. A un paso de la modernidad, México se dio cuenta de que poseía una deuda social con más de diez millones de personas.

Después de pensar que los indígenas deberían ser motivo de estudios históricos y de un falso orgullo nacionalista, la sociedad mexicana tenía que reconocer que no éramos una nación homogénea, más bien todo lo contrario: México es una realidad diversa.

El levantamiento zapatista produjo diversas reacciones en la vida nacional, que fueron desde el cuestionamiento del sistema democrático, el sentido de la autonomía, el reordenamiento político y administrativo del municipio libre y la búsqueda de alternativas de acción social, cultural y educativa para las múltiples comunidades indígenas diseminadas en el territorio nacional.

El segundo factor: la crisis del “priismo”. La pérdida del control político de la presidencia nacional y de una gran cantidad de posiciones políticas, originó un reordenamiento social y político entre

³ “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de las poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Artículo 2º, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2002).

todos los sectores sociales, incluidos los indígenas. Una forma “diferente” de relación con las comunidades indígenas se ensayó con el cambio de partido político en el poder. Con la derrota del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el encumbramiento del Partido Acción Nacional (PAN), se empezó a usar un “nuevo” discurso que pretendió dar inclusión a todos los grupos, sean políticos, étnicos o religiosos.

El contexto del “cambio”, como se autodenominó esta política de Estado, implicó dejar atrás el viejo sistema paternalista y dar paso a un sistema con pretensiones democráticas, pero con claro perfil empresarial. Propuesta político-social que no dejó claro cuál sería el papel de principios socioculturales como la comunalidad tradicional en contraposición con el individualismo.

Con la apertura de la Oficina para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el gobierno del presidente Vicente Fox, dejó muy claro que esos grupos representaban una preocupación central en su proyecto político.

El cambio del grupo en el poder sirvió también para promover un discurso del cambio de la política social. El sistema volteó la cara a la democracia liberal para dejar de ver a los indígenas como objetos de atención y pretendió considerarlos como sujetos en igualdad total de derechos y obligaciones. Dentro de aquel esquema los indígenas serían iguales a cualquier mexicano; individuos *sujetos de derecho* y, por lo tanto, *libres empresarios*.

El tercer factor: el desarrollo de la interculturalidad como corriente alterna a la globalización. Esta visión se completa cuando, además de los dos factores antes expuestos, incluimos al que refiere al desarrollo fáctico de la globalización y la reflexión teórica de la interculturalidad. Las nuevas ideas socioculturales de Europa, Canadá, Estados Unidos y de países latinoamericanos como Perú, Bolivia y Brasil, influyeron en la reorientación del sentido que tendría la atención de los grupos indígenas en México.

Debido a problemas tan complejos como las modernas migraciones sociales, las luchas autonómicas emprendidas al interior de

Estados nacionales, la mundialización del capital y la reivindicación de grupos minoritarios, los países han tenido que ensayar novedosas formas de relación social y con esto han surgido también novedosas formas de conceptualización teórica.

En Europa, los constantes desplazamientos de grupos y personas de un país a otro en busca de trabajo o de mejores condiciones de vida demandaron propuestas de acción pero también propuestas de interpretación; de este lado del Atlántico, Estados Unidos y Canadá, principalmente, construían sobre la marcha una reflexión sobre la composición multicultural de sus respectivas poblaciones, y países como México y otros países latinoamericanos con presencia importante de grupos autóctonos requerían planes de acción orientados por propuestas de interpretación teóricas que permitieran el respeto y desarrollo de esos grupos.

Multiculturalismo para algunos, interculturalismo para otros. La reflexión se ha encaminado en la búsqueda de desarrollo social con respeto a las diferencias culturales, incluso algunos han criticado fuertemente el posible enmascaramiento del imperialismo y una nueva embestida a los países subdesarrollados, al señalar que la igualdad que se pregona no alcanza el nivel estructural y se queda solamente en aspectos políticos.

En México esta discusión se ha perfilado como interculturalidad. Académicos, políticos y activistas sociales han integrado a sus discursos la perspectiva intercultural, como la alternativa teórica que ha de orientar las acciones que promoverán el cambio y el desarrollo de los grupos indígenas mexicanos.

La propuesta intercultural mexicana no se circunscribe a la población indígena, en el país se intenta una política social integral, esto es, se pretende que la sociedad nacional posea una perspectiva intercultural, que valore y respete a cualquier grupo o persona y le brinde un trato igualitario. Con esto, la propuesta de interculturalidad se ha convertido “demasiado rápido” en parte integral del discurso educativo. Se habla de “rapidez” ya que sin haber tenido una reflexión profunda por parte de educadores, esta perspectiva se ha

oficializado para intentar explicar la realidad nacional y promover un clima de respeto y reconocimiento de la compleja composición cultural del país.

Esto ha traído por resultado una diáspora que parece enfrentarse: la sociedad mestiza piensa que lo intercultural es la “nueva política para los indígenas”, mientras que éstos piensan que “ya ellos no necesitan saber de lo intercultural pues así han vivido siempre”.

La interculturalidad se ha convertido en un tema fundamental para interpretar y comprender la realidad regional, nacional e internacional. Después de más de dos décadas de intentos explicativos y proyectos de acción práctica, esta propuesta ha crecido a tal grado que en estos momentos existen posiciones que pueden expresarse abiertamente en oposición, el resultado es un amplio sector que la impulsa y otro que la cuestiona.

Sin duda, esta toma de posiciones es una actitud hasta cierto punto natural, cualquier propuesta social generaría expresiones similares. Es más, lo deseable es que la polémica y los puntos de vista opuestos coadyuven a encontrar respuestas a planteamientos complejos. Respuestas que no se encontrarían en una aplicación dogmática que no escuchara las voces críticas o abiertamente opositoras.

Si este proceso es sano e incluso deseable, tendríamos que invitar a que las reflexiones fueran cada vez más profundas, a que las opiniones se centraran en puntos críticos y se elaboraran respuestas alternas. Si la interculturalidad es una política emergente entonces es posible pensar en la creación de argumentos de esa misma naturaleza, no repetir ideas preestablecidas, menos aún monótonas y sin un sentido crítico.

Es posible plantearnos entonces por el sentido de la interculturalidad, por su significado, su naturaleza, sus implicaciones y sus retos. Las preguntas y las respuestas tendrían que ver con el pasado y el presente, con el tiempo y con el espacio, con los viejos y nuevos símbolos socioculturales, con lo que somos y con lo que queremos ser.

INNOVACIONES TRUNCAS. EDUCACIÓN INDÍGENA Y BILINGÜISMO

La educación intercultural ha tomado carta de arraigo en el panorama educativo mexicano, vislumbrándose dos perspectivas: una, educación intercultural para los grupos étnicos nacionales y dos, educación intercultural para toda la sociedad.⁴ Dos perspectivas que intentan ser una, pero que no se logra.

En la primera perspectiva se plantea el hecho de que la interculturalidad “es la nueva forma de nombrar a la educación indígena”. Es decir, el terreno primigenio de acción de este tipo de educación ha sido el de los pueblos indígenas. Cabe señalar que para el resto de la sociedad la impresión inmediata es que la educación intercultural es referida a los grupos indígenas.

Para algunos teóricos, investigadores y profesores indígenas que cuestionan los principios y objetivos de esta propuesta indican que estamos solamente ante una actualización de la política educativa.

Innovaciones truncas

El sentido de esos cuestionamientos indica que parece que la educación intercultural marca un camino unilineal de *innovaciones truncas* en educación indígena que va de lo bilingüe, a lo bilingüe bicultural y ahora, a la educación intercultural. *Innovaciones* que cambian por cambiar, que no maduran en el terreno

⁴ La CGEIB fue creada el 22 de enero de 2001, inicialmente fue concebida como intercultural, muy poco tiempo después fue complementada con la idea de lo bilingüe. Estas dos perspectivas se trabajan como dos modelos, “que buscan la Educación Intercultural Bilingüe y la Educación Intercultural para Todos, que conlleve la construcción de un país intercultural en el que se respete y reconozca la diversidad étnica, cultural y lingüística, en un marco de convivencia democrática y de pluralidad” (Recuperado de: <http://eib.sep.gob.mx/dmodelos>).

estrictamente escolar y que tienen que dejar su lugar por otra; igualmente novedosa, igualmente fundamentada, igualmente relevante, pero también igualmente destinada a *truncarse* ante la presión política, antes que al análisis y las necesidades de la práctica educativa. Para esta posición, la educación intercultural es la “nueva educación” dirigida a los grupos indígenas mexicanos, y en esta afirmación cabe mucho de crítica, ironía, sueños frustrados y esperanzas renovadoras.

La segunda perspectiva se cuestiona y se postula que la educación intercultural, dados sus principios y objetivos, tendría que ser un eje que articulara toda la política educativa, en términos del discurso actual “que se integrara como eje transversal del currículo educativo”. La interculturalidad se proyecta como el sustento educativo de un país que haga realidad principios como la democracia, el respeto, la tolerancia y la equidad. La posición parte del hecho de que una sociedad educada en los principios interculturales valorará y respetará la diferencia. Existen distintas interpretaciones que dan como resultado que sea pensada desde parámetros delimitados por la experiencia individual, que puede ser personal e incluso institucional.

Lo cierto es que la educación intercultural es pensada en su alcance social extensa, incluyendo a toda la población, donde los indígenas son considerados como parte integral de la sociedad. Una vez señalado un punto de acuerdo, es ahí donde se inicia otra polémica, ¿no será que la educación intercultural se puede convertir en una propuesta basada en la unicidad social? Un elemento de crítica para este aspecto es el hecho de su alcance, pues parece que puede guiar el trabajo socioeducativo en dimensiones, locales, regionales, nacionales e incluso internacionales. Se le piensa como guía de acción generalizada, aplicable en todos los contextos y posibilidad de solución a problemáticas por demás encontradas.

La política intercultural tendrá que convertirse en una propuesta lo suficientemente flexible, que permita expresiones diferenciadas a realidades diversas.

Si partimos de que la interculturalidad es la perspectiva “adecuada” para el contexto y situación actual de México, y tal parece que para el mundo, tendríamos que reflexionar sobre las estrategias que han de guiar su compenetración epistémica, social y pedagógica.

Esto es, no basta con decir que la educación intercultural tendría que ser “para toda la sociedad”, y que “ésta incluye a los indígenas”, habrá que señalar el papel que han de desempeñar estos grupos en el proyecto social. Si decimos que los grupos indígenas no requieren otra política socioeducativa, pues la intercultural será la de todo el país, es necesario indicar que sí se necesita el diseño de estrategias diferenciadas para el arribo de la interculturalidad, donde se expresen las necesidades y características específicas de los grupos indígenas.

Educación indígena y bilingüismo

En el México actual ya no es posible hablar de la educación indígena como una unidad, no lo es y nunca lo ha sido. Plantearla de esta manera respondía más bien a proyectos nacionales que buscaban la unidad ideológica y la homogeneización cultural, de esta forma todos los pueblos indígenas eran pensados en su conjunto, de manera indiferenciada, parecería que todos respondían a las mismas situaciones y presentaban las mismas características, sin hacer caso a las diferencias culturales, económicas o lingüísticas.

La educación indígena integraba en su interior lo mismo a pueblos pequeños, numéricamente hablando, que a grupos en los cuales la lengua autóctona estaba en proceso de desaparición, que a grupos donde la lengua era un sólido bastión de su cultura e identidad.

Si bien es cierto que las diferencias culturales y lingüísticas son claras y definitivas, existía una forma de denominación que intentaba dar cuenta de la característica fundamental de la educación dirigida a los grupos indígenas mexicanos, esta característica fue la cuestión bilingüe.

El bilingüismo se convirtió en eje de la política lingüística y de esta manera, en la denominación de esta educación; los esfuerzos educativos y las críticas se centraron en su logro, o bien, en su fracaso. A partir de esta situación, la educación bilingüe se ha convertido en el objetivo de la política educativa, la forma de denominación de esta educación y base de las críticas de investigadores y profesores. El asunto es tan crítico que una de las conclusiones de educadores indígenas es que hasta el momento “no existe una educación bilingüe” en el ámbito mexicano y referido a la educación indígena. Aun cuando la política educativa haya apuntado así la consecución de ese objetivo, se haya invertido en investigación y formación de docentes, el resultado es un fracaso en ese sentido.

En las aulas indígenas no existe una educación bilingüe. Esa es la crítica y esa es la conclusión, pero también ese es el desafío. En este momento no me refiero al rumbo que debe tomar la política educativa, sino a un aspecto más profundo, pero también más vital. Me refiero a que una de las características más relevantes de los grupos indígenas mexicanos es el hecho de que poseen una lengua autóctona y de que para acceder a la dinámica nacional tienen que dominar el español. Esto es, que de alguna u otra forma, el bilingüismo se presenta como un problema real, complejo en su dimensión socio-cultural y en el aspecto educativo.

