



# CUADERNO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Núm. 2, febrero 2015





# ÍNDICE

Presentación	<b>6</b>
El marco referencial de la Educación durante el Porfiriato en la ciudad de Toluca <i>Guillermo Ontiveros Ruiz</i>	<b>8</b>
Editores y autores de los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB <i>María Guadalupe Mendoza Ramírez</i>	<b>23</b>
Acercamiento a la teoría y práctica de la educación histórica <i>Jenaro Reynoso Jaime</i>	<b>34</b>
Los conocimientos previos de la Conquista de México: Aplicación del método clínico de Piaget <i>Rodolfo Huerta González</i>	<b>43</b>
Cultura Escolar y Currículum <i>Rafaela Ramírez Ramos</i>	<b>53</b>
Práctica docente: Valores y creencias del docente universitario <i>Isaías González Pérez</i>	<b>60</b>
Educación matemática y el desarrollo de procesos de pensamiento <i>Miguel Díaz Chávez</i>	<b>68</b>
Desarrollo de competencias en los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional <i>Rocío Edith Meza García</i>	<b>80</b>
Innovación y discurso en la formación de profesores de educación primaria <i>Rodolfo Cruz Bustos</i>	<b>91</b>

Caracterización de la formación inicial en TIC de estudiantes de las instituciones de Educación Superior de Servicios Educativos integrados al Estado de México <i>Israel Herrera Peralta</i>	<b>103</b>
La educación intercultural en la educación superior en México y los pueblos originarios del Estado de México <i>Álvaro Nieves Bautista</i>	<b>118</b>
Doctorado en Ciencias de la Educación: Su valor formativo <i>Rubén Quintana Colín, Erika González de Salceda Ramírez, Alejandro Cervantes Franco, Jorge Bastida Muños, María Margarita García Prado</i>	<b>129</b>
Análisis de la Danza de Negritos de Tlaxcala. Una propuesta de enseñanza <i>Luis Arturo Quinto Camacho</i>	<b>138</b>
Ecología profunda: Vocabulario emergente para docentes y alumnos de educación secundaria (Primera parte) <i>Luz María Gómez Ordoñez, Irene Cualí Álvarez, María Guadalupe Mendoza Ramírez y Jenaro Reynoso Jaime</i>	<b>148</b>

## PRESENTACIÓN

Los textos que integran este segundo Cuaderno de Investigación son una muestra de la nueva época que la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, parece dispuesta a vivir. La aseveración anterior indica, implícitamente, que nuestra institución ha pasado por distintos momentos y que cada uno de ellos se compuso por las características específicas que adquirió su funcionamiento. El primer periodo abarca desde la creación de la Unidad a Distancia de la UPN en Toluca, a mediados de la década de los setenta, hasta los inicios de la década de los noventa, cuya reserva documental evidencia dedicación, casi exclusiva, a la asesoría para desarrollar los cursos a distancia que los profesores normalistas tomaban para obtener la licenciatura en educación. Sólo dos o tres números de una revista muestran que algunos docentes de origen universitario escribían notas, apuntes, reseñas, cuentos y artículos cortos acerca de los temas educativos que el periodo histórico les imponía.

El segundo periodo de la UPN Toluca, como comenzó a conocerse, arranca con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica y Normal, el cual, sin definir que la universidad pedagógica se equiparaba a una escuela normal, la descentralizó administrativa y financieramente para entregar la unidad al Gobierno del Estado. Durante esta fase, se mantuvo la vinculación académica con la unidad rectora mediante la aplicación de los planes de estudio, diseñados y aprobados en aquélla, a partir de acuerdos firmados entre los dos organismos educativos. Las actividades académicas reprodujeron la tendencia del periodo anterior, toda vez que la actividad docente y la asesoría para la elaboración de propuestas pedagógicas y proyectos de intervención ocuparon la totalidad del tiempo de los docentes. La demanda de nivelación de normalistas casi se agotó en la primera década del siglo XXI, por lo que se comenzó a gestar y demandar al interior de la unidad, en el discurso institucional y sindical, la necesidad de ofrecer programas de posgrado. La nueva función de la UPN; sin embargo, demandaría un tipo de docentes que realizaran otras actividades distintas, como la investigación.

En el 2013 comenzó una nueva época para la institución. La administración recién nombrada se dispuso a impulsar la investigación educativa como base y complemento de dos programas de posgrado: la Especialización y Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) y la Maestría en Educación Básica. Una pieza clave fue el nombramiento en la coordinación de investigación a una persona tenaz y con claridad de los arreglos y condiciones necesarias para producir conocimiento acerca de la realidad educativa en la que los docentes de la UPN se desenvuelven. Se acordó la dedicación de horas a la investigación en condiciones de poder asistir a centros de documentación bibliotecas, se emitió una convocatoria para que los docentes con interés registraran un proyecto, una comisión dictaminó el apego de los protocolos de investigación a los criterios de la convocatoria y, finalmente se publicó el primer Cuaderno de Investigación; con los proyectos que enviaron los profesores de las subsedes de Acambay, Tejupilco, Ixtlahuaca y la sede Toluca.

Los textos siguientes son resultado del arduo trabajo, realizado durante el primer semestre de este año, de quienes buscan poner en alto a la UPN, a través de la producción de conocimiento en las áreas que

sus fortalezas académicas les permiten. Derivado de esta situación una mirada rápida al índice podría aparentar la investigación de temas demasiado disímolos. Sin embargo, una lectura detenida aportará una visión sobre las áreas de investigación en las que se van perfilando equipos académicos, cuyo objeto de estudio pueda sustentar el desarrollo de los programas de posgrado y despuntar la investigación educativa institucional, mediante la organización de seminarios. Se pretende que a estos espacios académicos puedan inscribirse los alumnos para realizar su trabajo de titulación y, consecuentemente, estimular la proyección de la UPN como una institución de educación superior consolidada.

Los artículos de cuaderno están agrupados en tres áreas o tiempos; el primero presenta los trabajos cuyo objeto de estudio se encuentra en el pasado y se relaciona con diversos recursos de la educación histórica; de ese tema tratan los trabajos de Ontiveros Ruiz, Mendoza Ramírez, Reynoso Jaime y Huerta González. El segundo grupo de trabajos es variado en la temática, porque aborda aspectos como la cultura escolar reflejada en la práctica docente de las matemáticas, el desarrollo de competencias, la formación de docentes, el manejo de TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y la búsqueda de la interculturalidad; pero, está emparentado por el interés de diagnosticar el presente; estos temas son estudiados por Ramírez Ramos, González Pérez, Díaz Chávez, Meza García, Cruz Bustos, Herrera Peralta y Nieves Bautista. La última sección integra trabajos con el acento en lo que hace falta o se podría realizar para mejorar la educación en distintos niveles: el Diccionario de ecología profunda para docentes de secundaria, El carácter formativo de un doctorado en educación y la enseñanza de una danza tlaxcalteca, los dos primeros los proponen sendos grupos de investigación, uno encabezado por Gómez Ordoñez y otro por Quintana Colín y González de Salceda Ramírez y el último, por Quinto Camacho.

## El marco referencial de la Educación durante el Porfiriato en la ciudad de Toluca

Guillermo Ontiveros Ruiz: guillermo\_ontive@hotmail.com

### Resumen

El objetivo de este escrito es hacer una revisión sucinta sobre la educación a través de la historia de México, primero, para detectar los elementos comunes en el proceso educativo a través del tiempo; y, segundo, para buscar adaptar los Estándares de Gestión para la Educación Básica, establecidos por el Programa de Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como marco referencial para investigar la instrucción primaria durante el Porfiriato en la ciudad de Toluca.

Para ello, se hizo un recorrido de la educación a través de la Historia de México, mediante el hilo conductor de la obra de algunos autores que la han trabajado dentro de las corrientes historiográficas de México. Posteriormente, se sometió en marco referencial de la instrucción primaria de Porfiriato al modelo de estándares y dimensiones incluidos dentro de los Estándares de Gestión para la Educación Básica (Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y de Participación Social), del programa institucional arriba mencionado. Como resultado de esta adaptación, el presente estudio propone un estándar adicional, que se ha nombrado como Político Económico, para contextualizar la educación y diversas dimensiones a través de la Historia de México.

Finalmente, se utilizó la teoría de conjuntos para detectar las descripciones operativas que existieron en común entre las dimensiones contenidas en el estándar, para poder observar si, con el transcurrir del tiempo, se mantuvieron, modificaron o desaparecieron del modelo que actualmente rige la instrucción primaria en la capital del estado de México.

*Palabras clave: Historia de la Educación, Política Educativa*

### 1. La Educación a través de la Historia de México

Al revisar la historia de la educación en México, se observó que, los actores de todos los centros escolares, siempre han tenido los preceptores o docentes, los alumnos, los padres de familia, los directivos de la escuela y las academias pedagógicas; mientras que, fuera de la esfera escolar, el gran actor ha sido el Estado. Este último, representado a nivel municipal por las Juntas de Instrucción Pública<sup>1</sup>, los Presidentes Municipales o los Jueces Auxiliares; a nivel distrital por los Jefes Políticos, mientras que, a nivel estatal, ha dependido del Inspector Escolar, del Secretario General y, hasta, del Gobernador. Las funciones básicas del gobierno, a través de la historia, se han dirigido a la organización de la educación mediante legislaciones orientadas hacia los actores escolares; principalmente cimentando el principio de la profesionalización docente y, en materia administrativa, fortaleciendo las inspecciones destinadas a garantizar que los centros educativos funcionaran de acuerdo a lo establecido en la legislación y pedagogía vigentes. Del análisis de la labor del gobierno, se puede resumir entre cómo debería funcionar ideal-



mente la educación (la teoría educativa: legislación y pedagogía) y cómo funcionaba en la realidad (la praxis misma). La inspección escolar le dio al gobierno la herramienta necesaria para reformar la teoría que ayudaría a mejorar la praxis educativa.

El primer proyecto educativo del México independiente se inicia en 1822, con el establecimiento de la Compañía Lancasteriana, integrada principalmente por los señores Don Manuel Conordiú, Licenciado Agustín Buen Rostro, Coronel Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado y el profesor Nicolás Germán Prissete, sustituido más adelante por el profesor Eduardo Turreau de Linieres<sup>2</sup>. Durante el siglo XIX, se ensayaron en México diversos proyectos educativos, tanto conservadores como liberales; de los cuales, sólo hasta la llegada de Porfirio Díaz al poder, uno de estos proyectos consiguió volverse realidad (Menéndez; 2012).

La pedagogía de la Compañía Lancasteriana se basó en el orden de todos los elementos dentro del aula, y se puede resumir como “un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar” (Guevara Niebla; 2011:59). Concretamente, ordenó la construcción del aula, la adecuada ubicación del mobiliario escolar, la distribución de los pasillos, la ventilación, el diseño y elaboración de los útiles y material didáctico a emplearse, el sistema de premios y castigos y, lo más importante, la manera de formar los grupos en la clase y clasificar<sup>3</sup> a los niños dentro del aula, de acuerdo a su nivel de conocimientos. Resultado de ello, lo fueron los monitores<sup>4</sup>, que enseñaban a los alumnos que estaban apenas aprendiendo, buscando siempre que cada niño tuviera algo que hacer y una razón para hacerlo (Tanck;1973:504), mediados, todos ellos, por la labor del docente-director de la institución. Este sistema, en sus inicios, estuvo a cargo de las parroquias, conventos y de algunas escuelas particulares; posteriormente fue el modelo oficial a seguir por las escuelas gratuitas municipales.

Los padres tomaron un rol importante dentro de la educación de sus hijos, tanto para solicitar la apertura de una escuela en su barrio, como para cambiar a los niños de escuela si no hacían los progresos suficientes, o quejarse de la actitud indulgente del maestro o de su severidad a la hora de aplicar los correctivos, o simplemente sacando a los niños de la institución, sin haber concluido sus estudios, para ponerlos a trabajar y ayudar en la economía familiar.

El año 1823, con la caída del Imperio de Iturbide y bajo el gobierno del Supremo Poder Ejecutivo, la relación con el Gobierno y la Legislación, en cumplimiento del Proyecto del Reglamento General de Instrucción Pública, se creó la Dirección Nacional de Instrucción Pública, que generó el currículo para la instrucción primaria, con materias como Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geometría, Catecismo Religioso y Moral; así como las de Constitución del Estado y Catecismo Político. El Ayuntamiento

<sup>1</sup> Fueron creadas en 1873 por el gobernador en ese entonces Alberto García, posteriormente el gobernador José Zubieta creó la Junta Superior de Instrucción, regente de las Juntas Auxiliares en los municipios y en 1889 el gobernador José Vicente Villada las quitó por entorpecer la educación y para centralizar el poder.

<sup>2</sup> Sobre la Escuela Lancasteriana, Cfr los artículos de Tanck de Estrada, Dorothy, La Escuela Lancasteriana en México 1822-1842 y Menéndez, Rosalía, Los Proyectos Educativos del Siglo XIX: México y la Construcción de la Nación.

<sup>3</sup> Al inscribir a los alumnos en la escuela el maestro, les hacía un examen diagnóstico de acuerdo con el plan de estudios para cada una de las asignaturas lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana y de acuerdo a su resultado eran clasificados por nivel para cada una de las materias.

<sup>4</sup> Los monitores se dividían en generales encargados de tomar la asistencia, averiguar la razón de la ausencia de un alumno y cuidar los útiles de enseñanza; los de orden se sentaban junto al maestro y administraban la disciplina y los particulares enseñaban las materias.

fue encomendado para contratar a los profesores y vigilar el buen funcionamiento de los establecimientos, a través de la figura del Inspector Escolar. Estos proyectos no pudieron materializarse por la falta de recursos económicos.

En 1824, con la aprobación de la Constitución, se instauró la República Federal como forma de gobierno y, en 1826, se presentó el segundo proyecto o plan educativo, muy similar al anterior. En él, destaca la inclusión de las materias de Moral, Urbanidad y Derechos Civiles. Los ayuntamientos fueron encomendados para impartir la educación, usando el método lancasteriano, y, le encargaron de la contratación de los maestros mediante examen público, ante un comité, que se validaba cada dos años.

También la escuela preparatoria enriqueció su currículo con las materias de Minerología, Geología, Zoología y Gramática de las Lenguas Antiguas. Favoreció la formación de profesionistas a través de la creación de bibliotecas, colección de mapas y seis escuelas de Ciencias Aplicadas: Ingeniería, Canales, Minería, Puentes, Caminos, Ingeniería Geográfica y Construcción Naval. Este proyecto tuvo como principales problemas la ausencia de fondos y de mecanismos de financiamiento.

El tercer proyecto educativo se estableció en 1827, con el propósito de enseñar a leer y escribir a todos los ciudadanos. Buscaba fortalecer la formación en urbanidad y civismo, con las materias de Urbanidad y Catecismo Político. El número de escuelas se adaptó a la población feligresa de las parroquias, los maestros fueron sometidos a examen y se estableció un cuerpo de inspectores.

El cuarto proyecto se estableció cuando el bando conservador llegó al poder. Cuando Lucas Alamán se hizo cargo de la educación, presentó un informe donde expresó la penosa situación que guardaba el rubro de la educación en el país, argumentando que tal estado se debía a la pobreza de los ayuntamientos y a la inestable situación política y económica del país. En 1832, el señor Valentín Olabíquel, presentó el proyecto sobre el arreglo de la instrucción pública y proponía las siguientes medidas para mejorar la educación:

- a. Aplicación de fondos públicos, para que la enseñanza sea pública, gratuita y uniforme.
- b. La enseñanza privada será libre, se impedirá que se enseñen materias contrarias a la religión católica, la buena moral o contrarias a la Constitución.

El currículo de la instrucción primaria para niños, se adaptó para enseñar principios elementales de religión y de moral y, el de las niñas, incluía sólo materias propias de su sexo como: Lectura, Escritura, Aritmética, Urbanidad y Religión, y se suprimieron las nociones de la constitución.

Al año siguiente, en el país surge la polémica contra la Reforma Liberal planteada por el Vicepresidente Valentín Gómez Farías, que propuso la educación laica y buscó suprimir la Universidad de México, para establecer una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los territorios de la federación. Esta, tendría a su cargo todos los establecimientos públicos de enseñanza y, entre otras atribuciones, el nombramiento de los profesores y la elección de los libros elementales de texto. Con esta contra reforma, el bando liberal buscaba la libertad en la enseñanza, la eliminación y distanciamiento de la iglesia católica y la presencia del Estado como el único rector de la educación (Menéndez; 2012).

El momento político no fue el apropiado para impulsar la contra reforma educativa liberal. Ante las fuertes críticas y reclamos del bando conservador, la reforma se derogó el año de 1834, dejando, nuevamente, a los ayuntamientos como los encargados de las escuelas de primeras letras.