Si bien es cierto que en el párrafo anterior se enuncia que los grupos indígenas se encuentran en la disyuntiva del dominio de dos lenguas, esto también es relativo, pues es innegable que el abanico que se nos presenta del dominio lingüístico de estos grupos es amplio e incluso nos depara sorpresas: existen grupos que han perdido su lengua autóctona y por lo tanto es falso asociar lengua materna con lengua indígena, dando como resultado que el español sea su lengua materna; comunidades de hablantes que poseen y usan la lengua autóctona como primera lengua; grupos que hacen uso del español y la lengua materna en diferentes contextos comunicativos; individuos y comunidades que tienen sus metas puestas en una tercera lengua, el inglés por ejemplo. Esto sin dejar de

considerar que dentro de cada situación apuntada existe una gama igualmente amplia de situaciones particulares.

A pesar de la situación antes comentada, todavía podemos ubicar al bilingüismo como un elemento importante que caracteriza a esta educación y que continúa demandando no solamente prácticas concretas, sino también procesos de reflexión teórica, conceptual y metodológica.

El bilingüismo es una de los temas que marcan y hacen diferente la educación para los pueblos indígenas mexicanos. Aspecto que no ha de olvidar cuestiones estructurales como el nivel económico y la explotación a que históricamente han estado sometidos estos grupos.

El bilingüismo tendría que ser un punto de partida para diseñar la educación indígena, tanto en el nivel básico y tal vez en el superior, pero tendrá que pasar por la reflexión local, esto para poder dar cuenta de las necesidades de grupos, comunidades y pueblos con grados de bilingüismo diferente. Para lo cual habría que dejar muy claro el sentido del bilingüismo, abandonar la idea fácil y común de pensarla como “la convivencia de dos lenguas” y adentrarse en sus implicaciones, sociales, culturales y, claro está, educativas.

El bilingüismo en los grupos indígenas mexicanos no sólo es el resultado de la política oficial, es la consecuencia de las necesidades, las estrategias, los usos lingüísticos y las funciones comunicativas de los hablantes. A través de la historia mexicana, los indígenas han usado su lengua y se han apropiado del español de acuerdo con contextos comunicativos diversos: la familia, la comunidad, el trabajo, las oficinas institucionales y la escuela son esos contextos donde se hablan las lenguas y donde se pone en práctica el bilingüismo. Proceso que no es igual de una comunidad a otra, pues una serie de usos lingüísticos depende de situaciones y necesidades determinadas.

Un examen detenido de la realidad de los grupos indígenas nos permite observar que las lenguas se utilizan para cubrir determinadas necesidades de acuerdo con usos específicos. Una misma

persona emplea aquella lengua que cumpla los usos y funciones que la situación le demande en el contexto. Si bien esto es una perspectiva general habrá que conocer trabajos específicos, como los que realiza Gabriela Coronado, que la llevan a plantear que “hablar dos idiomas... es como saber más” (Coronado, 1999).

A través del tiempo, los indígenas mexicanos han sido “tratados” desde diversos aspectos, económico, político, religioso, legislativo, lingüístico, cultural y educativo, sólo por señalar los más representativos. De ellos, el último ha sido el que más utilizó el Estado para lograr una integración plena a la vida de la nación, además de ser una estrategia con pretensiones de desarrollo de carácter integral.

La educación de los indígenas –lo mismo que para muchos otros sectores sociales– se ha pensado como la estrategia de desarrollo social y la posibilidad de un futuro mejor. En este sentido, la educación se ha convertido en la estrategia por excelencia para intentar combatir los factores relacionados con la cuestión indígena; tal es el caso de la marginación social, la pobreza y la ignorancia.

Lo que hemos conocido como “educación bilingüe” en México no ha sido otra cosa que una educación de corte integracionista. Una educación que por muchos años enseñara a todos el idioma español, para luego intentar una propuesta bilingüe. El resultado fue que a muchos educadores ya no les interesaba enseñar la lengua materna de los alumnos y otros tantos no sabían cómo llevar a cabo dicha propuesta.

Se puede decir que la educación bilingüe ha sido hasta ahora un denominativo usado para referir a una parte del sistema educativo nacional, que tiene que ver con indígenas pero que no implica un trabajo educativo con la lengua nacional y en concordancia con más de medio centenar de lenguas indígenas.

Sin haber logrado hacer realidad el bilingüismo como propuesta educativa, la educación mexicana incursiona en la perspectiva de la interculturalidad, intentando cambiar el paradigma teórico-conceptual y así reorientar la práctica educativa de profesores y niños indígenas.

A últimas fechas, el discurso de la interculturalidad ha llenado las principales discusiones sobre la atención a los grupos indígenas. Un optimismo desmedido sobre esta perspectiva ha inundado de tal forma el terreno que es difícil encontrar quién se oponga a esta perspectiva. Pareciera que el camino de libertad, respeto y desarrollo de los marginados está en la interculturalidad y que no hay más que seguirla o hacer que sus postulados se cumplan.

Si bien es cierto que estas cuestiones tienen algún tiempo discutiéndose en los ámbitos académicos e institucionales, en las escuelas indígenas la respuesta de muchos profesores es plantear que se trata de “otro cambio más”, como muchos que les ha tocado vivir.

Otro aspecto de este tema es la percepción que se tiene de la interculturalidad, a la que se concibe como una forma de convivencia histórica de los pueblos y comunidades indígenas. Seguramente esto tendrá algo de verdad, pero la cercanía comunitaria o los intercambios no son la expresión en estricto de la interculturalidad, ésta tendría otros compromisos y fundamentos. Ante esto tendríamos que decir que la interculturalidad no es una relación empírica.

Muchas veces se piensa que vivir relaciones interculturales es hacer referencia a la convivencia histórica o geográfica, es decir, si he vivido por muchos años en vecindad con otros grupos indígenas o no indígenas, entonces he vivido la interculturalidad. Esta es una aseveración que tendríamos que pensar, puesto que el contacto cultural no hace que un grupo o un individuo practique los postulados interculturales, que son: *reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar* (Muñoz Sedano, 1997, p. 46).

La interculturalidad es la intención de vivir en respeto, armonía y aprendizaje mutuo, es reconocer los valores y conocimientos de los otros y participar para que se desarrollen si las condiciones le son adversas, en palabras de Bell: “El interculturalismo es, *un proceso activo de comunicación e interacción entre culturas para su*

mutuo enriquecimiento” (citado por Muñoz Sedano, 1997). En ese sentido, la sociedad mexicana nacional no ha puesto en práctica muchos de esos postulados, más aún, ha intentado la aniquilación de los grupos indígenas y por lo que respecta a los grupos indígenas entre sí, tal vez sí han desarrollado algunos de estos puntos, pero muchas veces han sido como alianzas solidarias para enfrentar la política gubernamental, más que como intercambios socioculturales que impliquen una propuesta política de la forma de relacionarse entre los grupos y con la sociedad en general. Esto último, en el contexto actual puede tener varios significados –sin contar aquellos que intentan marcar la diferencia valorativa–, podemos indicar que la interculturalidad implica poner en práctica el ejercicio de valores éticos como el respeto, la tolerancia y el ejercicio de los derechos humanos en general.

Otro punto sobre el que es necesario discutir detenidamente es lo que se ha dado en llamar, de manera informal, “interculturalidad para todos”, esto es, que la educación intercultural no es exclusiva de grupos en particular, sino que debe ser trabajada como un valor para todos los ciudadanos. Dicho en otros términos, podríamos entender que ya no sería necesaria una educación indígena, bilingüe, bicultural o intercultural bilingüe, puesto que el mero hecho de *ser intercultural* hace al proceso educativo democrático, justo y adaptable a cualquier contexto y situación sociocultural.

Una propuesta de este carácter puede derivar en una falacia, puesto que existe un principio social, filosófico, político y educativo que enuncia que *no se puede tratar igual a los desiguales*, los grupos indígenas mexicanos son y han sido diferentes; y todo parece indicar que quieren seguir siéndolo.

Pretender una política educativa “para todos” puede desencadenar acciones homogeneizadoras, como las que ya creíamos superadas. ¿Cómo conciliar entonces la propuesta de la interculturalidad con las características diferenciadas de millones de indígenas mexicanos? Precisamente al revés de como parecería lo más lógico, es decir, podríamos pensar que si partimos de que desde ahora todos

compartirán una misma propuesta educativa, de facto todos compartiríamos lo mismo. Sin embargo, pienso que esa no es la fórmula, pues los diferentes requieren estrategias distintas para lograr un objetivo, que sí puede ser común. Es decir, el objetivo puede ser compartido, pero la estrategia para su consecución dependerá de cada uno de los grupos o sectores sociales. En otras palabras, la educación intercultural no puede ser “general”, tendría que ser bilingüe para el caso de los indígenas porque así lo demandan las realidades lingüísticas, culturales y educativas de millones de hablantes.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO INTERCULTURAL MEXICANO

Toda política educativa requiere para su instrumentación final dejar de ser pensada como política, para ser ejecutada como práctica educativa. Es en ese terreno que el papel de los profesores cobra una singular importancia.

En México, la práctica cotidiana de la educación para niños indígenas es desarrollada por profesores también indígenas. Por lo que la educación intercultural bilingüe habrá de ser llevada a cabo por los mismos profesores.

En materia de diversidad cultural y de educación intercultural a los educadores de México les toca desarrollar una de las tareas más interesantes, pues les corresponde reconstruir y socializar el proyecto de un nuevo país. Queda atrás la vieja concepción de la nación mestiza, en búsqueda de la unión cultural y lingüística, el mito nacional deberá re-fundarse. Ahora la perspectiva nos presenta otro país, con otros puntos de unión y con otros desafíos. Si la concepción de país se está trastocando y se vislumbra la posibilidad de una orientación de la nación, entonces es necesaria la participación de todos los actores sociales para lograr consenso y aceptación. Es en este punto donde los docentes tendrán el compromiso de participar en la construcción de la nación y en socializar el proceso y el resultado.

Para enseñar la diferencia cultural, primero que nada hay que estar convencido, no sólo de su existencia, sino de la validez de su existencia, pensar que los diferentes coinciden en algunas cosas y puedan diferir en otras. Que una nación puede ser el resultado de la suma de cosas diversas y no de iguales.⁵

Para compartir un concepto de nación basado en la diversidad, se requiere que lo enseñado sea verdaderamente aprendido y para que esto último sea posible es necesario que los alumnos le otorguen sentido y lo integren a un horizonte de significado. Aquí no hablo de la dimensión psicológica de la educación, hago referencia a la naturaleza cultural del simbolismo; aprender algo quiere decir otorgar significado cultural.⁶

El reto que conlleva enseñar la diversidad es un proyecto educativo que rebase la propuesta objetivista de la educación, que proponga observar el fenómeno real y dé cuenta de sus partes, esto nos llevaría a considerar que no basta solamente con enumerar y nombrar los grupos “diferentes”, ubicarlos en mapas y enlistar algunas de sus manifestaciones culturales más representativas. Los educadores tendrán entonces que plantearse la enseñanza de la diversidad como la socialización de un sistema simbólico compartido y construido por todos, el cual dote de mayores significados al concepto de nación.

El sistema simbólico del México de la diversidad deberá dar cabida a nuevos contenidos, o con diferente significado, atrás quedan aquellos símbolos étnicos de la unidad nacional, ahora se requiere un nuevo imaginario que ponga en escena la diversidad no como expresión sino como esencia, en otras palabras, es necesario crear los símbolos de lo diverso.

⁵ En otro texto y sobre esta cuestión he apuntado lo siguiente: “La nación plural y la política intercultural son el resultado de pensar la realidad y trabajar en su concreción, tomando en cuenta como elemento fundamental la diversidad que necesariamente da sentido al proyecto social” (Tirzo, 2005).

⁶ Para una argumentación más amplia sobre el proceso simbólico y la educación, ver Tirzo, J. (2000).

La diversidad existe en su expresión cotidiana, pero no así en su dimensión simbólica, ésta habrá que edificarla; es una tarea social, cultural, o en otros términos, es una tarea educativa.

La construcción del simbolismo de la diversidad resultará en el reto mayor de la propuesta educativa y con esto, de la participación de los profesores. Si verdaderamente quieren participar como actores y no sólo como instrumentadores de proyectos ya elaborados, habrán de despojarse de muchas ataduras ideológicas que ciñen al gremio magisterial al pasado, que los consideran como promotores de la visión de la historia que se expresa a manera de ideología. En su lugar, podemos pensar en los profesores como agentes activos de un nuevo proyecto de nación.

La educación intercultural en México se ha presentado como una alternativa posible para ser lo mismo en los contextos indígenas que en todo lugar de la nación mexicana. Pero para que esto sea posible es requerimiento indispensable pensarla como una propuesta que se construye de cada comunidad hacia el conjunto de la nación.

De esta forma, es necesario pensar en que la educación intercultural bilingüe es la estrategia general que habrán de construir los diferentes grupos indígenas mexicanos para lograr el reconocimiento social y el ejercicio de todos sus derechos.

Para que la educación intercultural bilingüe pueda ser construida, antes que nada, y en primer lugar, tiene que ser pensada. Para lograrlo es necesaria la participación de los profesores indígenas, sujetos con un bagaje cultural incuestionable que habrá de ser constantemente reflexionado y sometido a procesos de formación, para lograr interpretar la realidad nacional y ubicar en su justo lugar a los indígenas mexicanos.

Lo que se presenta como resultado es una propuesta de carácter intercultural, pero con el sello natural de lo bilingüe, característica que le dará sentido étnico a la educación de los indígenas mexicanos.

Los profesores serán los encargados de lograr la expresión de la educación intercultural bilingüe, no sólo en su aspecto instrumental

sino, lo que es más importante, en lo que se refiere a la construcción de un nuevo modelo de nación.

REFERENCIAS

- Arriarán, S. (2001). *Multiculturalismo y globalización, la cuestión indígena*. México: UPN.
- Bonfil, G. (1993). *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*. México: Conaculta.
- Coronado, G. et al. (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. México: CIESAS/SEP/Conacyt.
- CPEUM (2002). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [s.p.i.]
- De la Fuente, J. (1965). *Relaciones interétnicas*. México: INI.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- SEP (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. México: SEP/DGEL.
- Tirzo, J. (2000). Educación pública y simbolismo en México: reflexiones desde la Antropología simbólica. Revista *Dimensión Antropológica*, 20. México: INAH, pp. 65-78.
- Tirzo, J. (2005). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México. En J. Tirzo (coord.), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. México: UPN.
- Tirzo, J. (2013). Ciudades Modernas en México, espacios de la interculturalidad. Revista *Cuicuilco*, 20 (56), México: ENAH, pp. 53-75.

CAPÍTULO 9

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Juan Bello Domínguez**

*Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla***

INTRODUCCIÓN

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. La experiencia multicultural está modificando radicalmente nociones centrales como igualdad, diferencia y libertad. Necesitamos un principio de igualdad abierto a las diferencias y una noción de libertad, no reducida a la del individuo, sino como necesidad de reconocimiento, al interior de las comunidades y sus tradiciones concretas. La igualdad abierta a las diferencias presupone la aceptación de la igualdad de valor de las diferentes culturas.

* *Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro y de la FES-Aragón de la UNAM. juanbell@hotmail.com

** Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Ciudad de México-Norte y de la FES-Aragón de la UNAM.

Las políticas culturales y educativas al poner el acento en las desigualdades, más que en las diferencias, basadas en los indicadores de pobreza, orientan el trabajo de los organismos internacionales hacia la generación de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres y excluidos de la sociedad.

Las premisas de esta investigación están centradas en comprender cómo las condiciones socioculturales, políticas y económicas derivan en relaciones desiguales entre las sociedades nacionales y los pueblos indios en América Latina; destaca la forma en que el proyecto educativo, por medio de la institución escolar, influye en el conocimiento y la ideología de estos pueblos. Esta situación ofrece elementos para cuestionar los parámetros que subyacen en las políticas públicas para caracterizar a los pueblos indios de los países latinoamericanos, las nuevas formas de dominio que han incorporado y las estrategias que mantienen una tendencia hacia la asimilación en el seno de las políticas para la inclusión.

Uno de los ámbitos para la inclusión, en la perspectiva de los indicadores sociales, es el educativo. En el contexto de la cobertura, la percepción social se ha desplazado a la educación superior. La educación indígena adopta un modelo extendido en el continente, alineado con la educación intercultural bilingüe, pero que reproduce sus limitaciones desde su concepción: toma distancia de la apertura a la alteridad y por tanto, de una educación pertinente para asumir la multiculturalidad.

MULTICULTURALIDAD, DERECHOS E IDENTIDAD

Una forma de explicar y comprender la diversidad cultural ha sido a partir del discurso filosófico y político del multiculturalismo, que aclara y justifica los conflictos de integración de los agentes implicados en las relaciones entre culturas. El término *multiculturalismo* se encuentra aún en discusión debido a su carácter polisémico. Las

corrientes filosóficas y políticas que han intentado teorizar sobre sociedades multiculturales y un modelo multicultural son el liberalismo, relativismo, comunitarismo, pluralismo, etc. Al interior de cada una de estas corrientes existen diversas formas de percibir el citado término (Touraine, 1995; Kymlicka, 2003).

Se han divulgado acepciones que están muy distantes de comprender el fenómeno del multiculturalismo, y tal vez se encuentran más cerca de la defensa de lo monocultural. La primera, identifica la multiculturalidad con la defensa de las minorías y sus derechos. La defensa de las culturas minoritarias puede parecer, a primera vista, una manifestación de multiculturalismo, pero en general, lleva en sentido contrario a una especie de fragmentación y a la hostilidad, ante la coexistencia de culturas diversas. La simple defensa de culturas minoritarias no constituye necesariamente una manifestación o conducta multicultural (Dietz y Mateos, 2011).

La segunda acepción concibe lo multicultural como el inalienable derecho al respeto de la diferencia; una sociedad multicultural desde esta perspectiva, es aquella que no se inmiscuye en “mis” diferencias culturales y las preserva intactas. Es una especie de *laissez faire* cultural, que conduce en las sociedades concretas a un relativismo cultural cargado de conflictos irresolubles. Esta postura termina en un individualismo a ultranza. Defiende la perpetuación de la diferencia cultural, pero no la multiculturalidad (Dietz y Mateos, 2011).

Otra visión concibe la multiculturalidad como la simple coexistencia indiferente entre distintas culturas; desde una tolerancia incorrectamente comprendida, considera que la sociedad multicultural es aquella donde subsisten, en una cierta indiferencia pluralista, varias culturas. No existe interacción entre ellas, sino mera subsistencia irrelevante. Ser multicultural, según esta visión, sería no preocuparse por el destino de las otras culturas de mi entorno (Dietz y Mateos, 2011):

Otra forma de controlar la mirada que sobre mí se vierte consiste en invertir el proceso, elegirme “mirando la mirada del otro”, me situó en el terreno de la

indiferencia y abro el camino hacia el dominio. Anulo al otro, tanto fundamento de mi ser-en-sí y de mi ser-para-otro (Rodríguez, 2004, p. 163).

La última versión de los fenómenos multiculturales es aquella que los asimila con el rechazo a la cultura occidental y las búsquedas antioccidentales. Desde los primeros años de este siglo, está en boga en diversas latitudes y actores sociales un llamado antimoderno y antioccidental, para refugiarse aparentemente en *otras* culturas. Por esto, es ineludible rechazar la polémica entre antioccidentalismo y multiculturalismo.

Estas acepciones de la multiculturalidad se han convertido en un serio obstáculo para comprender la complejidad del mundo cultural actual; se han convertido, en términos de Touraine (1995), en *falsos multiculturalismos*.

La apertura a la alteridad es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocerle a cada cultura sus valores y pretensiones de universalidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. Por ello, el multiculturalismo sólo tiene sentido como la combinación, en un territorio dado, con una relativa unidad social, de una pluralidad de culturas, que mantienen permanentes intercambios y comunicaciones entre actores, que utilizan diferentes sentidos de la vida. La coexistencia o simple convivencia de culturas no expresa necesariamente la condición multicultural (Hammel, 2000; Villoro, 1998; Torres, 2001).

Al convertirse las sociedades y los individuos en expresiones multiculturales, se plantea como exigencia no simplemente la preservación cultural, sino el urgente reclamo del reconocimiento universal de la equiparación de las diversas culturas (Olivé, 1996):

Pensar que el multiculturalismo refleja una nueva tendencia de comportamientos en las sociedades sería negar no solamente la historia y sus procesos de ocultamiento discursivo, sino ignorar la esencia misma del ser humano, de las civilizaciones en su vastedad que es la diversidad humana. El pluralismo y el multiculturalismo y las demás variaciones del relativismo cultural, aunque

en el fondo no se contradicen con las viejas comparaciones etnográficas, hacen inútiles las negaciones del pasado (Gutiérrez, 2006).

Muchos son los problemas y dificultades que nos arrojan los hilos conductores para la construcción de la multiculturalidad, pero son un camino más fructífero que los *falsos multiculturalismos*.

La noción de lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas, en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que les conducen a relaciones con otras culturas. Y esa relación que se establece entre culturas es lo que se denomina interculturalidad. La interculturalidad puede darse de distintos modos, pero predominantemente, de tres formas: la primera, cuando al entrar en contacto con otras culturas, tiende a hacerlas desaparecer estableciendo relaciones de dominación y falta de reconocimiento. La segunda se da cuando al contactarse dos o más culturas, se parte del reconocimiento del contexto y particularidades de la o las otras culturas, estableciendo una relación de diálogo y respeto, que deviene en modificaciones significativas en los escenarios simbólicos de las culturas que han entrado en interacción. La tercera, en el caso de que se establezcan relaciones de contacto entre dos o más culturas, pero aun cuando existen relaciones de reconocimiento, las culturas interactuantes no resultan afectadas o modificadas por el encuentro o el diálogo.

Por lo anterior podemos sostener que no toda relación de tipo intercultural es necesariamente multicultural, pero toda relación multicultural es necesariamente intercultural.

el concepto de interculturalidad va más allá de la diversidad, el reconocimiento y la inclusión. Releva y pone en juego la diferencia, no solamente cultural sino colonial, a la vez que busca maneras de negociar e interrelacionar la particularidad con un universalismo pluralista y alternativo, la aplicación de lo que se ha convertido en un lema: unidad en la diversidad... Una unidad intercultural que tiende puentes de comunicacionales y apelan cambios profundos en todas las esferas de la sociedad (Walsh, 2002, p. 3).

Para fines de nuestra investigación, partimos de la idea de que toda sociedad es multicultural, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de estas mismas. La interculturalidad concebida como el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitario (Lewin, 2000 y 1999).

La interacción entre grupos discurre sobre un marco de relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente, desde el sustrato cultural, que delimita el juego de relaciones entre grupos. El contacto entre culturas y la conformación de identidades se han convertido en procesos de acercamiento-distanciamiento; en tanto las identidades parecen como irreconciliables.

La organización de las sociedades se ha vuelto más compleja, las estructuras sociales se volatilizan, y la sociedad sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación; por esa razón, no pueden explicarse en forma independiente de su contexto (Melucci, 1996). La integración pluricultural y multiétnica, la coexistencia de las diferencias sociales y culturales, así como el reconocimiento a los derechos de las personas en torno a la diversidad han evidenciado la proliferación y el recrudecimiento de conflictos multiétnicos, que no han tenido solución por siglos, como es el caso de los grupos étnicos y la consideración de sus derechos en cada país, como una forma de aplicación de la ética como estética (Rodríguez, 2007). Para comprender la complejidad de la organización social es importante estudiar la concepción de identidad, la cual se basa en la relación entre el nosotros y los otros, en la búsqueda de reconocimiento: quiénes somos, de dónde venimos, a dónde vamos (Touraine, 1993).

Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar

los espacios de intermediación social, cultural y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales son *tocados* por la globalización con la misma intensidad. Así, con el proceso globalizador se incrementan los intercambios de todo tipo, lo que a su vez dinamiza los procesos culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales (García, 1994).

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de ellas mismas, porque la cultura comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

Las identidades, como construcciones conformadas por elementos de diferentes épocas, articuladas por una perspectiva hegemónica, les dan cierta coherencia a rasgos de permanencia de larga data con los del presente reciente, además de estar sometidas a una construcción y reconstrucción constante, debido al propio proceso de interacción con los otros. La integración multiétnica y la coexistencia de las diferencias sociales y culturales, así como el reconocimiento a los derechos de las minorías, han puesto en evidencia la proliferación y recrudecimiento de conflictos multiétnicos (Stavenghagen, 2000; Bodei, 2007).

¿Cómo se construyen los imaginarios y, a partir de estos conflictos multiétnicos, cómo se concibe la identidad de los otros y la propia? ¿Cuáles son los obstáculos para la conformación de identidades en el proceso de interacción global y las integraciones regionales?

La sociedad es un espacio en el que existen puntos de coincidencia y otros de alejamiento entre culturas; es un espacio que se comparte e interacciona no sólo al interior de lo local, sino de lo regional,

así como relaciones que se han modificado en tanto se establecen los vínculos intracomunitarios y con otras regiones que finalmente se da a nivel de intercambios en todas las escalas de bienes, productos, mensajes e ideologías; estos intercambios definen las relaciones que se establecen y las condiciones de éstas, aunque en general son relaciones de subordinación y dominación debido a la estructura del sistema actual de intercambios desiguales. *Toda práctica cultural es una política con los imaginarios que nos hacen creer semejantes* (García, 2000, p. 107).

La cultura se conforma de manera articulada al contexto social y político en el que se desarrolla, donde el aspecto simbólico permite el despliegue y realimentación de esta dimensión. Así, cultura e identidad son elaboraciones colectivas en transformación continua. Es decir, la cultura no se puede reducir a la identidad de un grupo, parte de ésta se constituye por mecanismos de identificación de los individuos con el grupo, entonces la cultura es la organización de las diferencias al interior del grupo, sino caeríamos en la uniformidad –tan anhelada por nuestros modernizadores–, esto es, la identidad no significa uniformidad.

La etnicidad debe verse como un proceso cuyos significados sólo pueden comprenderse en un contexto determinado, evolucionando en el curso de la historia, en circunstancias sociales específicas a un pueblo dado. Aún más, el desarrollo de procesos étnicos y de clase en la misma formación social, se añade a la complejidad de la naturaleza procesal de la etnicidad (Bartolomé, 2001). No se puede entender la etnicidad como simple producto de la activación de “sentimientos primordiales” vagamente definidos, sino como fenómeno histórico subordinado a las contradicciones y como un elemento que opera en la dialéctica cultural (Stavenhagen, 2000).