En 1842, se expidió un nuevo decreto que declaró la educación obligatoria y gratuita entre los 7 y 15 años, el cual instituyó a la Dirección General de Instrucción Primaria para aplicarlo en toda la República, bajo el cargo de la Compañía Lancasteriana. Posteriormente, el 18 de agosto de 1843, el Gobierno expidió un Plan General de Estudios y, el 8 de noviembre del mismo año, decretó la nacionalización de todos los colegios que recibían subsidio por parte del Gobierno, Con este hecho, dio inicio a la recuperación de la educación que estaba a manos del clero. Además, se decretó la aportación de un impuesto anual, por cada padre de familia, a destinarse para el óptimo funcionamiento de las escuelas.

Llegada la década de los cuarenta, en el país se presentaron y debatieron nuevos proyectos educativos, muchos de ellos sumamente completos y ambiciosos, bajo la constante del enfrentamiento entre liberales y conservadores (Op. Cit.; 2012).

Entre los años de 1856 a 1867, se constituyó un periodo donde se intensificaron las luchas entre liberales y conservadores, que terminó con el triunfo del bando liberal y la aprobación de las leyes de Reforma y la Constitución de 1857. En materia educativa, en el artículo 3° de la Constitución quedó plasmado el espíritu liberal al decir que “La enseñanza es libre. La Ley determinará que profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deberán expedir”.

En 1856, se estableció la secundaria para niñas, que sentaría las bases para la fundación de las escuelas normales y la formación de las futuras maestras. En 1861, se promulgó la Ley de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los Territorios Federales, la cual desarrolló un nuevo plan de estudios para la Educación Primaria, estableciendo la materia de Lectura y Leyes Fundamentales para dar a conocer la nueva legislación y para eliminar, del currículum, las asignaturas de Catecismo Religioso e Historia Sagrada. Aun cuando se padecían las consecuencia de la separación Iglesia - Estado, éste estableció la materia de Moral, la cual perduraría en el currículum hasta finales del siglo XIX.

En 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública (inicio formal de la aplicación del positivismo en México) la cual decretaba que la educación pública sería gratuita y obligatoria, y desaparecía la educación religiosa de la legislación. Dos años después se publicó la Ley Reglamentaria de Instrucción Pública, que creó la Escuela Nacional Preparatoria y aportó una serie de cambios en los planes de estudio de nivel preparatorio y primario. Aunque, este lapso marcó grandes avances en materia normativa, una vez más, la falta de presupuesto determinó que la legislación y la realidad nacional no fueran a la par.

En la educación, existen dos puntos que deben fijarse previamente: 1° el fin que se propone y 2° el plan que debe adoptarse para seguirlo. En este sentido, el positivismo pretendía cultivar moral, intelectual y físicamente al individuo.

La educación, según el conocimiento positivo, debe dar inicio con la inspección ocular, pues, por medio de esa inspección, se corrobora el aprendizaje. En el currículo, se estableció la materia de Lecciones de Cosas con el propósito de enseñarle al niño a observar concienzudamente y a expresar de forma más pre-

cisa los resultados de su observación. Se partía de la idea de que, los conocimientos del mundo material, se obtenían por vía de los sentidos, siendo la percepción la base para adquirir los conocimientos y el desarrollo del lenguaje como medio para la representación. Posteriormente, se buscaba que el niño desarrollara la aptitud para distinguir semejanzas y diferencias en los objetos y poder clasificarlos y asociarlos, así como experimentos y hechos que se parecían entre sí. Se debía tener una adecuada dosificación de los ejercicios, de lo simple a lo complejo, procurando despertar la curiosidad en los niños y generarles placer mediante la repetición continua, para la adquisición de los hábitos.

Otra innovación, con respecto al modelo lancasteriano, fue la clasificación de los alumnos en grupos homogéneos, de acuerdo a su edad, y no en grupos de acuerdo al nivel de conocimientos. El nuevo método de enseñanza revalorizaba el rol del maestro, como agente educador, al concebir el método sólo como un instrumento y, por perfecto que fuera, tenía valor sólo por la habilidad de las manos que lo usaban. El factor más importante en la enseñanza, bajo el marco de este método, era la personalidad del maestro, su carácter, el grado de su cultura intelectual y moral, el interés que tomaba por su profesión, el cariño que le inspiraban los niños y el entusiasmo que sentía por su alto y noble ministerio.

## 2. Resumen de cómo se ha abordado la Historia de la Educación en México

A pesar de los elementos comunes detectados en el proceso educativo en México, el análisis de diferentes historiadores y especialistas de la materia, han sido muy diversos. **Con el fin de resumir la sección anterior, se identificó la obra de estos autores con las escuelas historiográficas de México, colocando su obra con relación a la característica que más destacaron.**

Por otro lado, sin importar la concepción del mundo que sustenten los autores y la modalidad histórica que usen, cumpliendo los principios de José Carlos Bermejo a la hora de llevar a cabo la reconstrucción histórica, todas ellas tienden a integrarse, a subordinarse dentro de un esquema unitario que será el que determine su especificidad histórica. Sus diferencias se centran alrededor de los tipos de categorías analíticas que utilizan en su proceso de construir y de estudiar los objetos históricos (Bermejo; 2009).

Lo que, sin duda se pudo apreciar, al hacer esta sinopsis sobre la historia de la enseñanza en nuestro país, es la existencia de dos visiones al estudiarla:

1.Desde la Historia de México. Los autores que han estudiado a la educación desde este ángulo, la han abordado como una pequeña sección dentro de sus obras, al procurar ofrecer una panorámica general que ofrezca al lector una idea sobre la enseñanza en determinado período.

2.Desde la Historia de la Educación. Sus representantes han estudiado a la educación desde su propia historia, procurando que el lector vea su evolución a través del tiempo, identificando con textos al interior de cortes históricos de México, con el fin de ofrecer una panorámica más profunda que la que otros autores han establecido a través de la historia de México.

### 2.1 Desde la Historia de México

Los autores de la escuela positivista han puesto de relieve la relación causa efecto, o ley de la casualidad; así como la fidelidad documental y la captación de los fenómenos a través de los sentidos. Como ejemplos de lo anterior se tienen a:

Justo Sierra (1900), *México su Evolución Social*. El autor realiza un recuento a través de la historia de México. Su obra, redactada bajo la ideología del liberalismo y positivismo, se nutre de una cantidad de datos impresionantes, excelentes imágenes de construcciones y personajes de la época. Está compuesta por tres tomos, en el primero aborda cuestiones generales de las características del territorio y de los habitantes de México, para continuar con las civilizaciones precolombinas, la conquista, la independencia, la anarquía (1825- 1848) y la reforma. Luego, se enfoca en la historia de temas específicos como: las instituciones políticas y relaciones exteriores, el Ejército Nacional, la evolución agrícola, minera, industrial, mercantil de comunicaciones y obras públicas, hacienda pública y la política actual. En todas las secciones específicas, sigue el mismo orden cronológico que en los temas generales, para esta investigación es el volumen dos donde aborda los temas de la ciencia, la educación nacional, las letras patrias, el municipio y la asistencia pública, así como la evolución jurídica.

Ernesto de la Torre Villar y Moisés González Navarro (1984), *Historia documental de México*. La característica principal de esta obra es el acopio de documentos históricos durante las diferentes épocas en que se divide la historia de México, a partir de la independencia, seguida por la era de Santa Anna, avanzar por la Reforma y el Imperio, hasta detenerse en la era moderna, la cual divide en la república restaurada y el Porfiriato, con sus tres etapas: la pacificación, el auge y las crisis. Para el caso de la educación, la única referencia que tiene es un extracto del discurso de Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción, cuando inauguró la Escuela Normal de Profesores de la ciudad de México, el 5 de febrero de 1887. En este, hace mención de la necesidad de la escuela primaria como solución a los graves problemas del país y, sobretodo, de la formación de los maestros.

Los autores de la historiografía conservadora, seguidores de Jaime del Arenal y herederos de Lucas Alamán, Niceto de Zamacois, Luis Gonzaga Cuevas y Francisco de Paula Arrangóiz, tienen como base la historia política de México del siglo XIX. Su conservadurismo, cargado de elementos religiosos muy polémicos, elabora su doctrina, la ideología del poder político, de la religión y de la historia. Su tesis principal sustenta que, el mundo occidental, en particular México, desde la revolución francesa, ha sido víctima de una conjura judeomasónica orientada a destruir a la Iglesia Católica y al catolicismo en general. Su objetivo, suplantarlo con los ideales de la revolución francesa, seculares, ateos, laicos, modernos; la tolerancia religiosa, el liberalismo, la libertad de prensa, el divorcio, el individualismo, el laicismo en la educación y la secularización de la vida en todo sentido. En particular, para el caso mexicano, habrá que sumarle, a los elementos políticos y religiosos, el hispanismo acentuado que supone una actitud contraria a todo lo estadounidense y, en general, a todo lo anglosajón (Hernández; 2003). Como ejemplo:

José Vasconcelos (1943), *Breve Historia de México*. Con su tradicional estilo apasionado, José Vasconcelos nos lleva de la mano por las diferentes etapas de la historia de México. Su obra parte del Descubrimiento de América, para seguir con el México precortesiano y la colonia. Es de llamar la atención, el capítulo que dedica a la extensión del territorio novohispano, a la conquista de las filipinas y a la formación cultural del Virreinato de la Nueva España. En la segunda parte de la obra, habla de la independencia de México y su guerra, de Iturbide y del momento en que surgen el hispanismo y monroísmo, luego habla de Santa Anna y de la guerra con los Estados Unidos, para terminar con la guerra de Reforma, el Imperio y el Porfirismo. Con respecto a este último período, comienza haciendo una comparación del México de esa época con Argentina y con Brasil, y del proceso de industrialización que seguían. Con respecto a



Argentina, compara su mayor grado de industrialización con respecto a México, aun contando con una población bastante menor. En el caso del Brasil, comenta que es dirigido por grandes estadistas, quienes le habían levantado a la categoría de primera potencia latina del continente, contando con un territorio mayor al de los Estados Unidos. Argumenta que el mal de México es el militarismo, materializado a través de los caudillos, el cual le costó a México perder California y sufrir de ingobernabilidad por más de una centuria.

Con relación a la cultura del régimen porfirista, menciona que fueron Justo Sierra y Francisco Bulnes los más grandes escritores. Que las instituciones de enseñanza, como colegios y bibliotecas, padecieron por causa de las leyes de Reforma, al vedarles tener bienes propios y por causa del robo de conventos e iglesias; pues, en lugar de construir instalaciones adecuadas para la educación, se adaptaron antiguos templos para tales fines. Finalmente, para completar la crítica al régimen, habla del paso de los viajeros extranjeros del siglo XIX por México. En especial del francés-argentino Groussac, quien en su libro *Viaje alrededor de la América*, relata los ocho días de su estancia en nuestro país, comentando: “¡Perdón, oh Diosa Libertad, porque te he ofendido! ... alguna vez... he deseado para mi Argentina un gobierno fuerte, capaz de unificar partidos y de encausar el progreso nacional... Pero después de pasar unos días en esta atmósfera de cuartel, en este pobre México silencioso y aterrorizado, me retracto y vuelvo a gritar: ¡Viva la Libertad!” (Vasconcelos, 1943: 313).

## ***2.2 Desde la Historia de la Educación***

Los autores de la historiografía liberal mexicana o de la historia “oficial”, que suelen tener como fuente la historia liberal del siglo XIX y la historia de la Revolución Mexicana; ensalzan las virtudes de algunos sucesos o personajes históricos y destacan los defectos de otros personajes. Esto con el objetivo de lograr mantener la cultura cívico militar del país, el sentimiento de nacionalidad o legitimar un proyecto político. Los autores de esta historiografía se podrían dividir en historiadores “liberales” e historiadores estudiosos del liberalismo mexicano. Como ejemplos tenemos a:

Francisco Larroyo (1947), *Historia comparada de la educación en México*. De comparada sólo tiene el título, pues el autor nos lleva por un viaje a través de la Historia de la Educación en México. Comienza con cuatro capítulos metodológicos que tratan del estudio de la Historia de la Educación; su método, sus grandes unidades y la importancia del estudio de la pedagogía. Posteriormente, su obra aborda la educación prehispánica, la educación en la Nueva España y las órdenes religiosas, la enseñanza libre (después de la independencia), para adentrarse en la educación del proyecto liberal triunfante durante la guerra de Reforma y el Segundo Imperio. La siguiente sección profundiza en la educación durante el régimen de Porfirio Díaz, la revolución y la reconstrucción nacional.

Al referirse al régimen Porfirista, la obra divide sus tres etapas: la pacificación, la prosperidad y la agitación política. Revisa los avances de la Escuela Modelo de Orizaba y la pedagogía de sus dos ideólogos: Enrique Laubscher y Enrique C. Rebsamen, la reforma a la escuela elemental, los grandes eventos pedagógicos bajo el Ministro Joaquín Baranda, llegar a la obra de Justo Sierra (y su creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes) hasta finalizar con la obra de Gregorio Torres Quintero.

Antoni Barbosa Heldt (1972), *Cien años de Educación en México*. Esta obra, en general, da seguimiento a la Educación Pública en México, a partir de la acción pública ejercida por los secretarios del ramo, principalmente durante la etapa entre el liberalismo y la Revolución. El viaje se inicia con una tabla donde presenta las cifras con respecto a la educación, desde 1868 hasta 1970. Posteriormente, el autor cita las efemérides de la educación en México desde 1525 hasta 1970, donde destaca la fundación, en 1525, de la primera escuela de América por Fray Pedro de Gante, cuyo objetivo era convertir a los indígenas al catolicismo y unificar el idioma en la Nueva España. En el caso del Porfirismo, resalta la reforma pedagógica de Veracruz, que alcanzó proyección nacional, la fundación de la Escuela Modelo, los Congresos Pedagógicos, así como la inauguración de la Biblioteca Nacional y de las Escuelas Normales, donde se formarían a los futuros maestros. Posteriormente, se centra en realzar los logros de cada uno de los secretarios del ramo, así como su duración en el cargo.

Fernando Solana [et al], *Historia de la Educación Pública en México* (1981). Esta obra trata los orígenes de la Educación Pública en México en la Guerra de la Reforma o de los tres años; y llega hasta la educación durante el período conocido como de la industrialización y sustitución de importaciones (1946- 1976). Divide el periodo del régimen de Porfirio Díaz en dos etapas: la primera, comprendida entre 1876 y 1901, hace un recuento del liberalismo y positivismo y del conflicto creciente entre el bando liberal defensor de una u otra ideología (positivismo vs liberalismo). Cita a cada ministro de instrucción de ese período, desde Ignacio Ramírez hasta Joaquín Baranda, apuntando sus logros más importantes. Finalmente hace un resumen del contenido de los Congresos de Educación, la legislación educativa y el estado que guardaba la educación en México al finalizar el siglo XIX.

En la segunda etapa, 1901 a 1911, revisa los logros materiales del régimen, expone el conflicto político, a partir de la quinta elección del dictador, entre los posibles candidatos Jose Yves de Limantour, Ministro de Hacienda, y José Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción. Díaz neutraliza a ambos políticamente y Baranda dimite. Posteriormente, a petición de los científicos, crea la Vicepresidencia con Ramón Corral al frente, quien quedó, así, como virtual candidato. Como Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes entra a escena Justo Sierra y, el resto de la sección, habla de los logros educativos y del papel histórico que jugó el positivismo durante su ministerio.

Mílada Bazant (2000), *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. De todos los libros de esta sección, es el único que no sigue un orden cronológico de los diferentes secretarios. El trabajo de Bazant inicia con la introducción de la pedagogía moderna, agrupa los logros obtenidos en los Congresos de Instrucción, la legislación de la materia y el control de las escuelas. El siguiente capítulo trata de los proyectos y acciones por los nuevos nombramientos en el ministerio, de la instrucción de los oficios y de los párvulos, y culmina exponiendo las ideas de Justo Sierra sobre la educación nacional, patriótica, popular, laica y gratuita, donde el educando aprenda la cultura moral, intelectual y física; pasando de lo concreto a lo abstracto. El capítulo tres habla de la revolución educativa que se puso en marcha con las nuevas materias aprobadas como Lengua Nacional, Moral, Artes y Habilidades, etc. En este capítulo, la autora expone diferentes métodos creados para la lectura y escritura y del negocio redituable que era escribir libros para después usarlos en escuelas como textos de instrucción.

Finalmente, otro capítulo bastante interesante para esta investigación es el que lleva por nombre Los números favorecen a las minorías, donde contrasta el esfuerzo desplegado por el gobierno frente a los

resultados obtenidos. La autora concluye que, más que una campaña alfabetizadora, el Porfiriato triunfó en cimentar una ideología y lograr un cambio radical en las materias y métodos de enseñanza.

Finalmente, con la aparición del concepto de calidad, eficiencia, eficacia y la planeación estratégica, se actualizó el análisis del fenómeno educativo a partir de la globalización, para convertir a la educación de la población en un factor determinante para el desarrollo de los países, y estandarizar los parámetros de medición para que sean comparables entre los diversos sistemas educativos en el mundo. Para este efecto, surgen las pruebas PISA para los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) o, en el caso de México, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que le ha otorgado, al Gobierno Federal, los elementos para crear programas como el de Escuela de Calidad, cuyo objetivo concreto es mejorar la educación en México, según estándares bien determinados.

### 3. La Adaptación de los Elementos Comunes a los Estándares de Gestión

A partir de la breve revisión sobre el fenómeno educativo en México a través del tiempo y tratar de usar las herramientas de la calidad, eficiencia y eficacia, se analizó y adecuó el documento **Estándares de Gestión para la Educación Básica** (SEP, 2010), que se usa en el Programa Escuelas de Calidad<sup>5</sup>. Se busca establecer un marco de referencia que oriente el análisis del sistema educativo, a través de la historia de México, y forme un puente en el lapso del régimen de Porfirio Díaz. A lo largo del periodo 1876–1911, se encontró, en la documentación revisada, que los gobiernos del Estado *tuvieron la finalidad de impulsar, controlar y homogeneizar la instrucción pública en la entidad. Las diversas medidas se fueron adecuando hasta lograr un aparato burocrático cada vez más eficiente* (Bazant; 2002: 23). Es decir: los gobiernos porfiristas del Estado de México, a través de la pedagogía en boga, una ingente serie de legislaciones en materia educativa y con la mejoría de la inspección a los centros educativos, buscaron establecer, de una manera empírica, un tipo de estándares aceptables para el funcionamiento general del sistema educativo

#### 3.1 Importancia de los Estándares Educativos

Los estándares, de acuerdo con el documento arriba citado, se conciben actualmente como referentes, criterios y normas que sirven como guías para identificar en qué situación inicial se está en lo cuantitativo y cualitativo. Con respecto a la educación, a partir de ello, se puede definir hacia dónde y hasta dónde va a llegar el Sistema Educativo, por lo que constituyen insumos para construir la escuela que se quiere tener. En ese sentido, el gobierno del coronel Vicente Villada, buscó incansablemente, por conducto de diferentes legislaciones y reglamentos, establecer las funciones de cada uno de los elementos del sistema educativo. Además, con la inspección escolar y los informes que de ésta emanaban, buscaba contar con los insumos para lograr la escuela que deseaba tener el Estado. Aunado a lo anterior, creó la Dirección de Estadística, misma que apuntaló, aún más, la generación de insumos al proporcionarle una cantidad de datos para la toma de decisiones con respecto al sistema educativo.

<sup>5</sup> Surge en el ciclo escolar 2001- 2002, como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar y para superar los diversos obstáculos para la mejora del logro académico, ver <http://basica.sep.gob.mx/pec/>



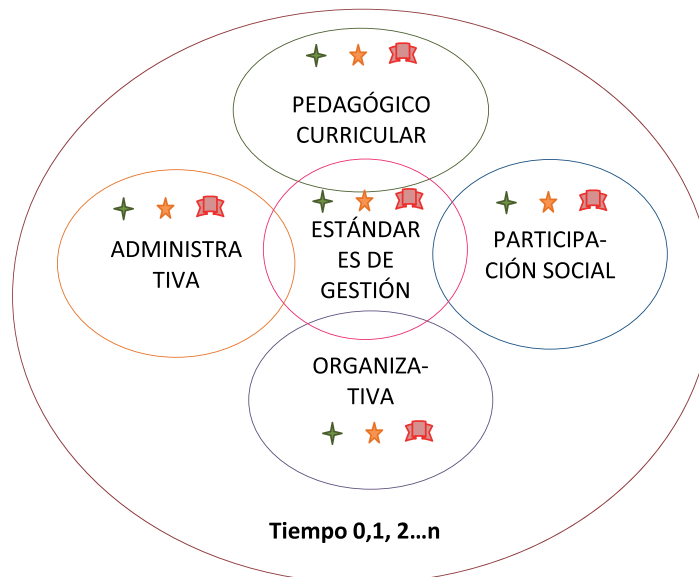
### 3.2 El Sistema Educativo Nacional (SEN)

Se adopta la definición del Sistema Educativo Nacional de la Ley Nacional de Educación (Camara; 2002), al decir que está compuesto por los alumnos, docentes y autoridades educativas, planes, programas, métodos y materiales educativos, así como por las instituciones educativas del Estado o aquellas de los particulares que cuentan con autorización para impartir estudios. El SEN se divide en varios subsistemas, como el de educación básica, media superior y superior. Para el caso de esta investigación, se concentra sólo en el subsistema de educación básica en la Ciudad de Toluca, que corresponde a, lo que llamaron en ese tiempo el Sistema de Instrucción Primaria; creado por el gobierno de Díaz, a través de sus gobernadores en el Estado de México.

Unidad de Tiempo	Dimensiones				
	Política Económica	Pedagógica Curricular	Organizativa	Administrativa	Participación Social
1877-1880	Gobierno Federal y Estatal ↓ Escuela (componentes)				
1880- 1889					
1889-1904					
1904-1911					

Esquema 1: Las dimensiones por actores de lo general a lo particular

#### Dimensión Político Económica



- ✚ Estándares de las dimensiones que permanecen en el
- ★ Estándares de las dimensiones que cambian en el
- 📖 Estándares de las dimensiones que desaparecen en el

Esquema 2: Las dimensiones educativas a través de la historia

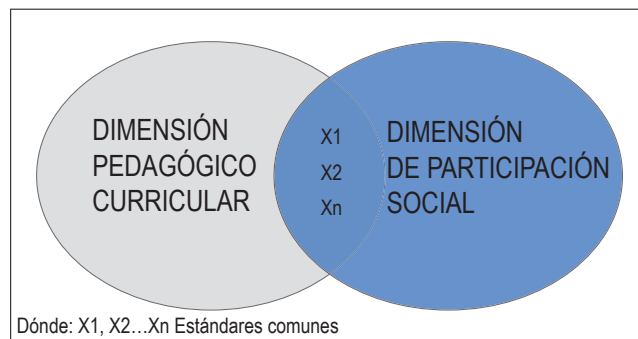
La principal ventaja de analizar el subsistema de educación básica, con el esquema 2, es que establece los lazos entre el pasado y el presente, al encontrar el conjunto de estándares políticos, económicos y operativos que orientaron al sistema educativo con respecto a lo que era deseable realizaran los actores escolares y la forma en que se esperaba fueran sus prácticas. En algunos de esos estándares, agrupados en cada una de las dimensiones, cambiaron, sufrieron variaciones o adiciones; mientras que otros han desaparecido por completo. Es decir, esta forma de analizar la historia del sistema educativo permite ver su evolución y la de sus actores a través del tiempo, detectando en cada etapa los estándares que permanecieron, evolucionaron o desaparecieron, en cada dimensión.

El esquema 2, de acuerdo con la teoría de conjuntos (los diagramas de Venn) también permite evidenciar que, las dimensiones Pedagógico Curricular, de Participación Social, Organizativa y Administrativa son subconjuntos que conforman el estándar Política Económica. Además, se ubican los puntos donde se intersectan estándares comunes a cada una de las dimensiones: es decir, evidencia cómo los estándares, comunes a más de una dimensión, pueden ser afectados, en el tiempo, con tres resultados posibles: la permanencia, la modificación o la desaparición del estándar.

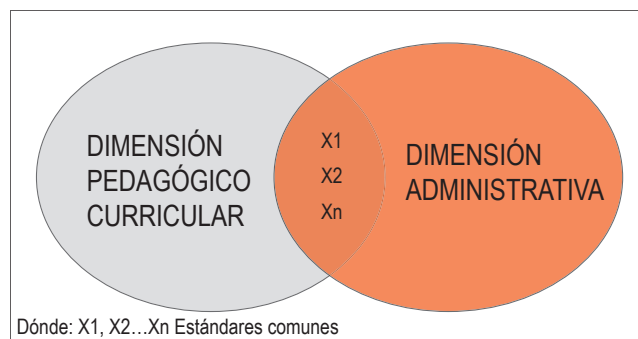
Lo anterior, en la teoría de conjuntos, tiene la siguiente notación:

**1. Estándar Político Económico** = {Dimensión Pedagógica Curricular, Dimensión Participación Social, Dimensión Organizativa, Dimensión Administrativa}

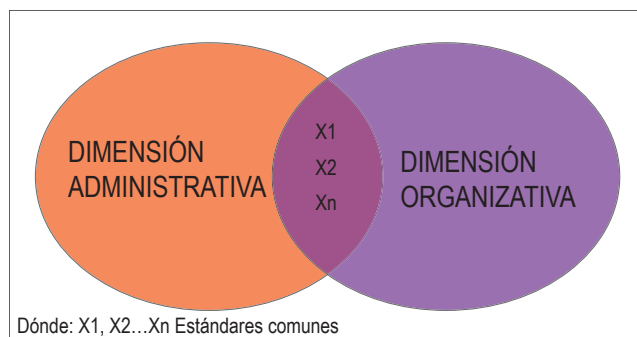
**2. Pedagógica Curricular  $\cap$  Participación Social** = {  $\Sigma x_i$  |  $x_1 \dots x_n \in$  Pedagógica Curricular y  $x_1 \dots x_n \in$  Participación Social }



**3. Pedagógica Curricular  $\cap$  Administrativa** = {  $\Sigma x_i$  |  $x_1 \dots x_n \in$  Pedagógica Curricular y  $x_1 \dots x_n \in$  Administrativa }



**4.Administrativa**  $\cap$  **Organizativa** = {  $\Sigma x_i$  |  $x_1 \dots n \in$  Pedagógica Curricular y  $x_1 \dots n \in$  Administrativa }



### 3.4 La Descripción operativa

Esta descripción tiene como propósito establecer una idea general sobre el campo de acción de cada estándar dentro de la dimensión, y ver si el colectivo de esa época orientó las acciones encaminadas a lograr los objetivos o metas propuestas.

**Dimensión Político Económica.** Sirvió para contextualizar la investigación desde lo ocurrido en el país hasta lo ocurrido en el Valle de Toluca, producto de las luchas que, durante la primera mitad del siglo XIX, enfrentaron a los grupos en el poder: escoceses vs yorkinos, federalistas vs centralistas y liberales vs conservadores. Un objetivo central fue implantar un proyecto político y económico en México, donde la educación cumplía el rol fundamental de transformar mentalmente al individuo, para abrazar los ideales liberales o, en su defecto, mantener el estatus quo, manteniendo a la población fiel hacia la iglesia y los ideales conservadores. Desde siempre, en México, se ha mantenido la tendencia del grupo en el poder para usar la educación como instrumento para difundir ideologías o ciertas habilidades. De ello, se pueden citar dos ejemplos: la historia oficial de héroes y villanos aprendida en la escuela y creada por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) para legitimar su sistema político, y la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), que incluye las competencias, dentro de los planes y programas de estudio, como respuesta a una necesidad empresarial, y que procura disminuir los costos de capacitación, cuando el egresado llegue a encontrar trabajo al incorporarse al mercado laboral (modelo neoliberal).

La descripción operativa de los estándares que para esta investigación contiene esta dimensión son:

- 1.Luchas entre liberales y conservadores.** Resultados para el país, la ciudad de Toluca y para la educación de esas luchas durante la primera mitad del siglo XIX en México.
- 2.El liberalismo.** Principales postulados defendidos y aplicados por los liberales mexicanos.
- 3.El Conservadurismo.** Principales postulados defendidos y aplicados por los conservadores mexicanos.
- 4.El Positivismo.** Principales postulados defendidos y aplicados por los positivistas mexicanos.
- 5.Diferencias entre liberales y positivistas.** Resultado para el país y en particular para la educación de esas diferencias.

**Dimensión Pedagógica Curricular.** Se refiere a la necesidad de profesionalizar los procesos de enseñanza, mediante la formación docente a cargo del Estado. La educación fue el medio para la transfor-

mación mental del individuo, extendiendo los principios liberales y construyendo, al mismo tiempo, el sentimiento de nacionalidad en contra posición a la educación monacal y dogmática.

Los temas de estudio [Idioma Castellano (Lectoescritura, Gramática, Caligrafía y Declamación); Cálculo (Aritmética, Geometría y Sistema Métrico Decimal); Lecciones de Cosas; Historia de México, Geografía y Cosmografía; Deberes (Moral, Civismo, Higiene y Constitución Nacional); Música y Auto Gimnasia; y Labores Femeniles] que integraron los planes y programas, concebidos como medios generadores de conocimientos científicos, habilidades físicas y artísticas, basados en la sustitución de la iglesia por el Estado, en la rectoría de la educación y la sustitución de la clase de Religión por la de Instrucción Cívica. La descripción operativa de los estándares que contiene esta dimensión son:

**1.Fomento al perfeccionamiento pedagógico.** Resultados de la formación docente bajo las escuelas a cargo del Estado.

**2.Métodos de enseñanza.** La adaptación a las aulas, de los nuevos métodos de enseñanza surgidos en Europa y expuestos en los congresos pedagógicos de 1882, 1889 y 1901.

**3.Compromiso de enseñar.** La actualización frente a grupo, por parte de los docentes, en las academias pedagógicas, y el diseño de materiales pedagógicos para mejorar su desempeño docente. El funcionamiento cotidiano de los establecimientos escolares, a partir de su reglamentación gubernamental en 1899.

**Dimensión de Participación Social.** El rol y apoyo económico que dieron los padres de familia y la comunidad a la labor de la escuela, así como las relaciones que pudieron realizar los establecimientos escolares con otras instituciones y organizaciones interesadas en asuntos educativos.

La descripción operativa de los estándares que contiene esta dimensión son:

**1.El impuesto a la instrucción.** Los resultados de la contribución a la Instrucción Pública que se aplicó durante casi todo el Porfiriato en la ciudad de Toluca.

**2.Participación de los padres en la escuela.** Los resultados obtenidos por la Ley de Instrucción de 1890 y 1897, así como por el reglamento de exámenes de 1898 que incorporaban las penas, como la multa y el arresto, aplicadas al padre de familia o tutor que no enviara a los niños a la escuela en el horario escolar o si el niño no asistía a los exámenes públicos.

**Dimensión Organizativa.** Era clave para el buen funcionamiento del colectivo escolar, por la importancia de las decisiones que se tomaban cotidianamente. A esta dimensión pertenecieron la cantidad desmedida, legislada por los gobiernos del Estado, para contribuir el buen funcionamiento del sistema educativo.

La descripción operativa del estándar que contiene esta dimensión es:

**1.La Legislación Educativa.** La estructuración y funciones establecidas por el gobierno del Estado, vía decretos, para definir el papel de cada uno de los actores del sistema educativo, así como los resultados prácticos de esa legislación.

**Dimensión Administrativa.** La escuela, como institución, debe responder a sus requerimientos técnico-administrativos pues, de no ser atendidos con oportunidad, se pueden convertir en un factor negativo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y para sus resultados. Las acciones de esta dimensión se refieren a la coordinación permanente de recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo, además

de garantizar acciones de inspección a los centros escolares, para cumplimiento de la normatividad, así como la relación del inspector con los Jefes Políticos y con la Secretaría de Estado. También evalúa contar con espacios físicos dignos y con los materiales necesarios y suficientes que garanticen el buen desempeño académico.

La descripción operativa de los estándares que contiene esta dimensión son:

**1.Liderazgo efectivo (O).** El director organiza a los maestros para orientarlos hacia la buena enseñanza, a fin de que los alumnos aprendan. El director genera acuerdos entre quienes conforman la comunidad escolar, asegurándose de que éstos se lleven a cabo y, por lo tanto, ganen terreno en el logro de los objetivos establecidos en la planeación realizada en tiempo y forma. Estrategias para concertar la conquista de los objetivos, al ser incluyente con el equipo y la comunidad escolar.

**2.Evaluación (O).** Representa el mecanismo de la escuela para reconocer, reflexivamente, las condiciones en las que se encuentra, en relación con la misión que le corresponde como parte del sistema educativo.

**3.Comunicación del desempeño (O).** Se refiere la disposición de medios de la escuela, para que los padres conozcan los avances de sus hijos. Implementa mecanismos para que los padres no sólo reciban información sobre el aprovechamiento de sus hijos.

**4.Optimización de recursos (A).** La escuela implementa acciones para garantizar el aprovechamiento de los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales en favor del aprendizaje de los alumnos.

**5.Control Escolar (A).** La escuela cumple, en tiempo y forma, con las acciones administrativas que garanticen el control de la información por parte del centro escolar: boletas, incidencias, reportes, becas, estadísticas, informes, entre otros, sin menoscabo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de ofrecer un mejor servicio educativo.

**6.Infraestructura (A).** La escuela se organiza para que las instalaciones cuenten con las condiciones físicas básicas, para promover un ambiente favorable a la enseñanza y al aprendizaje.