Abordar la problemática étnica implica presentarla tanto en el plano teórico, considerándola al interior de los movimientos sociales e históricos, como en el plano práctico, entendiéndolos como caminos para la acción en el marco de los Estados y en el curso de los procesos globales. No se puede continuar analizando

el problema étnico siguiendo las líneas impuestas por el discurso sociológico-antropológico tradicional (Maybury-Lewis, 1997).

En las tradiciones antropológicas nacidas en Europa y Estados Unidos la categoría de etnicidad se colocó por encima o divorciada de los procesos estructurales económicos y políticos, llegó a transformarse en clave para explicar situaciones sociales, sin tomarse en cuenta lo estructural del factor étnico (las diferencias y las relaciones étnicas) en momentos históricos y en sociedades específicas. Las orientaciones teóricas de estas tradiciones buscaron una guía en las obras de los liberales occidentales, que les indicara los principios del constitucionalismo liberal en un Estado multinacional. Sin embargo, la tradición liberal, únicamente ofrecería consejos confusos y contradictorios.

El pensamiento liberal acerca de los derechos de las minorías, ha pecado demasiado a menudo de supuestos etnocéntricos, de generalizaciones excesivas de casos particulares, o bien, de mezclar la estrategia política contingente con el esfuerzo de un principio moral. Todo ello se refleja con claridad en la amplia gama de políticas adoptadas históricamente por los Estados liberales respecto a los grupos étnicos y nacionales, políticas que van desde la asimilación obligada hasta la segregación forzosa, desde la conquista y la colonización hasta el federalismo y el autogobierno (Godelier, 1997). Se han derivado a menudo graves injusticias contra las minorías étnicas y nacionales en muchas democracias occidentales. El fracaso a la hora de desarrollar un enfoque consistente y basado en los principios de los derechos de las minorías, puede conllevar costes aún mayores en las nuevas democracias emergentes (Kymlicka, 2003).

En los criterios definitorios del concepto de etnia, la cultura como sistema de valores y significados tiene importancia indudable pero no puede desvincularse de los fenómenos de estructura que subyacen a ella. No puede concebirse un grupo étnico sin cultura propia. En la medida en que la cultura es factor dinámico y sujeto a cambios por múltiples razones, los cambios culturales

condicionan también la identidad y viabilidad de los grupos étnicos (Giménez, 1994 y 2007).

La organización social es aquel conjunto de instituciones y relaciones sociales, que da consistencia a un grupo étnico como tal, más allá de la identidad de cada uno de sus miembros. En la medida en que los miembros de una etnia participan en la organización social de su grupo, aumenta su dependencia respecto a éste y a sus valores colectivos. La organización social establece los límites del grupo, constituye el marco de referencia para distinguir el *nosotros* del *ellos*, los *propios* y los *ajenos*, los *miembros* y los *extraños*.

El hecho de que muchos busquen hoy redefinirse a sí mismos encarnando identidades fuertes de origen pre-moderno ... contribuye a recordar no sólo que en muchas partes del mundo falta a este modelo occidental el carisma de la universalidad, sino también que el enlace del Yo con el Nosotros no ha dejado de existir jamás en ninguna parte y que el lastre institucional estabilizador sólo modifica su peso y traslada su centro de gravedad (Bodei, 2007, p. 489).

La cultura, en su sentido amplio, constituye un conjunto de elementos distintivos de las etnias: sistemas de valores, símbolos, significados, normas y costumbres, que distinguen a los de *adentro* de los de *afuera*. En el terreno de la comunicación, se ha transformado la circulación de lenguajes, mensajes y productos. El sistema comunicativo por definición es diverso, disperso y fragmentado, tiene como misión la reorganización de la vida cotidiana y los saberes para impactar la información, el trabajo y el intercambio de bienes y mensajes.

Los límites entre las culturas son flexibles y cambiantes. Se encuentra una diversidad de culturas que corresponden a grupos sociales diversos aun cuando se comparten rasgos culturales comunes al interior.

La globalización, lejos de haber conducido a superar las diferencias, las ha intensificado; amén de las fronteras territoriales ha

creado otra referidas a la desigual producción, circulación y distribución de bienes. Es decir, los movimientos que genera son de dos tipos: uno integrador y homogeneizador, y otro, de dispersión y diferenciador; este último llega hasta el exceso de la exclusión y pone en la palestra problemas que parecían ya superados, dando la impresión de su resurgimiento, problemas permanentemente irresueltos, pero que no ocupaban el centro de la atención de los teóricos y políticos, como es el caso de los conflictos interétnicos (Beck, 2001 y 2004; Cohen, 2001; Ianni, 1999 y 1996).

Las primeras definiciones del sujeto de acción indigenista partían, en gran medida, de la influencia de patrones de acción individualista donde los grupos autóctonos se encontraban sujetos a una definición legal en reservaciones, y los marginaba de la vida económica y cultural. Las dificultades prácticas para operar dicha definición en los países mestizo-americanos se tornaron insuperables, de tal forma que debió abandonarse la idea y definición individual, para intentar otra de tipo social y comunitaria. Es así como se desarrolla una conceptualización de los grupos étnicos que ha caracterizado el análisis de dichos grupos.

No existe ya pueblo alguno que no esté formalmente incorporado (aunque sea sólo por su localización geográfica) en algún territorio que un Estado reclama como propio. Las estructuras y políticas del Estado determinan con frecuencia la naturaleza y la dinámica del fenómeno étnico, aun entre aquellas etnias que no logran consolidarse en torno de un estado territorial propio, y a las que, en consecuencia, no se les conoce como *naciones* (Barabás, 2001).

El análisis de la relación jerarquizada y desigual conduce al enfrentamiento de los ámbitos local, regional y nacional, en torno a una visión que pretende erigirse como *única*, donde el ámbito nacional supone ser la síntesis del local y el regional, como unidades subordinadas, situación que se hace extensiva a los grupos e individuos que los conforman.

SOCIEDAD, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Es notable cómo en los últimos años se ha mostrado un creciente interés en la educación por parte de los gobiernos y grupos sociales relacionados con la vida productiva de los países, fincada en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos menos favorecidos. El final del siglo XX se ha descrito como la *era de la migración*, porque cantidades importantes de personas atraviesan las fronteras, haciendo que prácticamente todos los países sean más o menos poliétnicos. En consecuencia, las normas establecidas de la vida política se ven cuestionadas por una nueva *política de la diferencia cultural*. Con el final de la guerra fría, las reivindicaciones de los grupos étnicos y nacionales han pasado al primer plano de la vida política, tanto en el ámbito interno como en el ámbito internacional (Kymlicka, 2003).

Al Estado le incumbe, entre otras cosas, atender, promover e intervenir ámbitos en los que el mercado no opera por su escasa rentabilidad, pero en los que están en juego los intereses de grupos sociales más desvalidos que forman parte de la agenda para institucionalizar los “beneficios” del capital (Offe, 1990; Beck, 2004).

En un Estado en el que la participación ciudadana sea posible, se pueden afrontar cuestiones tan urgentes como el reconocimiento de la diversidad cultural, así como la importancia política y moral de este proyecto en la tarea de profundizar en la democracia, asegurar y garantizar la igualdad y la justicia social (OIT, 1989; UNESCO, 1990 y 1994; ONU, 1995).

Un Estado democrático tiene obligación política y moral de atender también a estos colectivos minoritarios y minorizados, en dos dimensiones: 1) lograr que los grupos mayoritarios y hegemónicos comprendan a sus nuevos vecinos y pueblos, los acepten, integren y asuman sus deberes de justicia y solidaridad para con

ellos; y 2) ayudar a estos grupos a no renunciar a su identidad, ni abandonar sus referentes culturales, para poder gozar de los mismos derechos y deberes de ciudadanía. Estos colectivos necesitan garantía de acceso a todos los servicios educativos de que dispone la sociedad que les acoge; asegurar los recursos para socializarse y crecer sin perder su identidad como miembros de sus pueblos de origen (Giroux, 2003).

El paradigma de cambio y evolución social que sustentaba el desarrollo de los pueblos, en el plano educativo, se tradujo en una serie de postulados concretos y la concepción sobre la educación se configuró mediante la articulación de una triple caracterización:

- a) La educación como factor de desarrollo, postulado que se desdobló en dos tipificaciones: la educación como inversión en capital humano y su condición formadora de cuadros profesionales o recursos humanos calificados.
- b) La educación como mecanismo de transformación social, función que se desagrega en dos caracterizaciones: la educación como medio de selección y ascenso social y la educación como instrumento de progreso técnico.
- c) Los soportes humanos, fundamentalmente el tipo de maestros que requiere la educación para cumplir su papel en el crecimiento económico (Granja, 1997, p. 172).

Durante las políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, estas teorías fundamentaron el quehacer educativo, cuyo objetivo central fue generar el acceso a la escuela de todos los sectores de la sociedad; pero lejos de lograrlo, se demostró que el sistema de educación no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población, especialmente, al rural e indígena.

Las persistentes brechas sociales incrementaron la proporción de personas que viven en la pobreza y la distribución desigual de la riqueza; dichas brechas se convierten en limitantes de productividad y de crecimiento económico regional y demoran los procesos de democratización. Los altos índices de repetición y fracaso escolar se concentran en la población vulnerable.

Las tendencias políticas, económicas, sociales y culturales demandan mayor atención al sector educativo, de lo contrario, se estarían generando las condiciones para mayores contradicciones que pueden derivar en conflictos sociales. Para trascender y superar la problemática del sector educativo no bastan las buenas intenciones, el optimismo excesivo –como otra visión–, no contempla los efectos negativos; en el terreno educativo las oportunidades proporcionadas a algunos, refuerzan y agravan las desigualdades sociales mediante la discriminación positiva y la acción afirmativa (CEPAL, 2008; Sartori, 2007).

La situación en que se encuentra la educación no sólo es producto de sus propias contradicciones, sino también se debe a las generadas y reproducidas por la sociedad. Así, tener un buen sistema educativo no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que ésta tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades; sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la enseñanza pública fracase, la reproduce (UNESCO, 1997).

A veces lo *pluri* o *multi* está utilizado como término principalmente descriptivo, ... Empero sus raíces y significados no se encuentran en la descripción, sino en las luchas en contra de la colonialidad pasado y presente y de la violencia simbólica, estructural y cultural que esta colonialidad se produce, en las luchas no por el reconocimiento estatal (como que con eso los pueblos empiezan a existir), sino por la reparación a la exclusión (Walsh, 2002, p. 2).

En los años ochenta surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) –también llamada educación intercultural bilingüe (EIB)– como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, esta propuesta alternativa concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo (Muñoz, 1998).

La educación intercultural es definida por algunos Estados nacionales (de manera reduccionista), como sinónimo de “bicultural”, con el fin de despojarla de la connotación de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarla más a la noción de pluralismo cultural (Lluch y Salinas, 1992).

Los proyectos bajo la etiqueta de bicultural, por lo general, no han cumplido sus objetivos, ya que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales, que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad, y no es éste el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo occidental, ello implica la relatividad del término cultural, ya que en realidad se trata de la existencia de múltiples expresiones culturales en búsqueda de su referente principal. En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, al promover la fragmentación y retardar históricamente el proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia (Hernández-Díaz, 2000).

La interculturalidad en el proceso educativo bilingüe, se plantea como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, en forma paralela, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento; así como la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas, así como por las dinámicas propias. En este caso, la educación sería el proceso que facilitarían la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia.

La modalidad antes señalada es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella, al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente, la oficial del país respectivo. Es intercultural porque

parte de la cultura propia de los educandos, para su revalorización y promoción, y de ese modo conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma, se consigue una capacidad propia y libre en los educandos, para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo.

Una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él y sin responsabilizar de ésta únicamente a la población indígena, sino que ha de involucrar a toda la sociedad, para poder fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíproca.

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES.

UN ACERCAMIENTO HISTÓRICO EN CONSTRUCCIÓN

Una de las primeras experiencias registradas en los procesos formativos de la población indígena en el nivel superior, sería en 1979, cuando el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) diseñó la Licenciatura en Etnolingüística “para formar profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico de los pueblos indios” (Cabrera, 1992, p. 65). La Licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Investigaciones e Integración Social (CIIS) “que había sido fundada en Oaxaca para ayudar a la preparación de maestros indígenas que pudieran alimentar el subsistema” (Cabrera, 1992, p. 65), fue otra de las experiencias pioneras.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental en este intento por asistir las necesidades del medio indígena y, en 1982, trazó la Licenciatura en Educación Indígena, siguiendo los mismos criterios que determinaban la

estructura curricular de otras carreras de la Universidad, que consiste en tres áreas: Área de Formación Básica, Área de Integración Vertical y Área de Concentración Profesional, donde las dos primeras eran comunes a todas las licenciaturas y la tercera, la que determina la formación específica de los estudiantes:

si bien va dirigida a docentes del medio indígena tiene como objetivo primordial la formación de cuadros técnicos a nivel medio ... este programa repercute en la estructura administrativa del subsistema más que directamente en la práctica docente (UPN, 1992, p. 18).

Los administradores del subsistema de educación indígena reconocen esta carencia y señalan:

La Universidad Pedagógica Nacional, desde hace algunos años creó, por demandas de organizaciones indígenas, la Licenciatura en Educación Indígena, a la que han accedido maestros bilingües. Sin embargo, esta carrera no ha podido extender su beneficio a los diferentes estados, toda vez que no se ha elaborado un esquema curricular que permita el desarrollo de la misma, bajo modalidades semiescolarizadas (DGEI, 1990, p. 37).

Las acciones y metas del capítulo tercero del Programa para la Modernización Educativa (PME), referido a la Formación y Actualización de Docentes señalaba: “participar en la revisión y diseño de sus planes y programas de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los maestros de educación básica en servicio” (SEP, 1992, p. 67).

La UPN inició la instrumentación de una nueva licenciatura que satisficiera las necesidades de los maestros indígenas bilingües. Se conformó una comisión especial por parte de la Academia de Educación Indígena de la UPN y de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP (DGEI), con el propósito de elaborar una propuesta de Plan de Estudios, dirigida a los maestros de educación indígena en servicio.

Los propósitos de esta licenciatura pretendían orientar la conceptualización teórico-metodológica de la práctica docente del maestro indígena, caracterizado por la vinculación que tiene con la comunidad y la vida cotidiana. Como no satisfacía los requerimientos técnico administrativos que exigían las autoridades de la UPN y la DGEI, además de no apearse a los requerimientos de la Modernización Educativa, se optó por iniciar otra propuesta curricular acorde con los requisitos antes planteados por la burocracia educativa (Salinas, 2000).

Se iniciaba así otro proceso más en la larga historia de la educación indígena, pero parecido a muchos anteriores. Esta nueva propuesta se organizó: “conforme al modelo, ya probado, de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1985 de la UPN” (UPN, 1992, p. 6).

Las presentes licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan de Estudios 1990 (LEPEPMI, 1990), se estructuran con base en la experiencia desarrollada por la institución, respecto a la formación de docentes en servicio (Salinas, 2000; Cisneros, 2000 y Cabrera, 1992): “Las licenciaturas del Plan 1990 comparten características, orientaciones y fundamentos plasmados en los planes anteriores” (UPN, 1992, p. 32). Sin embargo, la misma propuesta reconocía sus propias limitantes:

Si bien, hasta el momento no se cuenta con estudios que ofrezcan evidencias precisas sobre la práctica docente del maestro en educación indígena, hay experiencias e investigaciones que aportan elementos para reconocer y describir algunos de los problemas centrales de su trabajo y en ese sentido, la pertinencia de organizar el currículum en torno al conocimiento de la práctica docente (UPN, 1992, p. 36).

Aun cuando la propuesta consideraba elementos diferentes y específicos para el medio indígena, habría que considerar que esta licenciatura asumió la misma estrategia metodológica de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria ya

implementadas por la UPN desde 1985, con la modalidad semi-escolarizada, que implica asistir los sábados a las asesorías de hora y media por cada una de las cuatro materias en el semestre. Resultó paradójico que aún sin contar con una evaluación de los planes de estudio de las licenciaturas del plan 85 (UPN, 1992), operados por las 74 Unidades UPN en el país, se considerase la misma estrategia metodológica para esta licenciatura, que se caracterizaba por:

conjuguar en su propuesta tanto el estudio individual, el trabajo grupal y el taller integrador... Las tres situaciones planteadas constituyen de esta forma, la estrategia pedagógica a seguir para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que pretende coadyuvar en la construcción de un saber específico acerca de la práctica docente (Cabrera, 1992, p. 57).

La instrumentación y aplicación de la LEPEPMI 1990, dirigida a los profesores en servicio del Subsistema, enfrentó un conjunto de retos en las Unidades de la UPN al interior de la República: inexistencia formal de un grupo de asesores (profesores) con conocimiento específico del subsistema de Educación Indígena y Desarrollo Curricular, por lo que se inició con la planta de asesores con la que contaban las licenciaturas anteriores de la UPN. El material (antologías de apoyo) para llevar el proceso en la licenciatura, se construyó paralelamente a la implementación de esta misma (Salinas, 2000).

Las evaluaciones realizadas a la LEPEPMI 1990, confirmarían las contradicciones que ya dejaban entrever las reuniones anteriores en la UPN, donde se enfatizaban las limitantes de los maestros indígenas:

al ser bachilleres la gran mayoría de los maestros estudiantes de la LEP y LEPMI 1990, el principal referente en su trabajo docente es la forma en como ellos aprendieron, y que mucho tiene que ver con la negación de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y la sobrevaloración del español y los contenidos nacionales (Salinas, 2000, p. 190).

La LEPEPMI 1990 formó parte de la estrategia para fortalecer el subsistema de Educación Indígena por parte de la Modernización Educativa, hasta convertirse en uno de sus pilares (Jorda, 2000). Para 1997, la LEPEPMI 1990 había atendido a profesores de 23 entidades donde se ofrece el servicio de educación preescolar y primaria indígena, en 73 sedes de la UPN (unidades y subse-des), con aproximadamente 570 asesores (Salinas, 2000, p. 192).

A pesar del incremento en el número de maestros contratados, no implicó necesariamente que la enseñanza respondiera a las condiciones histórico-culturales de los pueblos indios.

Finalmente, en 2002 se inició la reformulación de la Licenciatura en Educación Indígena Plan 1990, como parte de la conformación de un proyecto alternativo para los pueblos indios.

Por otro lado, en el marco de las nuevas funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se llevaría a cabo la revisión de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria de las escuelas normales, por lo que en el año 2002, un equipo interinstitucional –conformado por personal de la Dirección General de Normatividad, la DGEI y la Coordinación General– inició la revisión del plan y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria que rigen la formación inicial para la docencia de las normales regulares del país.

Esta revisión abarcó los propósitos generales, los rasgos deseables del nuevo maestro, perfiles de egreso, los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, el mapa curricular, además de una revisión de cada asignatura a fin de analizar y cuidar la congruencia de los contenidos y actividades con los aspectos señalados anteriormente. La CGEIB reportó su culminación, contando como producto dos documentos, uno referido a educación preescolar y otro a educación primaria, en los que se puntualizan las fortalezas y las debilidades del plan y programas de estudio respecto a la noción de la transversalidad en el currículo (CGEIB, s/f).

La CGEIB exploró modalidades de formación profesional diferentes, para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior y promovió la creación de las universidades interculturales.

Al interior de este proceso modernizador se construyeron nuevos centros de concertación, negociación y rupturas. La orientación de los modelos económicos actuales han promovido un conjunto de reformas que responden sobre todo a coyunturas políticas nacionales o a ideales educativos apegados a estos modelos económicos; los proyectos compensatorios se instalaron como aquellos que promoverían la equidad, calidad y sustentabilidad en proyectos productivos, incluyendo en torno a estos, los proyectos educativos sin necesariamente lograrlos.

Después de las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000, el equipo de transición de Vicente Fox asumió como uno de los ejes a trabajar en el ámbito educativo, la educación bilingüe intercultural; el 5 de diciembre se recibió en el Congreso la Iniciativa de Reforma Constitucional en Materia Indígena presentada por el Presidente Vicente Fox al H. Congreso de la Unión (Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002).

La política educativa referida históricamente de la educación indígena, no registra un cambio cualitativo de tal magnitud. Los cambios referidos en la educación indígena fueron de tipo cuantitativo. Aunque el discurso de la educación intercultural bilingüe, se enuncia a partir de 1996, se llevó de manera significativa.

Por otro lado, en la sesión de la Comisión Permanente del Congreso de la Unión, celebrada el 18 de julio de 2001, y previa aprobación de las Cámaras de Diputados y de Senadores, así como de la mayoría de las Legislaturas de los Estados se declaró Aprobado el Decreto de Reformas en Materia de Derechos y Cultura Indígenas por el que se adicionaban un segundo y tercer párrafos al Artículo Primero; se reformó en su integridad el Artículo Segundo, y se derogó el párrafo primero del Artículo Cuarto; se adicionó un sexto párrafo al Artículo 18; un último párrafo a la fracción III del

Artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 14 de agosto de 2001).

El interés de una educación intercultural, se confirma con el reconocimiento de la diversidad cultural a partir de la creación de la CGEIB que “tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena” (DOF, 22 de enero 2001). El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), promovió la coherencia de un discurso, pero no la claridad de la voluntad política para atender las necesidades educativas básicas de la población indígena, en particular, y del federalismo educativo en lo general y el siguiente postulado:

El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población: indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos (SEP, 2001, p. 46).

En torno a la educación indígena, se insiste en el desarrollo de un modelo educativo que atienda la calidad en la atención y servicios, bajo la premisa y concepción del desarrollo impulsado por el Estado. “Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas” (SEP, 2001, p. 47).

Destaca la aspiración de alcanzar los objetivos nacionales como prioridad. “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura” (SEP, 2001, p. 47). Entre las líneas de acción se establece:

- A. Mediante el impulso a la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a las poblaciones indígenas.

- B. Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria para incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de niños y jóvenes indígenas.
- C. Lograr que las escuelas que ofrecen educación intercultural bilingüe operen adecuadamente, y se mejore sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.
- D. Adecuar los planes y programas de educación primaria para incorporar la lengua indígena como asignatura en esta modalidad.
- G. Ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo para alumnos de procedencia indígena.
- H. ... logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo; y conocimiento y valoración de la cultura propia (SEP, 2001, p. 47).

El postulado de las líneas de acción no es la panacea, se insiste en un propósito general de todo sistema educativo; se pretende dar cuenta del incremento de la matrícula para legitimar procesos de equidad; logro de los aprendizajes del currículo básico nacional y adecuación del Plan y Programa de educación primaria para incorporar la Lengua Indígena como asignatura, sin considerar ésta como la forma de pensar y hacer, y no sólo para ser remitida y reducida a una asignatura. Finalmente, después de una década de establecer la obligatoriedad de la educación secundaria, ofrecer una educación secundaria alineada con la interculturalidad y el bilingüismo.

Como parte de las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural en el sexenio foxista, se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en materia educativa plantea:

Capítulo I. Disposiciones Generales.

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural... Asimismo, en los niveles medio y superior,

se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (DOF, 2003, p. 3).

En la última década, los movimientos y sujetos sociales emergentes, conquistaron espacios, recursos y procesos políticos, sociales y culturales inherentes a la construcción de la sociedad nacional. Las bases jurídicas emanadas de movimientos políticos forjaron políticas públicas de acuerdos sociales y se consolidaron proyectos alternativos en procesos institucionales.

El ámbito de la educación superior se caracterizó por la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos, por parte de los nuevos sujetos sociales, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico.

En México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total ... Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (Mato, 2008, p. 33).

En el 2010, el sector de población de 12 años y más, está conformado por 84 567 538 personas, de éstas sólo 15.28% registra escolaridad hasta el nivel superior; de la población hablante de lengua indígena (5 763 811) 3.54% acredita este nivel, y respecto a la población de 12 años y más total, 0.24% (INEGI, 2011).

La CGEIB, para explorar modalidades de formación profesional pertinentes para atender a jóvenes indígenas aspirantes a cursar el nivel de educación superior, promovió la creación de las

universidades interculturales. Algunos lineamientos básicos para el diseño del modelo educativo propuesto y para proyectar el proceso de planeación de sus funciones derivan de un análisis de la problemática de desarrollo educativo de los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y de un análisis de las diversas estrategias de atención que, en materia de educación superior para estos sectores, se han emprendido en América Latina.

Una de las instituciones pioneras en la adopción de este enfoque es la Universidad Intercultural del Estado de México, cuya creación fue aprobada por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, en agosto de 2003. El “Decreto de Creación” se publicó en la *Gaceta de Gobierno del Estado de México*, con fecha del 10 de diciembre. En ese marco, esta universidad inició actividades el 6 de septiembre de 2004 con una gran aceptación entre la población destinataria y se proyecta como una nueva institución de educación superior pública en México, orientada a ofrecer formación y servicios a los jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas y que estará abierta también a jóvenes de diverso origen geográfico, social o cultural, que estén interesados en compartir la misión y los propósitos de la nueva institución, esto es, impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas de México (*Gaceta del Gobierno del Estado de México*, 2003).

Se han propuesto algunos programas formativos que, de acuerdo con los estudios realizados, podrían considerarse pertinentes. De esta manera, la oferta educativa prevista iniciará con tres carreras de *licenciatura*. La CGEIB propuso integrar, a mediano plazo, una *red de universidades interculturales* con aquellas instituciones de nueva creación que adopten estos principios, para que puedan compartir experiencias, aprendizajes y se retroalimenten en la definición de procesos de: desarrollo curricular; formación de docentes; estrategias de fortalecimiento, consolidación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas de los diversos pueblos de México; desarrollo de materiales educativos; establecimiento de criterios de evaluación y procesos de acreditación adecuados a su misión (CGEIB, s/f).

Los indicadores de diferencia en el trato a las universidades interculturales se presentaría como en otros proyectos y como en otros momentos históricos de México, cuando se excluyó a las universidades interculturales del Fondo de Apoyo Mutuo; del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional, y del Programa de Mejoramiento Profesional (Promep) destinado al desarrollo de la infraestructura institucional en educación; proyectos de las universidades para su fortalecimiento y programa para apoyar la formación en posgrado de los académicos de las instituciones universitarias, respectivamente (Schmelkes, 2008).