## Fuentes de referencia

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bachelard, Gastón (2000). *La formación del espíritu científico, contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.

Barreda, Gabino (2003). *Oración cívica*. Argentina: Editorial del cardo.

Bazant de Saldaña, M. (2002). *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México, 1873- 1912*. Toluca: El Colegio Mexiquense.

Bermejo Barrera, José Carlos (2009). *Introducción a la historia teórica*. España: Ediciones Akal.

Best, J. W. (1974). *Como investigar en Educación*. Madrid: Morata.

Cámara de Diputados (2002). *Ley Nacional de Educación*. México: Cámara de Diputados.

Díaz del Castillo, Bernal (1955). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. México: Fernández Editores.

García Córdoba, F. (2012). *La problematización*. México: Editorial Limusa.

Guevara Niebla, Gilberto (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano*. México: Instituto

Nacional de la Revoluciones de México.

González Rojo, Enrique (1990). *Teoría científica de la Historia*. México: Editorial Diógenes.

González, Luis (1999). *El oficio del historiador*. México: El Colegio de Michoacán.

Hernández, Conrado (coord.) [2003]. *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*. México: El Colegio de Michoacán.

Herodoto (1989). *Los nueve libros de la Historia*. España: Editorial EDAF.

Hernández Sampieri, Roberto [Et. Al.] (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Menéndez, Rosalía. (2012). *Los Proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la nación*. Estudios. 191-203.

Rubio I Mora, Albert. (2012). *El yacimiento arqueológico de la cueva de El Ratón*. Una cueva con pinturas en la sierra de San Francisco (Baja California Sur, México). El mural pintado.

Sierra, Justo (2005). *México y su evolución social I*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México: SEP.

Tanck de Estrada, Dorothy. (1973). *Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México*. Historia Mexicana. 494-513.

Valdés, Victoria. Cabrera. (1984). *El yacimiento de la cueva de “El Castillo”*. (Puente Viesgo, Santander). España: Editorial CSIC-CSIC Press.

## Editores y autores de los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB

María Guadalupe Mendoza Ramírez: gmendozaupn@yahoo.com.mx

### Resumen

Este artículo aborda la producción de los libros de texto de historia para secundaria y centra su interés en develar las características y adecuaciones de los libros escolares a partir de la reforma integral de educación básica. Inscrita en la línea de investigación *Textos escolares y educación histórica*, analiza a los editores y autores de los textos y las características profesionales vinculadas a los contextos de su producción historiográfica.

*Palabras clave: Libros de texto, enseñanza de la historia*

### Introducción

La Reforma Integral de Educación Básica que culmina en el 2011, después de una etapa de pilotaje y reorganización, pone en el centro del debate el papel de la historia como conocimiento escolar y la función de los libros de texto en la práctica del docente. Desde una perspectiva pedagógica innovadora, la introducción del modelo por competencias tiende a modificar el peso del libro de texto en la práctica libresco del aula para dar paso a una concepción del libro escolar como fuente y material didáctico alternativo. Sin embargo, se ha documentado que, por sí mismas, las reformas educativas no producen, necesariamente, un cambio en las prácticas de uso y lectura de los textos escolares; como tampoco aportan a la actualización del docente de educación básica.

El sentido que guía el acto de la educación histórica es la difusión, transmisión y reproducción de nociones, términos, conceptos y categorías en una red de relaciones que expliquen la realidad social compleja, dinámica e inacabada. De ahí que, el propósito de la educación histórica es que los alumnos de secundaria puedan desarrollar conocimientos y habilidades para “pensar históricamente”, en un proceso de larga duración que requiere, entre otras cosas, de la intervención docente para leer, críticamente, los libros de texto que circulan entre los adolescentes de secundaria.

En este nuevo contexto curricular, es necesario documentar los cambios y adecuaciones de los contenidos y formatos de los libros que los distintos autores y editores proponen en los libros de textos de historia para secundaria, y a partir de ésta valorar la pertinencia de su uso en el aula. Los modelos de intervención docente y el uso del libro de texto deben revisarse a la luz de la reforma educativa y las políticas de edición y de autoría de los textos escolares; pues ello define en gran medida las posibilidades de la renovación y adaptación de su contenido a un nuevo modelo pedagógico. Los textos escolares se convierten, así, en un objeto de estudio, en la medida que permiten analizar las culturas escritas y las formas de comprensión y producción del conocimiento histórico que se desarrolla en las aulas. A través de ellos se difunden y construyen discursos y saberes docentes que se modifican; ejemplo, en el marco de la glo-



balización y acceso a la información, el lenguaje visual predomina por sobre el lenguaje escrito. En este sentido, las preguntas que guían este trabajo son ¿Quiénes editan y escriben los libros de texto de historia para secundaria? ¿Qué autores se pueden distinguir en la producción de estos libros de texto a partir de la implementación de la RIEB? ¿Qué tradiciones historiográficas guían la escritura de los libros de texto de historia de México e historia universal?

## **1. La producción de los libros de texto de historia de secundaria en el marco de la reforma educativa (RIEB)**

En su fase de pilotaje, la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) generó un debate que tuvo que ver con la rescritura de la historia oficial; la supresión de la historia prehispánica en segundo de secundaria y la desaparición de un curso de historia para el primer año escolar. La revisión y modificación del papel de la historia en el currículum oficial, así como la adecuación del tiempo dedicado a la asignatura, iniciaron desde la modernización educativa en la década de los noventa. En el marco de esta reforma educativa se reprodujeron las discusiones sobre el papel de la historia y en particular sobre la edición de los libros de texto de Historia de México<sup>1</sup>.

La polémica sobre los libros de texto de historia para secundaria en el marco de la reforma integral, tiene sus antecedentes en el 2009, año en el que se reformula la enseñanza de la historia bajo el modelo por competencias y se elaboran nuevos materiales educativos entre los que destacan los libros de texto de historia de México y de Historia Universal. La reducción del contenido de la Historia Prehispánica, la introducción del modelo por competencias y el debate sobre la “utilidad” de las Humanidades frente a las materias prioritarias como la matemática y la ciencias naturales son el contexto en el que se diseñan los nuevos libros de texto de historia que son los objeto de investigación de este artículo<sup>2</sup>.

¿Cómo se concibe el libro de texto de secundaria en el plan de estudio integral? La función del libro de texto de historia de secundaria se modifica; pasa de ser el centro de las actividades en el aula, a ser considerado una *fuentes* secundaria desde la que se establecen las prioridades de intervención docente. Esta función del libro de texto se sustenta en el paradigma pedagógico, que centra su interés en el aprendizaje del alumno y no sólo en la enseñanza, por lo que la lectura crítica de los textos y las orientaciones didácticas dirigen la intervención del docente a procurar que “los niños busquen en sus libros de texto, de la biblioteca de aula o de internet, información” sobre los *temas relevantes* que le permitan conocer su historia familiar, la de su comunidad y la de su país.

El plan de estudios de secundaria plantea como objetivo que los jóvenes “analicen e interpreten de manera crítica las fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado” para propiciar el desarrollo del pensamiento histórico y de nociones históricas. La educación histórica ayudaría a los adolescentes a contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos que se reconstruyen a partir de nuevas y variadas fuentes históricas: el periódico, los documentos de archivo y la lectura crítica de las imágenes históricas (SEP, 2011: 34 -36)

### **1.1. Los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB**

El libro de texto de historia es una fuente privilegiada en el estudio de las reformas educativas y las



transformaciones de la historia escolar en México. El libro de texto, como objeto de estudio, es una fuente abundante, diversificada y continua; es también una fuente completa pues se presenta como una obra acabada, su elaboración obedece a un proyecto determinado, posee una estructura lógica y propone un discurso coherente. Es además una fuente en la que el o los autores, el editor, las condiciones de elaboración, la fecha de concepción y las reediciones pueden conocerse con precisión. Es por ello factible hacer una crítica externa; es decir, comparar el discurso del libro de texto con el de otros textos o con el que nos presentan otras fuentes coetáneas a su concepción o a su utilización en clase (Mendoza, 2009).

La metodología comparada de la producción y circulación del libro de texto de secundaria en el periodo 2006 – 2010 tiene el propósito de establecer relaciones entre la estructura de los libros y los programas de estudio vigentes en las escuelas secundarias de México, las ediciones y reediciones de los libros de texto, los autores dominantes en el mercado y la diversidad de editoriales privadas y estatales que producen estos libros de texto. En este avance se analizó una muestra de cincuenta y cinco libros de texto de historia para comparar la producción por grados (Historia Universal e Historia de México) así como los autores y las editoriales que participan en su elaboración.

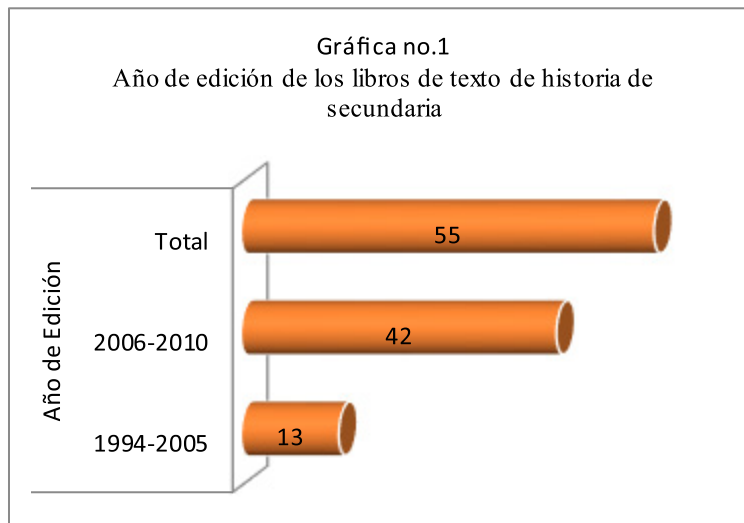
En esta investigación se empleó un método de análisis de contenido a partir de los siguientes rubros: 1) los datos referenciales de la obra, 2) los datos del autor, y 3) el contenido histórico, la periodización y estructura didáctica. En la primera etapa se diseñó de una base de datos de libros de texto *de Historia de México y de Historia Universal* de secundaria que se organizó en veintiún variables<sup>3</sup>. En este artículo se presentan los resultados y análisis de la información referida a las editoriales y los autores.

## 2. Editores, diversidad editorial y reforma educativa

En el último lustro, las reformas educativas de secundaria en México han ido acompañadas de la revisión y renovación de los libros de texto de historia de México y universal como lo muestran las listas oficiales de libros de textos autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). De cincuenta y cinco títulos de libros de texto que conforma la muestra analiza: trece libros se editaron en el periodo de la modernización educativa de los noventa; mientras que cuarenta y dos son producto de la Reforma de la Educación Secundaria en el año dos mil seis y de la RIEB, en el periodo de pilotaje del dos mil nueve. Es significativo que, en la relación de textos autorizados por la SEP, aparecen más de cincuenta títulos de libros de historia que marcan el inicio de una etapa de **renovación** de libros de texto de historia que se va consolidando con la puesta en marcha de la reforma educativa ( véase gráfica no. 1).

<sup>1</sup> En el año de 1992 se da en México uno de los debates más intensos e interesantes sobre el papel de la historia en la educación y el peso de la versión oficial en la restauración de esta asignatura en la educación primaria, después de veinte años de circulación de los libros de texto de ciencias sociales. El debate por los textos de Historia de México giró en torno a la función de esta asignatura en la educación y al contenido de los libros destinados a los niños de primaria (Véase Mendoza, 2011)

<sup>2</sup> Este artículo es el resultado parcial de la investigación *Los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB: editores, autores y contenidos* se inserta en la línea de investigación *Textos escolares y educación histórica* que se viene desarrollando en la universidad desde hace una década.



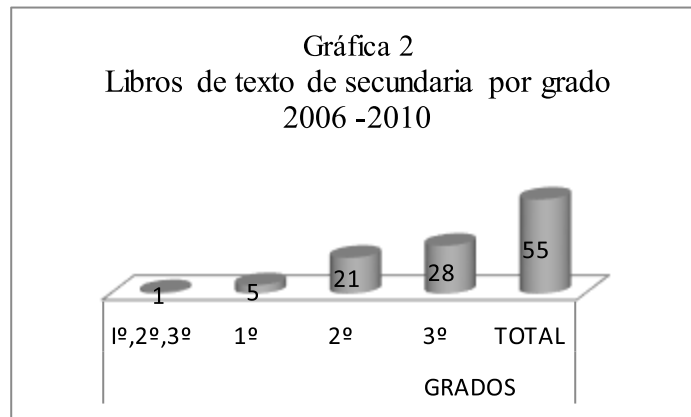
Fuente: Base de datos diseñada para esta investigación.

En esta etapa de renovación, el porcentaje de producción de libros de texto de historia de México e historia universal fue similar. De un total de cincuenta y cinco libros de historia para secundaria que circularon en las escuelas federales, treinta títulos corresponden a la historia de México y veinticinco a la historia universal. Estas cifras muestran que, en este periodo, ambos contenidos son importantes en la producción del libro de texto de historia de secundaria. El contenido y la graduación del libro de texto de historia para secundaria ha cambiado por las reformas educativas y en particular a raíz de la introducción del modelo por competencias en la educación secundaria. Sin embargo, es en el dos mil nueve cuando el libro de texto sufre un cambio radical pues se reduce drásticamente la producción del libro de texto de historia de primer año de secundaria, que estuvo vigente desde los noventa, cuando se restituye la historia como una disciplina escolar (véase gráfica no. 2).

La unificación y graduación de contenidos permite constatar que las modificaciones curriculares suprimen un curso de Historia de México en secundaria, lo que provoca la desaparición del libro de texto de

3 Variables. 1) Nivel educativo; 2) Grado escolar. Porcentaje de libros por grados; 3) Contenido y grado. Frecuencia de libros de Historia de México por grados e Historia Universal por grados; 4) Autores. Libros con autoría individual y autoría colectiva; 5) Año de edición. Libros editados de 1993-2005 y libros editados de 2006-2010; 6) Editorial. Frecuencia de Editoriales en general. Editoriales que editan LHM y LHU; 7) Reediciones. Títulos con mayor número de reediciones. Reimpresiones. Títulos con mayor número de reimpresiones; 8) Coordinación editorial. Editoriales que registran coordinación por periodo de 1993-2005 y para el periodo de 2006- 2010; 9) Diseño de portada. Libros de HM y de HU que integran créditos a la portada. Autores gráficos del diseño de portadas de HM e HU; 10) Diseño Gráfico. Editoriales con responsable del diseño gráfico del total de textos por periodo de edición (1993-2005), (2006-2010). Relación de los diseñadores gráficos de LTHM e LTHU; 11) Coordinación de imagen. Relación de editoriales que incorporan coordinadores de imagen; 12) Digitalización retoque/diagramación. Relación de editoriales y responsables de la digitalización; 13) Mapas/cartografía y líneas del tiempo. Editoriales que incorporan responsables de cartografía y diseño de líneas del tiempo por periodo de edición 1993-2005, 2006-2010; 14) Derechos reservados; 15) Talleres e impresores. Relación de los talleres e impresores más importantes por periodo 1993-2005; 2006 – 2010; Tiraje. Relación de libros de texto con datos del tiraje; 16) Investigación documental. 17) Textos que registran responsable de investigación documental; 18) Bibliografía consultada, bibliografía para el maestro, bibliografía para el alumno; 19) Apoyo y/o revisión pedagógica. Editoriales y nombres de los asesores pedagógicos; 20) Iconografía Fotografía. Porcentaje de editoriales que registran una coordinación iconográfica y fotográfica; 21) Referencias del material audiovisual y créditos fotográficos.

Historia Universal de primer grado de secundaria. En consecuencia, los contenidos históricos, que antes se diversificaban en tres libros de texto, ahora se concentran en los de segundo y tercer grado, lo que obligó a las editoriales y a los autores a modificar el tratamiento pedagógico y didáctico, principalmente del libro de Historia de segundo grado.



Fuente: Base de datos diseñada para esta investigación.

La desaparición del libro de texto de historia para los adolescentes/lectores de primer grado de secundaria, suprime también el contenido de la historia prehispánica lo que provoca una adecuación del contenido historiográfico en los libros de texto que ,hasta entonces, dedicaban dos bloques a las culturas mesoamericanas. Estos cambios en el contenido histórico impidieron a las editoriales reeditar los textos que ya tenían en circulación en los escuelas federalizadas y las obligó a modificar sus formatos y tratamientos pedagógicos.

Ahora bien ¿bajo qué modelo de edición se diseñan los libros de textos de historia de la reforma educativa integral? Desde la década de los sesenta la producción de los libros de texto de secundaria se editan bajo *el modelo de autorización previa*, a diferencia del libro de primaria que se edita a través de la COMISIÓN NACIONAL DE LIBROS DE TEXTO GRATUITO (CONATITEG). En el modelo de autorización previa, el editor elabora los libros de texto mediante una convocatoria emitida por la SEP que marca los lineamientos de edición y condiciones que deben cubrir los autores de los mismos. De esta manera el Estado, a través de la secretaría, se reserva el derecho de circulación de los libro de texto publicados previamente en el Diario Oficial de la Federación.

Bajo *el modelo de autorización previa*, los libros de texto de historia se renuevan anualmente a partir de los concursos y la emisión de normas específicas de edición lo que determina la conformación de los grupos de profesionales que se encargan de la escritura de los nuevos contenidos históricos<sup>4</sup>. Los editores de los libros de texto son, en este sentido, las instancias que definen los formatos, el tratamiento del contenido historiográfico, la didáctica y, sobre todo, la contratación de los autores que elaboran los textos escolares autorizados por la SEP.

<sup>4</sup> Para analizar el modelo de autorización previa y sus antecedentes en México véase (Mendoza, 2009).

Bajo este esquema editorial cabe preguntarse ¿Quiénes detentan los derechos de autor de los libros de textos de historia de secundaria? ¿Es posible identificar autores cuya obra didáctica es propiedad de los historiadores e investigadores? Es interesante constatar que cuarenta y nueve libros tiene derechos reservados por las editoriales y únicamente seis autores de libros de texto han podido registrar sus obras didácticas como propiedad individual. Es evidente que en el mercado predominan los libros de texto de historia con derechos reservados exclusivamente para las editoriales. Entre las editoriales que desde la reforma del dos mil seis, han obtenido la autorización para divulgar masivamente los libros de texto de historia en las aulas destacan las siguientes: editorial Patria, Oxford University, Trillas, Mc Graw-Hill, editorial Castillo, SM editores, Santillana y Fernández editores. Todas ellas son editoriales nacionales, concentradas en el Distrito Federal que por su alto tiraje, tienen la posibilidad de reeditar y modificar los contenidos de las obras didácticas que demanda la Reforma Educativa.

En comparación, únicamente cinco autores han registrado los derechos de autor en su obra didáctica y son: Paulina Latapí de Kulhmann, Lilia Palos Gómez, Miguel Ángel Gallo T., Marco Izaguirre y Alba Ángeles. La estrategia de producción que domina actualmente, obliga a los autores a ceder sus derechos a la editorial, lo que demuestra lo complejo que resulta la elaboración y edición de un libro de texto de historia. En este contexto las editoriales privadas mantienen los derechos reservados que les permite reeditar las obras didácticas y negociar las condiciones de circulación de los libros en la educación federal.

En la última década las editoriales han diversificado también las áreas especializadas en la producción de los libros de texto de historia. En la muestra analizada se registra un alto número de libros de texto que registran una dirección y una coordinación editorial que incorpora equipos de apoyo y revisión pedagógica. Estos especialistas han empezado a participar en la edición y digitalización de los formatos y en el diseño gráfico de los materiales. La incorporación de especialistas en la revisión pedagógica abre también un campo de especialización editorial importante para la adecuación de los formatos y contenido pedagógico, aunque es notorio que todavía son limitados los libros de texto de historia que integran este rubro (véase gráfica no. 3).



Fuente: Base de datos diseñada para esta investigación.

Al identificar las áreas y los especialistas que intervienen en la producción de los libros de texto, podemos afirmar que las editoriales le dan prioridad a la incorporación de imágenes y tipografías y limitan el tratamiento pedagógico. Ello provoca que los editores presten mayor atención a elementos como la selección de imágenes; el formato de viñera, el diseño de portada y dejen de lado, por ejemplo, el diseño de líneas del tiempo, de mapas y actividades que son necesarias para la “didactización” de los contenidos históricos. El pobre tratamiento pedagógico en la adaptación del contenido historiográfico es una evidencia de la limitada “didactización” lo que dificulta la transposición didáctica en el libro de texto de historia.

### 3. Los autores: historiadores y pedagogos

El segundo eje de análisis de esta investigación se centra en la autoría de los libros de texto de historia en relación con los espacios académico y editorial de producción. *La función del autor* va asociada a las posibilidades de desarrollar una postura historiográfica en el libro de Historia de México y de Historia universal. Los libros de texto de la Reforma Educativa han sido escritos por colectivos en los que participan un importante número de historiadores y otros especialistas de las ciencias social. En la escritura de estos libros de texto de historia ubicamos más de cien autores entre los que destacan: Pablo Escalante Gonzalbo, Evelia Trejo, Leonor García Millé, Álvaro Matute, Estela Roselló, Fausta Gantús, Thalía Iglesia, Elisa Speckman, Alfredo Ávila, Erika Pani, Felipe Ávila, Susana Luisa Sosenski, Sebastián Plá Pérez y Natzín Itzaé García Macías entre otros.

En estos colectivos se observa una diversidad de formación académica y experiencia profesional; participan principalmente historiadores, sociólogos y antropólogos, así como maestros que se vinculan al nivel medio superior y superior. Es de notar que, una buena parte de estos autores provienen de instituciones de gran tradición historiográfica como la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) así como de instituciones públicas como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La elaboración de libros de texto requiere de la conformación de equipos que comparten sus redes y tradiciones historiográficas, lo que refleja también una especialización en las distintas temáticas y periodos históricos pues recordemos que por la influencia enciclopédica en la historia escolar, los programas de estudio abarcan periodos que difícilmente se pueden trabajar por un solo historiador (véase cuadro no. 1)

Cuadro no.1. Autoría: colectiva e individual

Temáticas	Colectivos	Individual
Historia de México	27	3
Historia Universal	20	3
Total	47	6

Fuente: Base de datos elaborada para esta investigación

En esta investigación identificamos cuarenta y siete colectivos, integrados cada uno de ellos, por tres a cuatro autores, en su mayoría historiadores y científicos de las ciencias sociales. Este dato es significativo pues podemos concluir que existe una importante tradición de escritura de la histórica escolar de secundaria de la Reforma Educativa Integral, a diferencia de lo que encontramos en primaria donde, prácticamente, ha desaparecido *la función de autor* de los libros de texto de historia.

¿Quiénes integran los colectivos de autores de los libros de texto de historia de la Reforma Educativa? Con base en los datos curriculares de sesenta y cuatro autores observamos que treinta y ocho se formaron en el campo de la historia y la historiografía y son egresados principalmente de las licenciaturas y maestrías de instituciones públicas como la Universidad Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de México; y en menor medida de la Licenciatura en Historia de la Universidad Veracruzana, de la Maestría en Historiografía de la UAM Azcapotzalco y la de Historia de México de la Universidad de Guadalajara. Identificamos veinticinco autores que se formaron en el campo de las Ciencias Sociales, principalmente en la Antropología Social con posgrados en este campo (ENEH); un menor número, provienen de la Licenciatura en Comunicación (UNAM); Estudios latinoamericanos (UNAM); Sociología (UNAM y COLMEX) y la Licenciatura en Economía de la UAM – Xochimilco.

Finalmente, cuatro de estos autores se formaron también como profesores de primaria en la Benemérita Escuela de Maestros de educación media en el área de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior de Aguascalientes y de Educación Preescolar de la Escuela Normal Preescolar del Noreste, Sonora. Con esta información, es de resaltar que los autores de los libros de texto de historia de primaria provienen de instituciones del centro del país en particular, de la ciudad de México y se concentran en las disciplinas de las Humanidades y las Ciencias Sociales por lo que la autoría de los libros de texto es congruente con la formación profesional y el campo disciplinario relacionado con la historia.

### ***3.1. Autores/historiadores y tradiciones historiográficas***

Al documentar la experiencia profesional de los autores y su adscripción a los centros de investigación histórica, se constata que los autores provienen de instituciones públicas de reconocido prestigio, lo que, hipotéticamente, tendería a vincular la investigación histórica y la renovación de contenidos y tradiciones historiográficas con la escritura de los libros de textos de Historia de México e Historia universal de la RIEB.

Los autores/historiadores se inscriben en diferentes perspectivas historiográficas y tradiciones de investigaciones y/o temáticas históricas que han sido registradas como líneas de investigación en sus instituciones de educación superior; por las temáticas en las que se han especializado se agrupan en: estudios mesoamericanos; estudios coloniales; historia moderna y contemporánea e historiografía.

Federico Navarrete sobresale como un autor que relaciona los estudios mesoamericanos y la tradición oral, en especial de los pueblos amerindios y afroamericanos, frente a la colonización europea y la historia/memoria de los pueblos indígenas de América. Por su parte, Pablo Escalante Gonzalbo, investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM y Profesor de Historia del Arte, desarrolla la línea de investigación “Transformación del arte y la cultura indígena en el siglo XVI, códices y arte conven-



tual”. Este autor tiene una amplia producción de libros escolares desde la perspectiva de la historia de la vida cotidiana e historia social. Este grupo de autores también tiene una amplia investigación de la historiografía mesoamericana.

Los estudios coloniales han sido cultivados por importantes autores/historiadores de libros de texto de historia de secundaria, Estela Roselló Soberón, del Colegio de México, desentraña las culturas y los universos femeninos desde los usos, prácticas, experiencias y concepciones del cuerpo de las mujeres seglares en la Nueva España, siglo XVII. Mayra Santos Medina (UNAM) se vincula con la historia social en el estudio de las ordenanzas para pulperías del año 1804 con el reformismo borbónico. María Cristina Montoya Rivero, de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán (UNAM), desarrolla la temática *Juan Caballero y Ocio, patrón y benefactor de obras religiosas*, Israel Álvarez Moctezuma analiza la cultura musical novohispana siglo XVII.

Por su parte Alfredo Ruiz Islas, de la Facultad de filosofía y Letras de la UNAM centra sus investigaciones en la cotidianidad y consumo en la Alta California Española, 1769-1822. Finalmente, la historiadora Andrea Martínez Baracs historiadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) cultiva la historia colonial regional de Tlaxcala siglos XVII y XVIII.

La historia moderna y contemporánea es un importante campo de investigación de los autores de los libros escolares destinados a los jóvenes de las escuelas secundarias, Elisa Speckman Guerra es una investigadora de la UNAM con amplia tradición en la historia decimonónica sobre Derecho, Justicia y Cultura Jurídica; en particular del orden jurídico, criminal y justicia de los siglos XIX y XX, Alfredo Ávila, investigador de la UNAM, tiene una vasta obra histórica sobre los procesos de independencia, federalismo, republicanismo y la historia comparada de los conceptos políticos y sociales iberoamericanos. La historiadora Erika Pani desarrolla la línea de investigación de historia política del siglo XIX, México – Estados Unidos y el imaginario político del Segundo imperio. Arturo Miguel Ramos es un autor interesado en la cultura escrita, la edición y circulación de los libros de historia patria durante el porfiriato. Mario Vázquez Olivara, adscrito al centro de investigaciones sobre América Latina y el Caribe (UNAM), revisa la historia comparada, *Espacios diversos, historia en común. México, Guatemala y Belice: la formación de una frontera*. Felipe Arturo Ávila Espinosa, investigador del departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la UNAM, con amplia producción histórica en la revolución mexicana y el zapatismo, engloba temas desde el estudio del anticlericalismo en la revolución mexicana, la historia del zapatismo y la política y cultura a finales del porfiriato y durante la revolución. Fausta Gantús, investigadora del instituto Mora y de la UNAM, se especializa en la historia del porfiriato y las temáticas de la “inconformidad subversiva: entre el pronunciamiento y el bandidaje” y aporta importantes análisis a la iconografía. Finalmente Antonio Avitia Hernández cultiva el tema sobre la novela, cuento, teatro y corridos de las rebeliones cristeras desde su tesis doctoral en la UAM – Iztapalapa.

Entre los autores de libros de texto de la reforma sobresalen Álvaro Matute y Evelia Trejo con una importante obra historiográfica desde la década de los setenta. Las obras de Álvaro Matute, experto en la Historiografía Contemporánea de México y de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, son una referencia obligada en los centros de investigación histórica del país. Evelia Trejo, investigadora del instituto de investigaciones históricas, es especialista en la religión y el significado para la historia y la

historiografía y recibió el premio Edmundo O Gorman a la mejor investigación en teoría de la historia e historiografía<sup>5</sup>.

La historiadora Paulina Latapí sobresale en el campo de investigación sobre la enseñanza de la historia. Con una amplia trayectoria en la formación profesional docentes y de historiadores/enseñantes, esta historiadora aborda temas como la comprensión lectora y expresión escrita para historiadores; los modelos educativos identificados en docentes de Colegio de Historia de la Universidad de Querétaro, la enseñanza de la Historia desde los modelos vigentes y un acercamiento crítico a las Reformas y la competencias son algunos de los objetos de investigación que nutren su trabajo como autora de la mayor cantidad de libros de texto de historia de México que actualmente se divulgan en las escuelas secundarias federales.

En las trayectorias profesionales de estos autores/historiadores, es visible que la actividad investigativa se vincula con el campo de la docencia, sin embargo cabe preguntar ¿En qué niveles educativos han tenido mayor experiencia estos autores? ¿Se puede hablar de un autor que conjuga el interés por elaborar material didáctico para la educación básica? Es interesante constatar que existe una estrecha relación entre la investigación y la formación de historiadores en instituciones como la UNAM, la UAM y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Los autores de libros de texto son docentes de la Licenciatura de Historia así como de Maestría y Doctorado, sobre todo en el campo de Historia Moderna y Contemporánea e imparten cursos de Historiografía. De este modo, la mayoría de los autores/historiadores de libros de texto de secundaria ejercen la docencia universitaria alejada de la educación básica o de la formación de maestros; pero se vinculan fuertemente con la formación de historiadores que, en la práctica tendrán, como campo laboral la enseñanza de la historia sobre todo en las secundarias oficiales.

Finalmente, es posible identificar que algunos de ellos, como Paulina Latapí y Pablo Escalante Gonzalbo, han producido una gran cantidad de títulos de libros de texto para la educación secundaria y media superior, además de colecciones para la divulgación histórica orientada al público infantil y juvenil. Estos autores han consolidado una tradición de escritura que se basa en la exploración de nuevos formatos gráficos y de un lenguaje narrativo, adaptado a los lectores infantiles, que los convierte en autores con una fuerte presencia en las Reformas Educativas actuales.

## Conclusiones

1. La Reforma Integral de Educación Básica modificó el modelo pedagógico y los contenidos curriculares, lo que obligó a las editoriales a adecuar los formatos y contenidos de los libros de texto de historia de secundaria. En esta coyuntura, se diversificaron las áreas de producción de los libros de texto e intervinieron especialistas en la digitalización de imágenes y edición de formatos con lo que nuevos lenguajes, basados en la cultura visual, van teniendo mayor peso en los modelos educativos.
2. Existe una relación entre la formación profesional de los autores y las experiencias investigativas asociadas a la disciplina histórica y los contenidos del libro de texto. Sin embargo, los autores no tienen vínculos con la enseñanza/aprendizaje de la historia en secundaria, por lo que la transposición didáctica

<sup>5</sup> Premio recibido en 1996 otorgado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.



del contenido historiográfico se deja en manos de los especialistas en la edición de los libros de texto.

3. La “didactización” del libro de historia, que conjuga la edición y la escritura del texto (lenguajes e imágenes), se ve impedida por la falta de un modelo pedagógico que aporte en el diseño de los formatos didácticos, vinculados con la investigación histórica y su enseñanza. Por ello la producción de libros de texto de historia constituye un campo de investigación y divulgación para instituciones como la Universidad Pedagógica en el diseño de materiales didácticos acordes a los modelos centrados en el aprendizaje que propone la Reforma Educativa.

### Fuentes de referencia

Mattozi, Ivo (1994), “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial en la didáctica de la Historia”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.4, Mérida Venezuela, julio-septiembre, Universidad de los Andes, pp.27-56.

Mendoza R., María Guadalupe (2009) *La Cultura escrita y los libros de texto en la historia oficial en México*, México, El Colegio Mexiquense.

\_\_\_\_\_ (2011), “Los libros de texto de la modernización educativa: autores, textos y contextos, 1992-1994” en Rebeca Barriga (editora), *A 50 años de los libros de texto gratuito, México, Secretaría de Educación Pública, El Colegio de México, CONALITEG*, pp. 433-449.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica, México.

Valls, Rafael (2001), “Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia: entre textos y contextos”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm.6, Mérida Venezuela, enero-diciembre, Universidad de los Andes, pp.31-42.

## Acercamiento a la teoría y práctica de la educación histórica.

Jenaro Reynoso Jaime: rjenaro@hotmail.com

### Resumen

El texto de este informe busca hacer una interpretación del enfoque de la enseñanza por competencias en la asignatura de Historia, implícito en los documentos curriculares oficiales aprobados en 2011, con la intención de mostrar el aporte novedoso y las insuficiencias explicativas a las que se enfrentan los docentes que deben llevar a la práctica la Reforma de Educación Básica. Para conocer y explicar la práctica de la educación histórica, se evalúan las respuestas de los docentes durante un taller, en las cuales se puede reconocer una débil formación inicial y permanente de los docentes, la cual deriva en una actitud desmotivada respecto de las posibilidades formativas de la historia, por lo que la mayoría de los profesores recurren a sus saberes pedagógicos ya probados, aunque opuestos al proyecto curricular. En conjunto, se observa la resistencia del modelo tradicional de enseñanza de la historia en México y un posible fracaso de la Reforma que el Estado aparentemente impulsa para cumplir con los compromisos internacionales.