Entre los factores que refieren la desigualdad están la distribución del ingreso, el trabajo asalariado y el nivel medio de educación; respecto de este último en América Latina: las áreas urbanas presentan indicadores más altos que las rurales y la desigualdad intragrupal proviene principalmente del estrato educacional más alto (CEPAL, 2008).

La exclusión se manifiesta con el incremento de los niveles de vulnerabilidad de amplios grupos de la población que se ubican apenas por encima del umbral de satisfacción de necesidades básicas. En los niveles de pobreza extrema, estos grupos carecen de apoyo y servicios sociales institucionales, este escenario “debilita” la cohesión social y es proclive al conflicto social, sin embargo:

las expectativas de movilidad social entre los más pobres, que se vinculan más a las percepciones sobre el futuro de la economía, lo que constituye un indicio de que los más pobres reaccionarán positivamente ante nuevas oportunidades. De este modo, las políticas sociales deben reducir la pobreza y al mismo tiempo promover la inclusión social y afianzar el sentido de pertenencia (CEPAL, 2008, p. 82).

Esta es la apuesta de las políticas para la inclusión que están presentes en las agendas de todos los gobiernos para hacer coincidir las aspiraciones de movilidad social con la percepción de la inclusión y aproximar a las personas a los estándares económicos, sociales y culturales de la inclusión.

CONCLUSIONES

La percepción social de la inclusión radica en el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas y el bienestar, este último se relaciona con las destrezas para participar del conocimiento, la información y los requerimientos para el mercado de trabajo.

No debemos olvidar que la educación se desarrolla a partir de objetivos, contenidos y actividades, las cuales constituyen la síntesis de los proyectos académicos, políticos e ideológicos impulsados por diversas fuerzas que actúan en la sociedad; por lo tanto, expresa e integra ciertas demandas sociales y las organiza de acuerdo con una racionalidad. Así, la educación formal —que se encuentra bajo la directriz del Estado—, promueve el sentimiento de individualidad, con ello, los intereses personales están por encima de los de la colectividad; se pierde el sentimiento de solidaridad, el sentido de colaboración.

El desarrollo de la educación indígena en México seguirá limitado mientras la congruencia e integración de los subsistemas educativos no encuentren la equidad para la atención de lo diverso. Asimismo, no se garantizará la calidad de la educación sólo por señalar retóricamente el incremento cuantitativo en los indicadores de alguno de los niveles educativos para enfatizar la eficiencia, la eficacia y la calidad en el ámbito indígena. El avance se visualiza en materia de política educativa; sin embargo, ésta se reduce a los modelos académicos de formación, los cuales se orientan de manera limitada a las necesidades de los Pueblos Indígenas.

REFERENCIAS

- Barabás, A. (2001). Territorialidad, santuarios y peregrinaciones. *Diario de campo. Cuadernos de Etnología*, 34, julio, México: Conaculta/INAH.
- Bartolomé, M. (1998). Procesos civilizatorios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina. En M. Bartolomé y A. Barabás (coords.). *Autonomías étnicas y Estados nacionales*. México: Conaculta/INAH.

- Bartolomé, M. (2001). Etnias y Naciones. La construcción civilizatoria en América Latina. *Diario de campo. Cuadernos de Etnología*, marzo. México: Conaculta/INAH.
- Beck, U. (2001). Sociedad de riesgos mundiales y sociedad de ciudadanos mundiales: acerca de la dinámica de los peligros globales. En M. C. Camacho, M. Calvillo y J. Mora. (comps.) *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*. México: UNAM-FES Aragón.
- Beck, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial*. Barcelona, España: Paidós.
- Bodei, R. (2007). *Destinos personales. La era de la colonización de las conciencias*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.
- Cabrera, M. A. (1992). *Propuesta curricular para la Licenciatura en Educación Básica Indígena (Modalidad semiescolarizada) Preescolar y Primaria*. Tesis. México: UNAM.
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- CGEIB (s/f). ¿Qué es la universidad intercultural? Recuperado de: http://redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58, el 21 de mayo de 2015.
- CGEIB (s/f). Acuerdo REDUI. Recuperado de: http://redui.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=58, el 21 de mayo de 2015.
- Cisneros, E. (2000). La formación de los Maestros Indígenas en el contexto intercultural de México. En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Cohen, J. L. (2001). Cambiando paradigmas sobre la ciudadanía y el exclusivismo de la demos. En M. C. Camacho (comp.). *Democracia y ciudadanía en la sociedad global*. México: UNAM-FES Aragón.
- DOF (14 de agosto de 2001). *Decreto de Reformas Constitucionales en Materia de Derechos y Cultura Indígenas*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (22 de enero de 2001). *Decreto de Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (13 de julio de 1993). *Decreto de Ley General de Educación*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (5 de marzo de 1993). *Modificación al Artículo 3º Constitucional*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DOF (13 de marzo de 2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México: *Diario Oficial de la Federación*, Segob.
- DGEI (s/f). Millán, S. M.; Duarte, H. G.; Flores, F. R.; Jiménez, O. J.; Andrade, P. R. (q.e.p.d.), y Bello, D. J. (Part.). *Propuesta Curricular por Módulos (mecanograma)*. México: Dirección General de Educación Indígena-SEP.
- Gaceta del gobierno del Estado de México* (10 de diciembre de 2003). Recuperado de: www.edomex.gob.mx/legistel/GctFra.asp, el 20 de enero de 2004.

- García, N. (2000). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García, N. et al. (1994). *De lo local a lo global. Perspectivas desde la Antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Giménez, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En G. Giménez y R. Pozas (coords.), *Modernización en identidades sociales*. México: UNAM/IFAL.
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (coord.), *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CIIHC/CRIM-UNAM.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- Godelier, M. (1997). El occidente, ¿espejo o espejismo de la evolución de la humanidad? Algunas reflexiones sobre el proceso de occidentalización del mundo y sus vínculos con la evolución de la antropología. En L. Arizpe. *Dimensiones culturales del cambio global*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Granja, J. (1997). Los desplazamientos en el discurso educativo para América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 3(97). México: UNAM-IIS.
- Gutiérrez, D. (2006). *Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas*. México: UNAM/El Colegio de México/Siglo XXI Editores.
- Hammel, E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Hernández-Díaz, J. (2000). ¿La educación indígena es una educación bilingüe? En *Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Ianni, O. (1996). *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores.
- Ianni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. México: UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/Siglo XXI.
- INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_phv, el 24 de enero de 2011.
- IILSR (2002). *Libro blanco sobre las reformas constitucionales en materia de derechos y cultura indígenas*. México: Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República.
- Jorda, J. (2000). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI 90*. México: UPN.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.

- Lewin, P. (1999). Consideraciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad. En P. Lewin y H. Muñoz (coords.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM/INAH.
- Lewin, P. (2000). Diversidad cultural y democracia. Una mirada desde las lenguas indígenas. *Diario de campo, Suplemento*, 7, abril, México.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1995). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, noviembre, México.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina*. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Maybury-Lewis, D. (1997). Vivir con la etnicidad: la necesidad de un nuevo paradigma. En L. Arizpe. *Dimensiones culturales del cambio global*. México: UNAM-CRIM.
- Melucci, A. (1996). Individualización y globalización. Perspectivas teóricas. En *Estudios Sociológicos*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, H. (1998). Educación, lenguas, culturas. *Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural*, 17, mayo-agosto, España: OEI.
- Muñoz, H. (2000). ¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las escuelas indígenas? En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- OCDE (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación.
- Offe, C. (1990). *Contradicciones del Estado del Bienestar*. México: Conaculta-Alianza Editorial.
- Olivé, L. (1996). Diversidad cultural, conflicto y racionalidad. En *Estudios Sociológicos*. México: El Colegio de México.
- Rodríguez, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona, España: Anthropos.
- Salinas, G. (2000). Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Sartori, G. (2007). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (3ª reimp). México: Taurus.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportuni-*

- dades y experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación. *Por una educación de buena calidad para todos*. 2001-2006. México: SEP.
- Stavenhagen, R. (2000). *Conflictos étnicos y Estado nacional*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Siglo XXI/Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social-ONU.
- Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI Editores.
- Touraine, A. (1995). ¿Qué es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. En *Claves de la razón práctica*. Madrid, España: Edisa.
- Touraine, A. (1993). La sociología de la acción en América Latina. En R. Pozas (coord.). *Las ciencias sociales en los años noventa*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. México: UNESCO/Correo de la UNESCO.
- UPN (1992). *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo)*. (Mecanograma). México: UPN.
- UPN (1992). *Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio Indígena. Plan de Estudios (Documento de Trabajo)*. (Mecanograma). México: UPN.
- UPN/DGEI (s/f). *Propuesta Curricular de la Licenciatura en Educación Básica Indígena*. (Mecanograma). México: UPN.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM/Paidós.

CAPÍTULO 10
**ESBOZO HISTÓRICO DE LOS CENTROS
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU IMPACTO
EN LA FORMACIÓN NORMALISTA EN EL DISTRITO
FEDERAL**

*Eduwiges Torres Campos**

El objetivo del presente trabajo radica en destacar la importancia que tiene la Investigación Educativa (IE) en la formación del nuevo perfil que deben tener los docentes en el Distrito Federal. El documento se encuentra estructurado en tres apartados: Esbozo histórico de los centros de investigación educativa en México; Semblanza histórica del posgrado en México, y La importancia de la investigación educativa en las normales en el DF.

* Profesor del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. Profesor de TC de la Maestría en Educación de la UVM Campus Texcoco. edutorrescam@gmail.com

ESBOZO HISTÓRICO DE LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Las siguientes líneas describen un análisis del devenir histórico de la investigación educativa en México, fenómeno relativamente nuevo en el país.

La problemática por la que atraviesa la investigación educativa en México, así como los posgrados, es resultado, entre otros factores, del bajo financiamiento y la poca infraestructura que repercute en el escaso número de investigadores en el país. Los datos proporcionados en este renglón, en el Segundo Informe del actual gobierno, establecen que en el 2014, el número de investigadores inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) son 21 358. Con una cantidad de graduados con doctorado por año, de alrededor de dos mil personas, dato establecido durante la primera década del actual siglo. En este margen de tiempo, ubicándonos en el ciclo escolar del 2007/08, el mismo informe establece que existe un estudiante de doctorado por cada 134 inscritos en algunos de los subsistemas y niveles de educación superior en México.

El número de investigadores y de estudiantes de doctorado en México, frente al de otros países con un alto desarrollo económico—como Japón y Estados Unidos—, refleja un atraso total. Sólo por mencionar un caso, en Brasil el rango anual de individuos que obtienen el grado de doctor es de 10 000 personas, mientras que en México, como ya se dijo, es un logro que obtienen 2 000 individuos. En la circunstancia comparativa entre México y países con un grado de menor desarrollo económico—considerando los niveles de estudios de posgrado—, se visualiza un México con un nivel aceptable, al compararlo con países como Haití, que en 2014 abrió su primer posgrado.

El análisis comparativo en el nivel de estudios de posgrado, entre México y países con características similares en su desarrollo económico, demuestra ciertos niveles de opacidad.

La baja productividad de investigadores, particularmente en el campo de la investigación educativa está propiciada, entre otras causantes: *a)* por el insuficiente interés que demuestran los actores que conducen las políticas educativas en el campo de la investigación educativa, en especial, en la enseñanza de las normales en la Ciudad de México; *b)* por políticas educativas en el sector normalista por impulsar una formación escolástica, ocupada en cómo enseñar y no en qué conocer; *c)* el sometimiento de la formación epistemológica por la reproducción de la gestión educativa, aspecto importante en la labor cotidiana del profesor, pero no más significativa que la construcción racional del conocimiento.

La serie de cuestionamientos en torno a la problemática en que se encuentra la investigación educativa en México, más allá de las múltiples interrogantes que pueden surgir al respecto, son temas que han abordado infinidad de autores (entre los que sobresalen: Latapí, 2005; Sánchez, 1995; Ruiz, 2007; Torres, 2013; Reynaga, 2002; Moreno, 2000a, 2002b), así como instituciones, como el Consejo de Investigación Educativa (Comie) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), entre otras.

Involucrándonos en medio del torbellino de la situación que guarda la investigación educativa en la formación de los normalistas en el DF, a nuestro parecer se debe al incipiente camino que tiene la investigación educativa en México, entre otras de sus causantes.

El siguiente apartado tiene como finalidad documentar, a través de una reseña histórica, el surgimiento y promulgación institucional de la investigación educativa en el país.

La IE en México tiene una historia reciente que se remonta a 48 años atrás, aproximadamente. La investigación educativa como actividad sistemática e interdisciplinaria tiene su origen en 1963, en el Centro de Estudios Educativos (CEE). La iniciativa fue forjada y organizada por el doctor Pablo Latapí Sarre.

El trabajo principal del CEE radica (como iniciativa principal de su fundador, el doctor Latapí) en analizar la situación de la

investigación educativa en México, contemplada en aquella época por un grupo de personas, concentrados en hacer trabajos de psicología aplicada a la educación, por el entonces llamado Instituto Nacional de Pedagogía (INP).