*Palabras clave: Educación, Historia, Docencia, Aprendizaje, Competencias*

### La educación histórica ideal en México: 1993 y 2011

En los inicios de la última década del siglo XX, México se encontraba en la coyuntura neoliberal que imponía la globalización del capitalismo económico y se hacía necesario darle a la educación un sentido que coincidiera con la nueva realidad. Para tal efecto, el gobierno federal firmó con los actores políticos el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, el cual implicaba la renovación de los contenidos y materiales curriculares, entre los cuales se determinó el retorno de la educación histórica con un enfoque que formaría a los estudiantes a partir de los hechos pasados más cercanos a los estudiantes, para luego conducirlos hacia los más lejanos y colectivos de la nación y el mundo con un enfoque formativo, basada en las vivencias experimentadas por los estudiantes, para de ahí conducirlos al otras de tipo colectiva, del país y del mundo.

La diferencia de la nueva educación histórica, con respecto al modelo anterior, fue el basarse en una teoría del aprendizaje reconocible, en el propósito de, en primero y segundo grados, formar la noción de cambio histórico a partir del estudio de los hechos personales, familiares y comunitarios; en tercer grado, daba inicio al estudio sistemático de la historia y geografía de la Entidad Federativa; en cuarto grado, formaba un esquema de ordenamiento de las grandes etapas de la historia de la nación mexicana, mediante un curso, con enfoque narrativo; y, en quinto y sexto grados, se formaba la idea de simultaneidad

histórica de los procesos de México, América y el mundo (SEP, 1993; pp. 89-90).

La recuperación de la educación histórica, en la era de la globalización, se basó en el argumento de que las generaciones educadas bajo la propuesta de las Ciencias Sociales carecían de cultura histórica, la cual era necesaria para mantener la identidad frente a los embates de la globalización cultural. Pudieron observarse dos contradicciones determinantes para que los objetivos iniciales pudieran cumplirse, por un lado, el currículo oficial propuso desarrollar en los alumnos las nociones de cambio, causalidad, simultaneidad, ordenamiento histórico, etc., construidas por los historiadores académicos y accesibles sólo en sus productos académicos; pero, en los libros de texto, se volvió a escribir la historia de hechos y personajes ejemplares con vocación de fomentar el sentimiento de unidad nacional y una moral ciudadana. Por otro lado, el Estado neoliberal aparentaba un cambio en el enfoque de la enseñanza de la historia; pero, no impulsó un proceso de formación de los docentes en el nuevo enfoque curricular de la historia, a pesar que se sabía que la práctica educativa en México se centraba exclusivamente en el uso de los libros de texto como única fuente de conocimiento y, en ellos, el conocimiento histórico no era suficiente ni adecuado para educar históricamente de modo distinto<sup>1</sup>.

La educación histórica se mantuvo en tales circunstancias casi veinte años. La contradicción entre un enfoque curricular novedoso y la falta de preparación de los maestros, se debió a debido a que los más jóvenes ni siquiera había estudiado historia en su paso por la educación básica y, los más antiguos, se habían formado sólo en el enfoque tradicional de la historia oficial posrevolucionaria. La situación parece haberse complicado con la adopción, en 2006, del enfoque de enseñanza por competencias en la educación secundaria y su generalización en el plan articulado de los tres niveles de educación básica que estableció la reforma de 2011; cuyo fin último, en relación con la educación histórica, fue que todo egresado, del último nivel de educación básica, haya aprendido a pensar históricamente.

Pensar históricamente significa poner en perspectiva todo hecho personal o colectivo para conocer las razones de su ocurrencia y las tendencias de su desenlace en el futuro. Implica alto grado de conciencia acerca de la historicidad de la acción humana personal y de la posibilidad de incidir en los hechos colectivos de en la comunidad o de en la nación, mediante la toma de decisiones. Según el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, lograr el propósito de que los alumnos aprendan a pensar históricamente sería resultado del desarrollo paulatino de tres competencias a lo largo de los doce años que duran los tres ciclos de educación preescolar, primaria y secundaria. A saber, las competencias serían la comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

En la reforma curricular de 2011, (quitar) donde se aplica el enfoque por competencias a la educación histórica, la formación de la identidad nacional pasa a segundo plano y se adiciona a la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la adopción de valores como resultado del análisis y reflexión de hechos humanos pasados.

<sup>1</sup> La elaboración de los libros de texto de historia que acompañaron a la reforma, por parte de un grupo académico-político organizado en torno a la revista Nexos generó una amplia polémica sobre la función de la historia escolar; durante la discusión pública afloraron distintas posiciones; entre ellas, la que señalaba la necesidad de una historia que, al fomentar la identidad nacional, evitara la desintegración social. Otra más argumentó que ante la complejidad de la sociedad mexicana era cada vez más difícil una visión única de la historia, por tanto, había que incorporar el conocimiento histórico actualizado por los historiadores para que aparecieran otros actores en la historia.

Al privilegiar la formación de competencias históricas, la educación pretende responder a la realidad compleja y globalizada que las nuevas generaciones están experimentando.

Surge la perspectiva de formar ciudadanos que puedan desenvolverse en la interacción con otras culturas, sin entrar en conflicto, desde una identidad nacional débil y mediante un proceso pedagógico en el que contrasta diferentes versiones de los hechos para construir y fundamentar su propia interpretación. Con la propuesta curricular vigente queda rebasada, por lo menos en el discurso, la interrogante de Carretero sobre si, con la historia, vamos a seguir forjando patriotas o a educar cosmopolitas (Carretero, 2004; pp. 71-98).

El desplazamiento de los hechos históricos por los esquemas cognitivos y la adopción de valores, como objetivos de la educación histórica, tienen un enorme significado en tanto privilegian el desarrollo de habilidades del pensamiento y mandan a segundo plano las verdades históricas promovidas desde el Estado liberal y revolucionario. En efecto, el hecho “de dejar atrás una historia fundamentada en el nacionalismo, la identidad nacional y la formación ciudadana, para centrar los ejes de la enseñanza en los esquemas mentales o nociones históricas que se requieren para pensar históricamente” (Plá, 2008; pp. 192) se contraponen a la función de la historia escolar anterior, pues mientras el sentimiento o identidad nacional tenía su base en una historia compuesta, ideologizada y hasta falseada, pensar históricamente en el mundo complejo, como propone el currículo, sólo puede lograrse con el estímulo y desarrollo de la razón humana que propuso el pensamiento ilustrado (Carretero y Krieger, 2010; p. 57).

El planteamiento vigente para la educación histórica en México contiene nuevas exigencias, que difícilmente se lograrán para cumplir el ideal filosófico de formar mexicanos para la vida conscientes de su propia historicidad. Una de ellas es la nueva concepción del conocimiento histórico en la que se articulan las categorías y conceptos creados por los historiadores con las teorías del desarrollo cognitivo que aportan los psicólogos. Es sabido que los sustantivos, contenidos en las tres competencias: tiempo y espacio, información y conciencia han sido objeto de conocimiento y reflexión de la mayoría de las ciencias, lo que hace obligatorio el acercamiento a esos conocimientos por parte de los docentes que dirigirán el aprendizaje de la historia en las aulas. El adjetivo “históricas”, que adquieren los sustantivos de las competencias, sugiere también una formación teórica acerca de la ciencia histórica, si no avanzada, por lo menos básica que contenga los conceptos de historia, los métodos de construcción del conocimiento histórico y los usos que en el transcurso del tiempo se le ha dado a la historiografía.

El conocimiento del conocimiento disciplinar, que la educación histórica vigente en México busca sea asimilado por los alumnos, es un elemento fundamental que los profesores deben haber asimilado previamente. Conceptos claros y diferenciados del tiempo físico, social e histórico, de los tipos de información de que se puede disponer en nuestro tiempo y de las características específicas de la información de tipo histórico, así como de los conceptos de conciencia, según la disciplina en la que se apoye, y de la que sostiene cada una de las corrientes historiográficas, son conocimientos disciplinarios primordiales para cumplir con los propósitos actuales de la educación histórica.

Con esa base disciplinaria para la formación de los docentes, se puede pasar a reflexionar sobre lo indispensable que resulta conocer el significado y la dimensión de la competencia como triple propósito del acto educativo. En este se involucran no, sólo el acto de asimilación del conocimiento producido por la

disciplina histórica, sino saber que durante su proceso de digestión se deben desarrollar habilidades lúdicas y de pensamiento que lleven a la reflexión y a la adopción de valores y actitudes para la vida presente y futura, a partir del análisis de las experiencias de seres humanos de otros tiempos y otros lugares. Para lograr el nuevo enfoque de la educación histórica, se requiere no solamente el conocimiento de su constituyente disciplinar y pedagógico, sino las modificaciones que estos últimos proyectan en los momentos didácticos de la planeación, desarrollo y evaluación de las sesiones áulicas, los bloques o las unidades de aprendizaje. (¿Es neta?)

## **Dos miradas a la práctica actual de la educación histórica en México**

En 2010, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) fueron preocupantes para historiadores, pedagogos de la historia y autoridades educativas, porque, por primera vez, se evaluó también el estado de la educación histórica en México. La aplicación de la prueba masiva mostró que 79.1 % de los alumnos de tercero a sexto grado de primaria y 75.6% de los alumnos de secundaria tenían el nivel más bajo, o insuficiente, de aprendizaje y necesitaban adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura.

ENLACE recibió críticas por lo que implica en la práctica educativa<sup>2</sup> y su contradicción con las reformas curriculares. Por ejemplo, el hecho de que, en relación con la historia, el mejor maestro y el mejor alumno sólo podrían ser aquellos que mantuvieran un enfoque tradicional del estatuto disciplinar, debido a que ENLACE daba “mayor peso de los acontecimientos políticos y militares, eurocentrismo, nacionalismo exacerbado, memorismo y enciclopedismo” (Plá, 2011; pp. 2, 8, 16).

A pesar de todo, algunas autoridades locales tomaron la iniciativa para tratar de mejorar los resultados. Una de ellas fue la Subdirección de Educación Primaria Región Atlacomulco (SEPRIMRA), en el Valle de Toluca, Estado de México, la cual movilizó su estructura para estudiar las causas del bajo aprovechamiento en la asignatura de Historia. De los estudios realizados por profesores del nivel, habilitados como asesores técnico-pedagógicos, se pudieron rescatar procesos y conclusiones que reflejan las características que presenta la educación histórica en México (SEPRIMRA-a, 2011). Un equipo revisó varios aspectos relacionados con la enseñanza de la Historia y detectó que; las actividades de enseñanza del docente consistían en la lectura de temas, fraccionamiento de temas y asignación a equipos de alumnos para su análisis y exposición, dictado de resumen, socialización de fechas y eventos considerados importantes, aplicación de cuestionarios y tratamiento de la asignatura de manera aislada.

De este tipo de actividades docentes se desprende que sólo una minoría de alumnos se interesa por las actividades de índole memorística, mientras la mayoría sufre incertidumbre y preocupación por acertar en el cuestionario que se les aplicará al final del tema. En los últimos se nota, además, enfado y aburrimiento cuando los temas a exponer por sus compañeros son amplios. Las situaciones descritas permiten concluir que el docente promueve que las sesiones sean tediosas y la participación se centre en los alumnos con más habilidad lingüística; lo que ocasiona que, en muchas ocasiones, el propósito de aprendizaje planeado se pierda, y quede en evidencia que ni siquiera se toman en cuenta las sugerencias

<sup>2</sup> En febrero de este año (2014), el Secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet, anunció que partir del 2015 se sustituirá la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, para erradicar las “perversiones” y los “defectos graves” que presentó. Entre otras, señaló las siguientes: enseñar en el aula lo que se va a preguntar en el cuestionario, incentivar para que el alumno de bajos rendimientos no llegue a la escuela el día del examen, pasarle la respuesta a los estudiantes, corregir las respuestas de los alumnos una vez que fue entregada la evaluación.

didácticas que propone el programa de estudio.

El mismo equipo, aplicó un cuestionario a los docentes de su jurisdicción en el que plantearon preguntas relacionadas con los conceptos de historia, pasado, presente y futuro.

Respondieron que aquélla estudia hechos pasados identificables mediante una fecha, los cuales se deben estudiar sólo porque alguien existió y dejó vestigios interesantes. En la respuesta, general y simple, los miembros del equipo investigador reconocieron falta de conocimiento sobre la causalidad o relación temporal y, particularmente, una idea de la historia como algo ajeno al propio acontecer de los docentes. Al tratar de conocer las causas de la falta de cultura histórica entre los docentes, se preguntó por el gusto o preferencia con ese tipo de conocimiento a impartir; las respuestas fueron reveladoras, pues su principal argumento era que no estaban preparados; es decir, no tenían los conocimientos históricos, pues tuvieron experiencias poco gratificantes durante su formación con el conocimiento histórico, desconocían la metodología para su enseñanza, por lo que no le daban importancia. Además, no contaban con el tiempo suficiente para desarrollar los temas del curso.

También se pudo detectar que, cuando los docentes tenían tiempo para planear el desarrollo de las clases y organizaban sus actividades; por ejemplo, narrar los hechos históricos, organizar su escenificación por parte de los alumnos o buscar y utilizar materiales didácticos, reconocían llegar a tener lo que llamaban experiencias exitosas, cuyo alcance era que los alumnos, por lo menos, se interesaban y hablaban del tema. Pero también se pudo inferir que, cuando no se procura la formación docente necesaria para comprender las reformas curriculares, el profesor recurre a la práctica tradicional que le permite sobrevivir en el medio; entonces, rechaza y se niega a tratar de comprender las nuevas prescripciones curriculares, asigna limitaciones y falta de interés de los alumnos y, por tanto, no recurre a estrategias y actividades que promueve el programa, pues no les encuentra sentido.

En las respuestas a un cuestionario que el grupo investigador aplicó a 104 alumnos de quinto grado de la zona escolar, se encontró que a 78 les gustaba la historia porque se refería a hechos pasados como una especie de añoranza; aunque, al igual que sus maestros, conocer el pasado no establecía ninguna relación con el presente. Al resto de los alumnos, el carácter pasado de los hechos históricos les pareció aburrido y poco interesante, lo que se agudiza al obligarle a leer mucho, copiar y escribir demasiado. Lo más difícil es contestar cuestionarios, aprender fechas y nombres de personajes.

Al no comprender y hacer de lado el enfoque y las nuevas prescripciones del estatuto disciplinario de la educación histórica, el docente no recurre a otras fuentes y centra su atención en el uso del libro de texto, por lo que abusa de la información y de la lectura sin dirección cognitiva, indicado al alumno que lea, subraye, copie, elabore resúmenes y líneas del tiempo cronológicas. Por su parte, el alumno está obligado a seguir las instrucciones del maestro y hacer lo que éste le pide; sin embargo, cuando se le pregunta cómo le gustaría que fueran sus clases de historia, solicita que sean divertidas, sorprendentes, dinámicas, amenas lúdicas y que se realicen escenificaciones.

Los integrantes de un grupo de veintisiete alumnos de sexto grado, de otra región del Valle de Toluca, presentaron la misma demanda: hacer activa la enseñanza de la historia. Calificaron la historia escolar con los siguientes adjetivos:



Es una materia algo difícil; es como un cuento de los antepasados; es lo que pasó antes de nuestra era; es toda la historia de nuestro país y de todos los revolucionarios; es una materia que nos habla del pasado; es una materia no divertida porque nos tenemos que aprender todas las fechas; es una materia donde nos dice como pasaron los hechos antes de cristo y después; es la historia de nuestros antepasados de México; habla de lo que pasó antes de nosotros; la historia de Emiliano Zapata, Juárez y otros; es una materia que hay historias de hace millones de años; historias de los héroes mexicanos, grandes revolucionarios; materia no aburrida sino interesante, que cuenta todo lo que pasó de los antepasados (SEPRIMRA-b, 2011).

Como puede observarse, en las palabras de los alumnos prevalece la concepción tradicional de la identidad nacional, con la presencia de los héroes, y cierta apertura a identificar a los hechos humanos del mundo como parte de la historia; pero, es más fuerte el distanciamiento de esos hechos con el presente de los estudiantes, lo cual puede reconocerse en el uso reiterado de nociones cronológicas como: nuestros antepasados, pasado, antes y después de cristo, hace millones de años, etc.

Cuando se promueve la formación de una concepción histórica con esas características es comprensible que los alumnos, a la hora de preguntarles sobre su gusto por la historia, ofrezcan las siguientes respuestas:

Sí, porque nos habla de nuestro país cómo era antes, es interesante saber lo que hacían o pasaba antes de Cristo y, después, me gusta aprender sobre Emiliano Zapata, José María Morelos, etc., tiene que ver con los cavernícolas y todas esas civilizaciones, por las cosas de las guerras y porque hay revolucionarios, en este bimestre que empezamos me gusto (sic) mucho, vienen cosas que no sabemos. No, porque me hacen recordar fechas y nombres, es muy aburrida y trae muchas lecciones, no le entiendo, no se me pega nada, no es tan interesante, los libros no saben narrar muy divertido, tiene muchas cosas que aprender y no puedo, me aburre la clase (SEPRIMRA-b, 2011).

Sin embargo, cuando el estatuto histórico se compara con el de otras disciplinas del mismo nivel educativo, las respuestas contradicen el aparente gusto por la historia, pues lo olvidan al responder: “me gustan ciencias naturales, porque se me hace divertida e interesante, me gustan los animales, hago experimentos, viene de nuestro planeta, habla de la naturaleza, no es aburrida y trae experimentos”, Matemáticas “porque no se tienen que recordar fechas, me gusta hacer operaciones y es una materia de retos”, Español “porque vienen cosas más fáciles”, Español y Matemáticas “porque no son tan largas y aprendo más”, Educación Física “es muy divertida” y Educación Artística “porque trabajamos con pinturas e instrumentos musicales” (SEPRIMRA-b, 2011).

En esta última pregunta del cuestionario, no hubo ninguna referencia directa a los aportes y el gusto por la historia; por el contrario, como se cuestionó acerca del gusto por todas las disciplinas del plan de estudios, en el contexto de inquirir sobre el conocimiento histórico, implícitamente se le hacían referencias descalificadoras al adjudicar a las ciencias de la naturaleza denominadores como divertidas e interesantes. Con respecto a las Matemáticas sucedió de la misma forma por no tener que recordar fechas y al español como fácil. Pero, ninguna alusión a la importancia o placer de conocer los hechos humanos en el tiempo.

Implícita, como se ha dicho, y explícitamente, los alumnos plantearon que les gustaría trabajar la historia de una manera más divertida y creativa, con juegos de preguntas, líneas del tiempo, mapas geográficos y conceptuales, resúmenes, tablas, investigaciones, videos; con más ejemplos e información que no vinieran en el libro. En fin, declaró un alumno, “con cosas que no sean aburridas, con actividades buenas y de

forma divertida para no aburrirme tanto” (SEPRIMRA-b, 2011).

En las conclusiones que presentaron, los equipos regionales de investigación coincidieron en que había varios aspectos que determinaban la situación de la educación histórica descrita anteriormente. Se aseguró que el conocimiento del enfoque disciplinario y pedagógico, contenido en la Reforma Curricular de 2009 y 2011, todavía era confuso entre los docentes; esto era ya un problema; pero, era más agudo por el hecho de que los alumnos llegaban a los tres últimos grados de educación primaria sin cumplir con el perfil. Otro aspecto se relaciona con el poco tiempo de que disponen los docentes para cubrir todo el contenido histórico prescrito por el currículo. Esta situación daba como resultado que la planeación didáctica no fuera la adecuada, toda vez que no consideraba el uso de recursos visuales y auditivos; que prevaleciera el concepto de educación como transmisión del conocimiento histórico, como una verdad incuestionable del pasado para formar una conciencia nacional acrítica y, por tanto, la enseñanza de la historia fuera tradicional y basada en el concepto historiográfico positivista (SEPRIMRA-b, 2011).

Otro estudio, elaborado para fines de obtención del grado de maestría en educación básica, presentó un diagnóstico sobre la enseñanza de la historia en una escuela primaria cercana a la ciudad de Toluca, para el cual se realizaron entrevistas a docentes y alumnos, se grabó en video una clase de Historia, en cada grupo y se hizo observación directa del desarrollo de las sesiones de Historia en los salones. Las evidencias empíricas que arrojaron las técnicas de acercamiento a la realidad consistieron, primero, en un discurso, pronunciado por los docentes durante la entrevista, caracterizado por el uso de elementos retóricos que proyectaban una imagen de preocupación porque las estrategias de aprendizaje movilizaran a los alumnos en la búsqueda de aprendizaje, el cual pareció más como una estrategia para tratar de convencer que habían comprendido el modelo de educación histórica impuesto por la reforma curricular reciente.

En el discurso los docentes estudiados fueron capaces de reconocer los elementos del Sistema Educativo que intervienen en la práctica educativa. La mayoría coincidió en que esos elementos “son la planeación, los libros de texto, el plan y programa, el dominio de los contenidos y el uso de material didáctico; a esta respuesta una profesora añadió las estrategias y otro agregó la observación y el registro de evaluación” (Carmona, 2014; p. 15). “Otro afirmó que los elementos que configuran su práctica docente son el profesionalismo, la ética, la dedicación, la paciencia, el trabajo, la innovación y la creatividad” (Carmona, 2014; p. 16).

Sin embargo, las características de la práctica, que los alumnos describieron al ser encuestados, mostraron que existe una larga distancia entre lo que los docentes decían hacer y lo que realmente sucedía en el salón, pues se evidenció que durante la mayoría de las clases el profesor lee, explica el tema, elabora y dicta el cuestionario y determina que los alumnos confeccionen resúmenes, mapas mentales y líneas del tiempo para ser expuestos. La primera fase, en la que el docente es protagonista muestra aspectos que limitan el logro de los propósitos curriculares: narración tediosa y con vacíos de información; con lenguaje que oscila entre repetitivo y cargado de términos abstractos, lejanos a la comprensión del infante (Carmona, 2014; p. 35).

Empero, para la tesis, la observación y opiniones sobre las clases de Historia también dieron a conocer una serie de actividades que, si bien están lejos de cumplir con el desarrollo de las competencias históricas que el Plan de Educación Básica señala, generan un ambiente lúdico de aprendizaje que ayudaría a



mejorar la educación histórica; lo plantea así:

La variedad de actividades como fingir no recordar y ser ayudado por los estudiantes para completar la idea; imaginar ser el personaje de la Historia, usar diapositivas con imágenes atractivas y texto breve; leer en forma grupal e individual en la presentación; bromear con suposiciones incorrectas para que los niños corrijan; hacer preguntas orales abiertas, pedir ayuda para generar disposición; relacionar varios contenidos en una sesión; realizar juegos como “la papa caliente”; ayudar a los que menos saben; aplicar ejercicios escritos de reafirmación elaborados por el docente; revisar apuntes y tareas; elevar la (sic) autoestima de los alumnos diciéndoles que ellos pueden, que ellos saben (Carmona, 2014; p. 56).

## **Necesidades de formación docente para la educación histórica**

Los dos acercamientos a la práctica de la educación histórica expuestos señalaron que, alcanzar los estándares de educación histórica, propuestos por la literatura académica y el modelo curricular para la sociedad compleja y globalizada, será difícil en tanto no se atiendan problemas en la formación de los docentes, como los siguientes:

- Formación básica en el conocimiento de la teoría de la historia producida en el sector académico que cultiva esa disciplina humanística, la cual aborde aspectos básicos como el concepto de historia, los métodos historiográficos y las funciones que cada una de las corrientes asigna al conocimiento histórico que producen.
- Conocimiento amplio del contenido disciplinar que producen los historiadores sobre las distintas épocas en las que se ha clasificado los hechos históricos del mundo y de la nación mexicana como condición básica para conducir las sesiones y disponer de un acervo bibliográfico que permita sugerir fuentes de consulta y hacer gestión para ponerlas a disposición de los alumnos.
- Conocimiento de las bases teóricas sobre las que se construyó la Reforma Curricular para tener clara la filosofía o los nuevos fines de la educación básica mexicana. Sólo si se comprenden las metas de llegada de la acción educativa, se puede conducir su consecución o se puede adoptar una postura crítica y alternativa. Lo que no debe hacerse es rechazar sin conocer y comprender.
- Comprensión de las bases y significado del enfoque educativo por competencias, sin el cual no se entiende la complejización del trabajo docente y las posibilidades de una formación más integral de la personalidad humana, al proponer no sólo la asimilación del conocimiento, sino su aplicación en situaciones de la vida real.
- Construir el proceso de aplicación del enfoque pedagógico por competencias al estatuto disciplinar de la historia escolar, el cual implica recuperar el conocimiento histórico para darle una funcionalidad nueva en la construcción del ciudadano ideal para una sociedad intercultural y democrática.
- Adecuar su conocimiento pedagógico y experiencias didácticas a la búsqueda de la comprensión del tiempo y el espacio histórico, al manejo de la información y a la formación de una conciencia histórica para la convivencia, que son las competencias o capacidades que permitirían al egresado de educación básica pensar históricamente su vida personal y la vida colectiva en la que le tocó participar.

## **Fuentes de referencia**

Carmona S. A. (2014). *Propuesta de intervención para favorecer la formación de la conciencia histórica en los docentes de educación primaria*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional Toluca.

- Carretero M. y Voss J. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Argentina: Amorrortu.
- Carretero, M. y Krieger M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero M. *et al*, *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Favela M. T. (2009). La patria, raíces de México en los libros de texto. Discurso Visual. Recuperado el 5 de julio de 2011, de <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvweb13/agora/agomaria.htm>
- Florescano E. (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. México: Taurus.
- Ornelas C. (2013). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Medina J. A. (2001) *Polémicas y ensayos en torno a la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plá S. (2008). Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México”. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias sociales*, 13, 171-194.
- Plá S. (2011) ¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 134, 13-154.
- SEP (1993). *Primaria. Plan y programas de estudio*. México: Fernández Cueto Editores.
- SEPRIMRA-a (2011). *Análisis de resultados*. Equipo Jilotepec-Ixtlahuaca. 5º Grado.
- SEPRIMRA-b (2011). *Escuela Primaria: “Emiliano Zapata”*. CCT: 15DPR0389P. Zona 65. Sector VI. 6º Grado.
- Torres A. (2000). Los libros de texto gratuitos de historia en México. *Multidisciplina*. 25-48.
- Zoraida J. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El colegio de México.

# Los conocimientos previos de la Conquista de México: aplicación del método clínico de Piaget.

Rodolfo Huerta González<sup>1</sup>: rhuerta12@gmail.com

## Resumen

El presente artículo muestra los resultados de la aplicación del método clínico (o crítico) desarrollado y puesto en práctica por Jean Piaget, a dos grupos de cuarto grado de educación primaria en la institución educativa pública de Educación Básica ubicada en la cabecera municipal de Acambay, Estado de México. Se pidió a los alumnos elaborar un dibujo acerca de lo que sabía sobre la Conquista de México, antes de que se viera el tema en el salón de clases, tal como está previsto en la materia de Historia del Plan de Estudios de cuarto grado. Posteriormente, a cada alumno se le realizó una entrevista a profundidad, para conocer su pensamiento acerca de lo que había dibujado y así para determinar los conocimientos previos con que contaba, elemento central en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Agradezco a la directora del plantel y a los profesores de 4º. “A” y “B” las facilidades otorgadas para esta investigación.

*Palabras Clave: Conocimientos previos, aprendizaje de la Historia, método crítico.*

## Introducción

Antes de las investigaciones de Piaget, se pensaba que los niños eran como adultos chiquitos, por lo que deberían aprender igual que los adultos. Lo que hizo el autor ginebrino no fue descubrir al niño, como algo que ahí estaba y sólo había que descubrirlo, sino que, realmente, lo construyó al estudiarlo. De este modo, desde los inicios de su trabajo monumental, Piaget se propuso estudiar uno de los más importantes y difíciles problemas de la psicología del niño: ¿Qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desarrollo intelectual? Este problema se plantea bajo dos preguntas esenciales: ¿cree el niño, como los adultos, en un mundo real y, distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida el niño distingue el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Esto constituye un primer problema: el de la realidad en el niño.

Éste se encuentra ligado a una segunda cuestión fundamental, la de la explicación en el niño: ¿Qué empleo hace el niño de las nociones de causa y de ley? ¿Cuál es la estructura de la causalidad infantil? Piaget había analizado la forma y el funcionamiento del pensamiento infantil y después realizó el análisis de su contenido.

Mientras la forma y el funcionamiento son manifestados, según expresó el investigador, en relación con sus semejantes o con un adulto, pueden ser observados. En cambio, el contenido solo se descubría o no,

<sup>1</sup> UPN, Unidad 151. Subsede Acambay

según los niños y según los objetos de representación. Esta última consiste en un sistema de creencias íntimas y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirla. Piaget reconocía que era un sistema de tendencias de orientaciones espirituales, de las cuales, el mismo niño no tenía conciencia y nunca había hablado. Por lo tanto, era difícil observarlas o conocerlas.

Para identificar dichas tendencias, Piaget (1984: 12-18) desarrolló un método que partió de la crítica de las virtudes e inconvenientes de tres métodos: los test, las observaciones y el método clínico empleado por los psiquiatras. Los dos primeros, fueron usados inicialmente para resolver el caso central de la preocupación piagetiana.

## 1. El método clínico

Piaget descarta los test y observaciones porque no permiten conocer a fondo el pensamiento infantil y afirma que pretende usar un método que reúna los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes. Se refiere al método del examen clínico, que en la psiquiatría se empleaba como medio de diagnóstico. Pero ¿en qué consiste concretamente el método clínico? Vinh-Bang, un cercano colaborador de Piaget, distingue 4 etapas de desarrollo del método clínico, o crítico.

1. La “elaboración del método”, que comprende los trabajos realizados entre 1920 y 1930, dentro de los cuales constituye un hito muy importante la investigación sobre la representación del mundo en el niño.
2. La “observación crítica” que se extiende desde 1930 a 1940 y se dedicó al estudio de los comienzos de la inteligencia, es decir, al periodo sensorio-motor, por lo que Piaget tuvo que introducir modificaciones al método, que ya no podía apoyarse exclusivamente en la entrevista verbal.
3. El “método clínico y formalización”, entre 1940 y 1945, que consiste en el estudio de las operaciones mentales durante la etapa concreta y durante la etapa formal a través de actividades en las cuales el sujeto tiene que realizar alguna tarea manipulando un material.
4. Los “desarrollos ulteriores”, trabajados de 1955 en adelante (Delval, 2001: 56).

En general, según Delval (2001: 65), el método clínico usa la misma estrategia: plantear una situación a los niños, determinada por el material del investigador, quien intenta ofrecer una explicación de lo que está sucediendo o se haciendo delante de él. El supuesto explícito es que, la forma en que el sujeto trata la realidad, expresa cuáles son las ideas que tiene presente en ese momento o las operaciones que puede llevar a cabo. Si esas acciones van cambiando con la edad, se pone de manifiesto que en ello hay un progreso.

El mismo autor ha fijado las características esenciales del método de la siguiente manera:

...consiste precisamente en esa intervención repetida del experimentador ante la actuación del sujeto y como respuesta a sus acciones o explicaciones. El experimentador está en presencia de un sujeto al que se estudia individualmente y con el que se establece una interacción. Se le sitúa en una situación problemática que tiene que resolver o explicar y se observa lo que acontece. Mientras se produce la conducta del sujeto (que puede consistir en simples acciones, en palabras o en una combinación de ambas cosas), el experimentador trata de analizar lo que está sucediendo y de aclarar su significado.

Se fija en una serie de aspectos de la conducta del sujeto, a medida que ésta se va produciendo, realiza intervenciones motivadas por la actuación del sujeto que tiene como objetivo esclarecer cuál es el sentido de lo que está haciendo.

Eso supone que el experimentador se tiene que plantear en cada momento cuál es el significado de la conducta del sujeto y la relación con sus capacidades mentales. Como eso, frecuentemente, no queda claro, trata de realizar intervenciones que ayuden a desvelar su sentido (Delval, 2001: 69).

En este sentido, en el ámbito del mundo social, las concepciones de los niños y adolescentes siguen una secuencia que puede describirse a través de 3 niveles de análisis:

- En un primer nivel, hasta los 10-11 años (las edades solo son aproximadas). Los sujetos basan sus explicaciones en los aspectos más visibles de la situación, lo que pueden observar a través de la percepción y no tienen en cuenta procesos ocultos que no son inferidos. Los pobres son reconocidos por su aspecto físico y los ricos tienen su dinero en la cartera o en una caja; se puede pasar de pobre a rico encontrando dinero en la calle.
- En un segundo nivel, entre las edades de 10-11 y los 13-14 años. Los sujetos empiezan a tener en cuenta aspectos visibles de las situaciones, es decir, procesos que deben inferirse de la información de que disponen. Aparece la distinción entre las relaciones personales y los sociales e institucionalizadas: el vendedor no es un amigo que nos proporciona las cosas que necesitamos, sino alguien que desempeña una función social y vive de eso.
- En el tercer nivel, hacia los 13-14 años. Los procesos ocultos, necesariamente inferidos, ocupan un papel central en las explicaciones. Los sujetos poseen mucha más información sobre el funcionamiento social y, sobre todo, saben cómo integrarla o tratan de hacerla. La solución a situaciones problemáticas se relaciona con el establecimiento de sesiones por parte de los actores sociales, de compromisos, entre una posición y otra, que permite llegar a acuerdos en los que cada parte cede algo de sus derechos. Los sujetos se vuelven críticos con el orden social existente, emiten juicios sobre lo que está bien y no está bien y proponen soluciones alternativas.