El INP tenía como referente dos instituciones europeas, el Instituto Internacional de Planificación de la Educación, dependiente de la UNESCO, con sede en París. En la realización del INP, Latapí aplica el conocimiento y experiencia obtenidos en su asistencia a las Conferencias Internacionales de Educación, organizadas por la Oficina Internacional de Educación, en Ginebra. No está por demás señalar que el surgimiento del INP refleja la imperiosa curiosidad y formación que obtuvo el doctor Latapí en Alemania, donde estudió el doctorado en Filosofía.

En un país donde aún no existe la investigación educativa y menos el financiamiento por parte de las autoridades federales y estatales, el doctor Latapí tuvo que financiar el CEE mediante donativos (pasando la charola, en los lugares en los que presentaba sus trabajos de investigación educativa analizando, entre otros temas, políticas y financiamiento educativo) sin que intervinieran en la orientación del centro. Los primeros presupuestos financiados por terceras personas llegaron tiempo después del surgimiento del CEE.

“El contacto con las corrientes internacionales de la planeación educativa y la investigación en ciencias sociales había sensibilizado a Latapí sobre la necesidad de ver la educación desde diversas perspectivas disciplinarias” (Latapí, 2009, p. 174). Ese es uno de los principales motivos que propició que el doctor Latapí reclutara en su equipo de trabajo a personas con formación en economía, demografía, sociología, antropología, administración y estadística.

Los economistas Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa fueron de los primeros en integrarse al grupo. [...] a lo largo de la primera década del CEE, pasaron más de setenta personas que recibieron una formación en investigación relacionada con asuntos educativos (Latapí, 2009, pp. 174-175).

En los primeros años del CEE de 1963 a 1971, la dirección del centro estuvo a cargo del propio Latapí. El inicio de la IE en México propiamente dicha, en forma real, se establece en la década de los sesenta. La *Revista del Centro de Estudios Educativos*, transformada al año de su nacimiento en 1971, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, da cuenta de la nueva labor educativa en este país.

La tarea desempeñada por el doctor Latapí en el campo de la IE en la historia reciente de este país tiene un antes y un después. Sencillamente, antes de la presencia del doctor Latapí no existía en México ningún escenario académico que la abordara. La indagación en el campo de la educación se desarrolla gracias al interés del doctor Latapí, mediante la creación del CEE, así como de toda la temática, formas y contenidos de abordar los problemas de la educación en México.

La labor investigativa del doctor Latapí estuvo siempre sustentada en la reflexión y el análisis. Sistematización utilizada en la crítica de las políticas educativas imperantes en el país. “Distingo [señaló el doctor Latapí] tres etapas en la evolución de mi concepto sobre desarrollo (D): funcionalista –hasta el 68–, contestataria –hasta 1989– y pragmática –hasta el ... [2009, año en que muere]–” (Latapí, 2009, p. 23).

Las referencias de estudio que sustentaron el planteamiento teórico funcionalista en la obra investigativa de Latapí, están basadas en “sus estudios de ética, la doctrina social de la Iglesia, los cursos que había tomado sobre sociología y marxismo en Alemania (Schelsky y Dahrendorf) y un estudio ... sólido sobre marxismo en Alemania de Gustavo Wetter” (Latapí, 2009, p. 23).

La prioridad del doctor Latapí, hasta el año de su muerte (2009), radicó en la IE, en la que analizó las políticas educativas imperantes.

Como una forma de contrarrestar las críticas a la conducción de la educación en México (en la década de los setenta), proveniente y fundamentada por el Centro de Estudios Educativos, centro vinculado con la Compañía de Jesús. Durante la transición de los periodos de gobierno de Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez,

se construye en 1971 el Centro de Investigación de Estudios Avanzados (Cinvestav), del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En las entrañas del Cinvestav se crea el Departamento de Investigación Educativa (DIE). La prioridad del DIE radica en la elaboración de los libros de texto gratuitos de ciencias, como uno de los estandartes de la reforma educativa promulgada en el periodo presidencial de Luis Echeverría (1970-1976). Por otra parte, el DIE sustenta las políticas educativas imperantes. El fundador del DIE fue Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, doctor en Ciencias Biológicas.

Entre otras de las instituciones académicas que forjan la IE en México, se encuentra el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) fundado en 1977, con un ciclo de vida de veinte años. El CISE desapareció en 1997, año en que sus investigadores miembros se incorporaron al Centro de Investigaciones sobre la Universidad (Cesu).

El Cesu, a partir de septiembre del 2006, gracias a la aprobación del Honorable Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México se convierte, a raíz de su gran labor académica y a la investigación educativa, en el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

El IISUE es en la actualidad punto de referencia en el ámbito de la investigación educativa en México. Además de ser el espacio de trabajo, hasta el día de su muerte, del fundador de la investigación en México, el doctor Pablo Latapí Sarre.

La colección bibliográfica que refleja la ardua tarea de la IE del IISUE, es respaldada por las revistas: *Educación Superior Contemporánea*; *Historia de la Educación*; *Educación*; *Real Universidad de México*; *Pensamiento Universitario*; *Perfiles Educativos*; además de la gran colección de libros publicados por los investigadores miembros del Instituto.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es otra institución que ha colaborado en el impulso de la IE, más allá de su labor gestora de las universidades que representa ante las autoridades federales.

La ANUIES representa a 180 universidades e instituciones de educación superior de México, tanto públicas como particulares, además de atender 80% de la matrícula de alumnos inscritos en los niveles de licenciatura y posgrado en México.

Sin duda, una de las más grandes instituciones representativas de la IE en México es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), fundado en 1993. El Comie, además de publicar investigaciones realizadas por la comunidad científica en el campo de la investigación educativa, divide su labor en tres aspectos, fundamentalmente: la elaboración y publicación de los estados del conocimiento (de educación); la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (publicación trimestral); además de ser la institución que organiza los Congresos Nacionales de Educación. El 2015, marca la realización del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Los Congresos Nacionales de Educación se desarrollan a partir de 17 áreas temáticas: Aprendizaje y Desarrollo Humano; Currículo; Educación Ambiental para la Sustentabilidad; Educación Superior, Ciencia y Tecnología; Educación y Conocimiento Disciplinarios; Educación y Valores; Entornos Virtuales de Aprendizaje; Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Historia e Historiografía de la Educación; Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión; Investigación de la Investigación Educativa; Multiculturalismo y Educación; Política y Gestión; Prácticas Educativas en Espacios Escolares; Procesos de Formación; Sujetos de la Educación; Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas.

Tal como se observa en este esbozo histórico de los centros de investigación educativa en México, como campo de acción, la IE es un escenario relativamente nuevo en México. Como todo acto de reciente construcción sufre las consecuencias del embrión en desarrollo, es decir, tiene avances pero también retrocesos, como todo ser en la vida.

Por otra parte, puede señalarse que a pesar de las problemáticas que tienen las instituciones de educación superior públicas, principalmente en el sector financiero, por los recortes

presupuestales que año con año les aplica el gobierno federal, la IE en México comienza a tener un repunte interesante, aunque no al nivel de otras naciones del mundo. El gasto al sector educativo pasó de 0.43% en 2012, a 0.54% del PIB en 2014; en cuanto a la inversión en Ciencia y Tecnología (CyT) por el sector privado, éste invierte en México menos de 23%, caso contrario a lo que sucede en países como Brasil, donde el sector privado subsidia a la CyT con 40%, “España 50%, Corea 70% y Estados Unidos 80%” (Grediaga, 2012, p. 78). Por otra parte, el avance mostrado no se presenta por igual en todas las IES en México. El caso de las normales es una realidad representativa.

Las reformas de las escuelas normales en México ejecutadas en los últimos treinta años (1984, 1992, 2012) como las más ampliamente establecidas, en nada han contribuido en el campo de la IE. Las autoridades del ramo siguen considerando este campo –al igual que otras líneas de formación, como la filosofía, la sociología, la política educativa, la epistemología, etc.– como ajeno a la formación de los maestros en México.

SEMBLANZA HISTÓRICA DEL POSGRADO EN MÉXICO

El surgimiento del posgrado en México en un primer momento tiene un alcance limitado, al contar con una escala baja de programas de estudio, escaso personal docente con posgrado (proveniente de universidades extranjeras, principalmente), además de no abarcar todas las áreas de conocimiento.

No obstante las dificultades y problemas que presentaban los estudios de posgrado, su expansión tiene relevancia a partir de dos propósitos.¹

¹ “Formar cuadros capacitados para fortalecer a las instituciones de educación superior, específicamente en la docencia, y contribuir al desarrollo científico y tecnológico que requería el país (década de los cuarenta, con repunte en los sesenta), mediante la investigación y la innovación tecnológica; y 2) (establecer) la

El posgrado en México, a diferencia de otros países del mundo (principalmente Alemania, Francia y Estados Unidos, cuyos posgrados se enfocan a la formación epistemológica), radica en formar sujetos especializados en la innovación tecnológica, capaces de impactar en el naciente país modernizante. La demanda del momento (década de 1960) exige mano de obra capaz de forjar la innovación productiva. Es necesario recordar que en esa etapa histórica México se estaba incorporando a la industrialización y por ende, a la urbanización, haciendo a un lado la vida rural. La década de los sesenta refleja la transformación del México modernizador, producto de los avances y desarrollo del México urbano, que se viene gestando desde la década de 1940.

El interés por forjar un posgrado fundamentado en la investigación, no era factor prioritario para las autoridades universitarias, ni para quienes conducían las políticas educativas imperantes del momento (década de 1960). En todo caso, el posgrado en México surgió como una demanda del mercado modernizador que requería sujetos con un nivel de formación técnica avanzado, con capacidades para impulsar la naciente industrialización. La formación de los posgrados surge con un indicador de capacitar y no de formar a los alumnos en la dinámica epistemológica, para fomentar la construcción de conocimiento.

Ante el impulso modernizador, así como la creciente masa estudiantil que tiene el país durante los años sesenta, los posgrados se convierten en un fenómeno de expansión. El incremento de matriculados en el nivel de licenciatura lleva a la imperiosa necesidad –junto con los cambios en innovaciones tecnológicas, sociales y económicos– de hacer reformas en el ámbito educativo en todos los niveles, que tienen una repercusión particular en los posgrados. La creciente demanda social rebasa la infraestructura del posgrado en México, por no encontrarse consolidado (reducidos programas,

generación de una cultura de la especialización en determinadas parcelas del conocimiento científico” (Ruiz, 2007, p. 77).

escasa planta de docentes con perfil inadecuado, reducido financiamiento, etcétera).

El incremento de la matrícula de estudiantes en el nivel superior en México comienza a partir de la década de 1970:

sólo el 2.7 por ciento del grupo de edad adecuado acudía a la educación superior en 1960, este porcentaje se duplicó hacia 1970. Casi se dobló otra vez, hasta el 10.4 por ciento hacia 1975, cuando superó la marca de 150,000 nuevos estudiantes cada año (Levy, 2000, p. 255).

El incremento de la masa estudiantil en la modalidad de licenciatura y posgrado continúa creciendo, hasta llegar en la actualidad (ciclo escolar 2013-2014) a 3.4 millones, entre los cuales, de manera específica, los matriculados en posgrado 229 200 (Presidencia, 2014, p. 242).

A manera de resumen, cabe mencionar que los últimos años establecen un incremento de la matrícula estudiantil en las modalidades de Licenciatura y Posgrado, sin embargo, considerando la última modalidad, este crecimiento todavía muestra un atraso considerable, en cuanto que sólo existe un estudiante de doctorado por cada 134 alumnos inscritos en alguno de los subsistemas y niveles de educación superior. El efecto de esta disparidad propicia que México, comparado con Japón, tenga 13 veces menos investigadores por millar de habitantes (Grediaga, 2012, pp. 56-57).

El posgrado en México todavía no representa de manera significativa el grado promedio de escolaridad de los mexicanos, está lejos de serlo. La población en México es de 112 336 538 habitantes (censo del 2010), y del total de la población censada, cursan el nivel de Licenciatura un poco más de 3.4 millones, y de éstos sólo 229 200 estudian posgrado, con una graduación de alrededor de dos mil doctores por año.

Las cifras anteriores, al igual que los incipientes centros e institutos de investigación, son sin duda, un reflejo del escabroso camino que tiene por recorrer el campo de la investigación educativa.

La importancia de la formación en la investigación en general, así como la investigación educativa en particular en México, son elementos sinodales que contribuirán en el fortalecimiento del propio sistema educativo. En el crecimiento de la industria y la tecnología, con repercusión en la economía, son factores primordiales para el desarrollo de la democracia y la ciudadanía, compendios básicos para la emancipación de una sociedad con atraso social, político, económico y cultural. Por eso y mucho más se hace necesario elevar los programas educativos de posgrado, además de reformas, como se ha señalado, en la currícula de las normales en México en la dirección prevista, es decir, hacia la formación de maestros en el campo de la investigación educativa.

LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS NORMALES DEL DF

El origen relativamente reciente de los centros e instituciones de investigación educativa, así como el enfoque de la formación de los posgrados en México, con contenido de capacitación y poco interés epistemológico, son elementos determinantes que facilitan la comprensión del atraso que tiene la investigación educativa en el normalismo en el DF.

El comienzo de la educación normalista en México nace con un interés particular de formar a los futuros maestros, dotándolos de herramientas para enseñar, por eso su enfoque encaminado a la didáctica y la técnica de la enseñanza. Sin negar la importancia del cómo enseñar a partir de la utilización de la didáctica y la técnica, la calidad en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje está en qué enseñar, por encima de la manera en que se haga.

El ejercicio de la enseñanza radica en la vocación, por tanto, las normales más que estar ocupándose en formar sujetos en la forma de enseñar, deberían estar preparando individuos en qué contenidos enseñar, pues el cómo, al tener vocación se desarrollará por

un interés natural. De nada sirve tener los elementos sobre cómo enseñar, cuando no se tiene ningún conocimiento en alguna área en particular.

El ejercicio de qué enseñar lleva necesariamente implícito, en una reforma de la educación normalista, considerar como eje medular la formación en la investigación educativa, entre otras áreas de conocimiento.

Es necesario en este acto de qué enseñar, cambiar la forma y el enfoque, entre otras prácticas. Modificar la estructura del trabajo final que presentan los alumnos en las normales en la Ciudad de México. Al no contar con una formación elemental de la investigación educativa, una vez que concluyen 100% de créditos, minimizan su labor académica, al llamar “trabajo recepcional” al documento final. Al menos se debería estar hablando de tesina, aunque lo ideal es desarrollar la tesis. Desde 1984 las normales pasaron a ser parte integral de las IES en México. No obstante la reforma señalada, las prácticas de las normales en el DF en nada se asemejan a las acciones universitarias del país, en su estructura jurídica, administrativa y académica.

La investigación educativa es un elemento importante que se debe atender en la formación de los alumnos normalistas en la Ciudad de México. Para fines de la siguiente exposición, se entiende por investigación educativa el ejercicio elemental que todo docente, a raíz de la sistematización del conocimiento, debe desarrollar en su práctica cotidiana que le permita explicar desde el ejercicio racional su campo de acción. La IE, entre otros elementos, fortalecerá la comprensión de las políticas educativas imperantes, como paso transitorio en el ejercicio crítico y emancipador de su labor, coartando su vida de obrero y reproductor que consciente y/o inconscientemente despliega, como resultado enajenante del sistema educativo mexicano.

El doctor Latapí sustentaba que la IE “[es] el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios,

evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (Latapí, 2005, pp. 14-15).

La finalidad última de la IE, señala el doctor Latapí, radicaba en “mejorar los procesos y sistemas educativos” (Latapí, 2005, p. 15). En ese sentido, la profesionalización del docente debe estar vinculada en una nueva formación, basada en la IE. La pertinencia del docente debe estar sustentada de acuerdo con las exigencias del momento actual. La IE es la demanda que tienden a cumplir las IES. Estas instituciones tienen la misión de formar investigadores capaces de responder a las preguntas y por ende, reconocer las necesidades que giran alrededor de la educación.

Por otra parte, el tema de la educación debe ser abordado en forma transdisciplinaria, es decir, desarrollar la dinámica de los posgrados en educación y/o de pedagogía, en la contemplación de realizarse desde diferentes disciplinas, todas ellas encaminadas hacia un mismo fin, que es la formación del alumno hacia el campo de la investigación educativa.

La formación transdisciplinaria de los docentes debe considerar las ciencias sociales, las humanidades y las artes más allá de la contemplación de la educación tecno-científica y economicista, sin duda importantes en esta lógica transdisciplinaria, pero sin llegar a un acoso, en el que pareciera ser que el mundo se derrumbaría sin ellas.

Los docentes, inmersos en la lógica del mundo evolutivo, necesariamente tienen que cambiar su práctica educativa a partir de su rica historia, pues de no hacerlo estarían en riesgo de morir anquilosados y perdidos en su propio devenir histórico.

Las circunstancias del momento actual que vivimos, comparada con las décadas del siglo pasado son otras. El panorama sociocultural en el campo educativo, desde la perspectiva de la formación de los profesores ha cambiado considerablemente; sólo por considerar algunos datos de la historia, en 1945, en México existían 17 000 maestros que ejercían como tales, aun cuando no tenían título de maestros.

El problema de contar con maestros en ejercicio, sin título, se solventó mediante la capacitación a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: “Concluida la preparación escrita, los maestros-alumnos pasaban a los centros orales durante las vacaciones, donde completaban la enseñanza y sustentaban sus exámenes” (Meneses, 2007, p. 300).

Este ejercicio de formación no era la ruta más adecuada, pero sí la más apropiada, de acuerdo con la circunstancia por la que atravesaba el país. “Más aún, fue una excelente oportunidad de lograr no sólo mayor homogeneidad en la formación magisterial e imprimir unidad al sistema educativo, sino también para ejercer mayor control sobre el magisterio” (Greaves, 2010, p. 199).

En épocas más recientes,² de acuerdo con los datos del censo del 2010 establecidos por el INEGI, el porcentaje de la población analfabeta de 15 años y más es de 6.9%. El promedio de escolaridad nacional es de 8.6 años, un poco más de segundo año de secundaria. No obstante los avances numéricos en la educación, el sistema educativo en México sigue presentando graves problemas, entre los que sobresalen: un centralismo en el control de la educación, beneficiando a pocas universidades; bajo financiamiento en CyT; el atraso en que se encuentra la mayoría de las normales en México, en cuanto a infraestructura, centralismo, planes y programas de estudio enciclopedistas, llenos de prácticas de gestoría, y una nula formación epistemológica, teórica y metodológica.

El recorrido histórico nos indica un acontecimiento interesante en el normalismo en México. A partir de 1984 (siglo pasado), las normales se integraron al subsistema de educación superior. Desde entonces, las normales ofrecen licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial y Educación Física, además de ofrecer posgrados.

² Las dimensiones que alcanzó el sistema educativo nacional fueron impresionantes: “la explosión demográfica le da valor al hecho de haber logrado que 46% de analfabetismo en 1940 con sólo 20 000 000 de habitantes, se haya reducido a 10% a fin de siglo con 100 000 000” (Zoraida, 2010, p. 218).

No obstante, el reconocimiento de las normales en el Programa Nacional de Educación, a partir del sexenio 2001-2006, como instituciones integrantes del sistema de educación superior y de acuerdo con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), quedaron bajo la lógica de evaluación de la educación básica y alejadas de las políticas de la educación superior.

La nueva estructura en la que se encuentran las escuelas normales, a diferencia de otras IES del país, indican grandes diferencias entre sí. Por un lado, las universidades cuentan con cuerpos académicos establecidos, docentes formados en el campo de la investigación, infraestructura, reconocidos; en laboratorios, centro de cómputo, vínculo con instituciones educativas nacionales e internacionales, convenios con empresas, además de tener relación con centros e instituciones de investigación nacional e internacional, entre otros aspectos.

En cambio, las escuelas normales comparadas con las universidades, específicamente en el campo de la investigación, se encuentran con severas desventajas, sobresaliendo, entre otras características: docentes con bajo perfil en la investigación, infraestructura no adecuada a la labor investigativa, organización administrativa ajena al campo de la investigación y una cultura de sometimiento, donde el dueño de las escuelas son los directivos.

El escenario en el que se encuentran las normales, de manera particular en el Distrito Federal, comparadas con las IES en la misma zona, marcan escenarios totalmente desiguales.

Además de modificar las políticas educativas en cuanto a la formación de los docentes, sin dejar de lado todo lo que propicie cambios en su práctica profesional, es necesario, desde mi perspectiva, involucrar al docente en el campo de la investigación educativa, de manera particular.

La formación investigativa forjará en el docente un sujeto con elementos que le permitan visualizar su práctica desde un postulado sistemático y no referencial, sustentado en la descripción empírica. Por tanto, su contemplación del universo estará sustentada

en la explicación teórica y no en referentes del sentido común, cuyo único apoyo radica en la experiencia.

La nueva formación del docente tiene que desarrollarse en la investigación educativa, con estudios de posgrado de investigación y no de profesionalización, formar cuerpos académicos y crear las líneas de investigación educativa. En ese sentido es imprescindible considerar el planteamiento de Reyes Esparza, en cuanto a que la nueva formación de los docentes, debe estar basada en:

tres dimensiones: *a)* la formación por medio de la investigación, es decir hacer de la investigación una actividad central en todos los cuerpos; *b)* la formación para la investigación, que debe considerarse como un proceso de largo plazo; y *c)* la formación como objeto de investigación (Schmelkes y López, 2003, p. 141).

El ámbito de acción, como referente, que permite el sustento de ciencia de la educación en el nuevo quehacer de los docentes debe estar sustentado, en términos generales, en las ciencias sociales y las humanidades, así como en el método etnográfico (sin dejar fuera otras vertientes, tanto teóricas como metodológicas). Los planteamientos o temáticas para investigar pueden abarcar distintas vertientes. Desde “la construcción social de la escolaridad y de los procesos escolares, la enseñanza como trabajo, y el conocimiento en la interacción social” (Weiss, 2003, p. 70).

Los actores a investigar van desde profesores, alumnos, directivos, padres de familia, agentes políticos, entre otros.

Crear, por otra parte, un modelo educativo propio, de acuerdo con las necesidades en que se encuentran los docentes en su campo de acción.

El papel de la investigación educativa radica en comprender, para después poder explicar la realidad educativa. Las investigaciones, como señala el doctor Carlos Muñoz Izquierdo, están orientadas a responder al menos cuatro tipos de preguntas: *a)* indagar, mediante la prueba de supuesto; *b)* apoyar la planeación identificando,

mediante diversos análisis estadísticos; c) generar instrumentos, es decir, encontrar mediante sucesivas pruebas y errores, la forma en la que determinados factores deben ser organizados para alcanzar los objetivos deseados, para con esto, por último, generar resultados directamente aplicables en la práctica cotidiana del docente, de manera particular, así como en la propia vida en general (*Educación 2001*, 2011).

Para romper la forma escolástica que convierte al docente en un obrero, el nuevo papel del docente-investigador radica en fundamentar la indagación, la cual propiciará una nueva práctica educativa.

CONCLUSIÓN

El análisis del esbozo histórico del origen de las instituciones encargadas de realizar investigación educativa, así como del surgimiento del posgrado en México, ambos referentes relacionados con este último apartado, tienen como finalidad subrayar en un primer momento la importancia de la investigación educativa en el accionar de los docentes en su vida cotidiana, que además permita, desde la sistematización de los hechos, tener los elementos necesarios para conducir una influencia en las políticas educativas y por ende, en su práctica como docentes. Para lograr lo anterior es necesario, en primer lugar, formar docentes en la investigación, particularmente en el campo educativo. Por tanto, se requiere transitar del periodo actual, cuya labor está sustentada en una formación gestora y reproductora de un sistema escolástico.

En un segundo momento, es urgente que las normales del Distrito Federal formen de manera estable y definida cuerpos académicos, creen líneas de investigación, se vinculen con instituciones y centros de investigación, propicien enlaces con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), previos cambios estructurales en la organización administrativa de la formación de los docentes, así como la generación de un modelo educativo propio.

REFERENCIAS

- Conacyt (2005). *Informe general del estado de la Ciencia y la Tecnología*. México: Conacyt.
- Greaves, C. (2010). La búsqueda de la modernidad. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México*. México: Colmex.
- Grediaga, R.; Padilla, L. y Rodríguez, J. (2012). Evolución del posgrado y algunos resultados de la formación de recursos humanos de alto nivel en el país. En R. Grediaga Kuri (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: ANUIES/B.
- Latapí, P. (2005). *La investigación educativa en México*. México: FCE.
- Latapí, P. y Quintanilla, S. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: FCE.
- Levy, D. (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Cesu/Miguel Ángel Porrúa.
- López, M.; Sañudo, L. y Maggi, R. (coords.) (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa, 2002/2011*. México: Comie/ANUIES.
- Meneses, E. (2007). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. Vol. III. México: CEE/UIa.
- Moreno, G. (2002). Innovación en los posgrados en educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible? *Revista de la educación superior*. ANUIES, XXXI (124), octubre-diciembre, pp. 73-85.
- Moreno, G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: UdeG/Coecytjal/PyV.
- Pacheco, T. y Díaz-Barriga, A. (coords.) (2009). *El posgrado en educación en México*. México: IISUE.
- Presidencia de la República Mexicana. Segundo Informe de Gobierno (2013-2014) [s. p. i.].
- Revista Educación 2001* (2011). Septiembre, 196.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la educación superior*. ANUIES, XXXI (124), octubre-diciembre, pp. 39-54.
- Ruiz, R. et al. (2007). *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y perspectivas*. México: UNESCO/UNAM/IPN.
- Sánchez, R. (comp.) (1995). *El posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM*. México: Cesu/UNAM.
- Schmelkes, S. y López, M. (2003). Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa. 1993-2001*. México: Comie/SEP/Cesu.
- Torres, E. (2013). *Habitus y capital cultural de los doctorantes de la UNAM*. Alemania: Publicia.

- Weiss, E. y Chavoya, M. (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México: Comie/SEP/Cesu.
- Zoraida, J. (2010). Renovación y crisis. En T. Estrada (coord.), *Historia mínima. La educación en México*. México: Colmex.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario 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 *Encargada de la Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
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*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *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

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Alma Velázquez López Tello*

Esta primera edición de *Problemas y retos de la formación docente*, 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 enero de 2020.