Pero, ¿qué pasa en el mundo de las representaciones históricas de los niños de educación primaria? ¿Esta tipología es aplicable de las representaciones sociales, aplicadas en el funcionamiento de aspectos del presente –relaciones y procesos económicos, el manejo de la moneda, etc.– para los hechos del pasado? Desde las posturas constructivistas, especialmente desde Ausubel, determinar el conocimiento previo es el paso fundamental para construir aprendizajes significativos. A lo que saben los alumnos se debe vincular la nueva información de manera substancial, lógica, no arbitraria, no al pie de la letra.

El tema de la “Conquista de México” se halla ubicado en el “Bloque III. El encuentro de América y Europa”. El nuevo programa de Educación Primaria, establece el desarrollo de las siguientes competencias:

- Comprensión del tiempo y del espacio histórico.
- Manejo de información histórica.
- Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Y como aprendizajes esperados:

- Identifica las causas de la conquista de México-Tenochtitlan y sus consecuencias en la expansión y colonización española a nuevos territorios (SEP, 2011: 158).

La presente investigación pretende formar un catálogo de conocimientos previos sobre este tema.

## 2. Metodología de la investigación

Podemos distinguir pues una variante del método crítico en los trabajos de Delval: su inicio es un interrogatorio con una entrevista abierta donde se trata de profundizar en las investigaciones que los sujetos dan de los objetos. Una vez finalizado el interrogatorio, se les pedía realizar un dibujo de que les parecía más importante seguido de una explicación de lo que se había dibujado.

En nuestra investigación de los conocimientos previos de la Conquista de México-Tenochtitlan en educación primaria usamos una variante diferente a otras investigaciones de carácter piagetiano. En efecto, se procedió a pedir a los alumnos de cuarto grado de primaria, a principios del año escolar, que hicieran un dibujo sobre lo que sabían acerca de lo que sucedió en la Conquista de México. Posteriormente se les preguntó qué dibujaron y por qué, a través de una entrevista abierta a profundidad.

Se tienen 42 dibujos y se han hecho 18 entrevistas a profundidad. Los sujetos de la investigación son alumnos de dos grupos que cursan 4º grado de educación primaria, en una escuela ubicada en la cabecera municipal de Acambay, Edo. de México. Los niños están entre los 9 y 10 años de edad.

## 3. Resultados

Se pretendió identificar las nociones que deben desarrollarse como lo marca el programa oficial de la asignatura de Historia: cambio, continuidad, duración, causalidad; en un hecho concreto.

Como se ha señalado en diversos trabajos acerca de la enseñanza en educación primaria, los alumnos de cursos básicos enfrentan una serie de problemas en el aprendizaje de la Historia: una cronología extensa, para los niños de las edades de educación primaria (6-12 años), que no les permite comprender a cabalidad la cuestión temporal, conceptos muy abstractos (Independencia, revolución, gobierno), conceptos basados en una historia política que difícilmente pueden ser encontrados e identificados en su vida cotidiana; muchas variables en la explicación de la historia nacional, una historia basada en múltiples personajes y fechas (Sotelo, 2001: 68-69).

Pero ¿cuáles son los conocimientos previos que servirían de anclajes para la nueva información? En los párrafos siguientes presentamos los resultados preliminares.

Lo primero que salta a la vista es que los niños crean representaciones de la historia aunque no tengan todavía una información sistematizada. Generalmente, la representación que han manifestado sobre este hecho, es que se trata de una guerra, una pelea, una lucha. Los dibujos plasman personas con flechas y arcos, con pistolas y rifles, tanques y hasta helicópteros, enfrentándose entre sí. En las entrevistas también mencionan que los mexicanos peleaban con piedras, palos y palas porque “eran más pobres”. El 98% de los dibujos coinciden en esto.

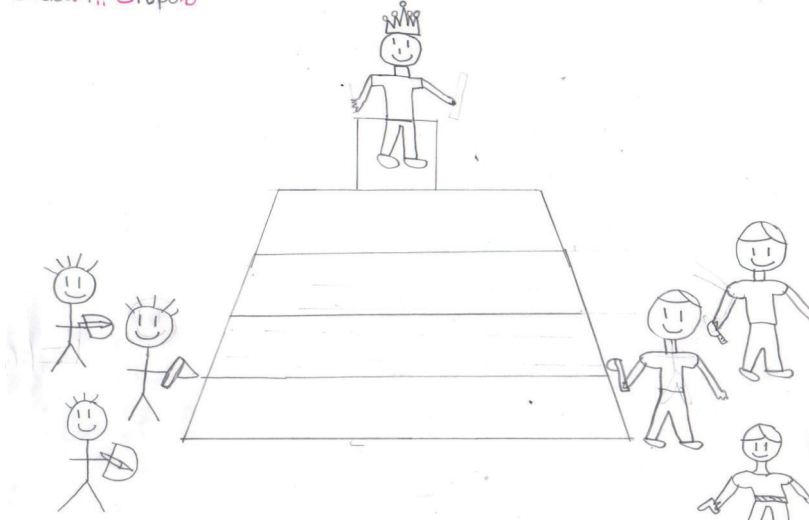
Queda claro, tanto en los dibujos como en las entrevistas que se aplicaron posteriormente, que los niños tienen claro quiénes participaron en la conquista: los indígenas, o los mexicanos, por un lado, y los españoles por el otro; es decir, manifiestan la idea de que hubo dos grupos de origen diferenciado que luchan entre sí. Algunos niños dicen que, contra los españoles lucharon los indígenas, mientras que la mayoría señaló que eran los mexicanos. Claramente, el grupo opuesto eran los españoles. (Véase Dibujo 1).

## Dibujo 1

Nombre: Pamela Zúñiga Nieto

Fecha de nacimiento: 28 de enero de 2004

Grado: 4.º Grupo: B



Por ejemplo, los españoles vestían diferente a los indígenas. Los primeros usaban pantalones o uniformes, mientras que los segundos vestían únicamente pieles, plumas, algunos y sombreros. Sucedió que los pintaron de colores diferentes. Los niños que mencionan a los indígenas sólo los nombran genéricamente, no los denominan aztecas. Una niña declaró que “mexicanos se llamaban desde ese tiempo [desde la Conquista]”. En casi todos los casos, dicen que los mexicanos (y los indígenas) vivían en casas más pobres, en cuevas, en casas de paja; mientras los españoles vivían en mejores casas o en castillos. Además, los españoles tenían muchos esclavos y podían hacer lo que quisieran y mataban a los mexicanos.

En algunos dibujos no hay diferencias sustanciales entre los grupos contendientes: los dos usaban pistolas y cañones, pero sí resaltan la idea del enfrentamiento entre sí.

Los niños que mencionan a los indígenas, dibujan claramente la guerra enfrente de pirámides, aunque no saben para qué servían éstas. Unos pocos dicen que ahí vivían los indígenas y la mayoría no supo explicar por qué. Otros dibujos escenifican la lucha en ambientes semejantes a bosques o castillos y, los menos, no pusieron paisaje alguno.

Es notorio que una parte importante de niños no mencionan a los indígenas, sino a los mexicanos que luchaban contra los españoles en la Conquista (véase Dibujo 2). Esto es muy relevante, puesto que Acambay es una región mexiquense con presencia indígena en la época actual. Este tipo de información (guerra, españoles y mexicanos) revela una naturaleza conceptual en sus conocimientos previos.



**Dibujo 2**

La mayoría manifiesta que los que ganaron la Guerra de Conquista fueron los mexicanos, pues los que vivimos en México somos los mexicanos y no los españoles. Su representación es coherente, sigue el sentido, o razonamiento, de que hace años hubo una guerra entre españoles y mexicanos y tuvieron que ganar los mexicanos porque, en caso contrario, todos seríamos españoles. Esto señala que, a esta edad, hay dificultades para entender los cambios históricos a esta edad. A partir del presente (somos mexicanos) se entiende el pasado (si actualmente somos mexicanos, no pudieron ganar los españoles). Prevalence la noción de continuidad más que la del cambio en la explicación infantil.

El manejo de la cronología en el tiempo histórico es igualmente difícil. Al preguntarles si la Conquista había ocurrido en poco o mucho tiempo, todos los alumnos afirmaban que había sucedido hacía mucho tiempo, pero al pedirles precisar qué era para ellos “mucho tiempo” lo ubican como 200, 50, 30, 24, 10, 9 y 5 años. Al preguntarles si sabían en qué año había ocurrido, hubo pocos que se atrevieron a decir en qué año: 1858, 1880, 1892, 1894. Podemos observar grandes dificultades que enfrentan para comprender, ya no el tiempo histórico, sino simplemente la cronología.

En cuanto a la duración del hecho histórico, los niños representan la Conquista como un evento episódico, de poca duración. En efecto, piensan que la Conquista duró poco tiempo: un día, dos meses, tres meses y un año.

Con respecto a la causalidad, los niños confunden, de manera muy notoria, 3 hechos históricos posteriores a la Conquista: La Guerra de Independencia, La revolución Mexicana y la Intervención Estadounidense. Mencionan que Miguel Hidalgo participó en la lucha contra los españoles y refieren que esto sucedió durante la Conquista de México. Mencionan, como hecho importante, la acción del Pípila, que permitió la derrota de los españoles “ya que quemó la puerta para que entraran los demás”. Dos niños mencionan, además de Miguel Hidalgo, a Emiliano Zapata. Aseguran que los niños héroes defendían el Castillo de Chapultepec y que uno de ellos, el más pequeño, se lanzó con la bandera de México y

declaran enfáticamente que con los españoles, y no con los norteamericanos como en realidad pasó. Al parecer, les llaman la atención hechos heroicos realizados por niños, sobre los eventos políticos y económicos que difícilmente entienden.

Los personajes y los escenarios están fuertemente relacionados con la causalidad que provocó la Conquista de México. Para los discentes entrevistados, los españoles buscaban despojar de su territorio a los mexicanos para hacerlos esclavos. Por eso, Hidalgo participó en la Conquista para defender el territorio de los mexicanos e impedir que los pobres se convirtieran en esclavos de los españoles.

Varios alumnos declararon que los españoles esclavizaron a los mexicanos. Claramente mezclan elementos de la Independencia, como que los hacían trabajar mucho, que los maltrataban y no les pagaban bien, con elementos de la conquista. Por eso, según afirman, Hidalgo participó en la Conquista: para defender a los mexicanos, “para que ya no fueran tratados mal”.

La defensa de la bandera mexicana en el Castillo de Chapultepec, acontecimiento en el que identifican claramente la participación de los Niños Héroes, también hace referencia al espacio, puesto que la bandera es identificada con el territorio de los mexicanos. Al perder la bandera en manos de los españoles, México perdía territorios a favor de ellos.

Una alumna manifestó en la entrevista que los españoles querían más terreno, más tierra, para poder tener más ciudades, más departamentos, más casas. A esta edad, los niños objetivizan el concepto de patria con el territorio, así como el fin último de la Conquista, el tener más terreno o territorio para cosas muy concretas. Solo un alumno manifestó que los españoles querían oro, pero refiriéndose al que tenía el bastón de la bandera.

Acerca del lugar donde se llevó la Conquista de México-Tenochtitlan, todos los niños dicen, obviamente, que en México; pero, al preguntarles en qué parte de México, mencionan generalmente que en el Distrito Federal; unos pocos, dicen que en Toluca y, los menos, que en Acambay. Una niña dijo que en Mexicali; al preguntarle de dónde sabía esto, contestó que en un libro, pero no dio más datos.

Cómo puede apreciarse, la representación que los niños han elaborado de la Conquista de México es muy coherente desde el punto de vista de su pensamiento, aunque sea una mezcla de hechos históricos y una distorsión de la cronología histórica y de la propia información. Podemos ver que son las acciones realizadas por personas concretas las que les llama la atención y que les permiten elaborar sus representaciones de este hecho histórico.

Oliva (2003: 84-86), que ha trabajado la génesis y progresión de nociones históricas en el pensamiento infantil –con niños de entre 6 a 11 años, en una investigación, llevada a cabo en Zacatecas, y presentada en la UPN–, ha encontrado que, aún en niños de mayor edad (entre 10 y 11 años) el tiempo se maneja en términos muy vagos: “hace como 800 años o más. Hace mucho, como 1900 o 1987. Hace trece años, Más de 500 años, en 1500 y algo. El 15 de septiembre, en 1810, 300 o 200 años después de la Independencia, 486 años”. La noción de cuánto tiempo ha transcurrido hacia atrás, es una noción sumamente difícil de aprehender en alumnos de primaria, de modo que ni los alumnos de sexto grado la han adquirido. Igualmente, para los alumnos entrevistados en Acambay, cualquier cantidad de años es “mucho tiempo”.

El origen de los conocimientos previos tiene una gama variada. Algunos alumnos que manifestaron que la Conquista era para liberar a los mexicanos y que Miguel Hidalgo participó en ella, lo sabían porque se los había contado algún familiar: el abuelito, el papá o el tío. Los que mencionaban a los Niños Héroes como participantes en la Conquista declararon haberlo visto en tercer año, pues el profesor les había contado cómo había pasado. Otros alumnos comentaron que los profesores de grados anteriores los mandaban a investigar y leían los libros de quinto y sexto grados de sus hermanos que ya los habían cursado.

## Conclusiones

Hasta el momento, los resultados preliminares generan más interrogantes que conclusiones. Sería un grave error realizar una evaluación con respecto a la diferencia que hay de estos conocimientos previos a los contenidos escolares que se espera que deban aprender y que están reflejados en los libros de texto, porque desde el constructivismo el conocimiento científico no se construye en una sola ocasión ni en un solo momento, sino como olas del mar, en una playa: por marejadas que pueden ser extensas o reducidas. Aunado a lo anterior, el conocimiento plasmado en los libros de texto es sólo una interpretación, una sola visión, la oficial; esta interpretación deja fuera de los libros de texto a otras versiones históricas alternativas. Finalmente, la historia es la interpretación que cada uno de los historiadores tiene de un periodo histórico; por lo tanto, no hay verdad absoluta en la historia. ¿Para qué pedimos que los alumnos aprendan lo que viene en los libros de texto? Mejor: tendríamos que enseñarles a pensar históricamente. Si tomamos en cuenta que en el programa de Historia de Educación Básica se resaltan el tiempo y el espacio como dos aspectos importantes para la enseñanza y la comprensión del conocimiento histórico. Los resultados reflejarán fuertes dificultades en los niños de esta parte del Estado de México para entender esos dos ejes fundamentales, para entender todo fenómeno histórico. Hay que agregar que el tiempo es una dimensión abstracta que se desarrolla hacia los 11-12 años (Zataráin, 2005: 49).

En general, los conocimientos previos detectados muestran que se adquieren en su mayor parte del entorno social a través de familiares y, en menor medida, de libros de texto y de grados anteriores.

Desde nuestra perspectiva, el interés por determinar los conocimientos previos no tiene valor por sí mismo, sino en la medida de cuánto y cómo repercuten e inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cuestión central se deriva entonces, siguiendo la idea de Ausubel de conocer qué saben los alumnos y enseñar consecuentemente, en determinar los contenidos que deben ser enseñados para que los alumnos establezcan relaciones lógicas, substanciales, no arbitrarias

Con lo que ya saben, o de lo que, al menos, tienen ya una representación, es posible que adquieran aprendizajes significativos. Me parece que habría que analizar los contenidos del libro de texto de cuarto de educación primaria, y de los grados posteriores para reformularlos en función de los resultados de nuevas investigaciones.

Podemos, sin embargo, determinar algunas líneas de acción:

El método de investigación, también ofrece amplias oportunidades de aplicación en el ámbito de la

1. Hay que realizar más investigaciones educativas sobre el desarrollo de las nociones históricas, preferentemente usando el método clínico.
2. Revisar el Plan, programas, enfoque y los contenidos para ajustarlos, según la máxima ausubeliana, a los conocimientos previos de cada grado escolar.

3. Revisar a profundidad los contenidos de los libros de texto. Los anteriores a la Reforma de 2008-2009 estaban sobrecargados de información histórica, que promovían un aprendizaje de tipo asociativo, más que significativo. Los vigentes de 2011 siguen manejando un amplio espectro cronológico y de culturas alejadas en el espacio y en el tiempo. Habrá que preguntarse si el actual diseño curricular de Historia toma en cuenta las limitaciones del razonamiento infantil en el nivel de primaria (Hallam, 2009: 169).

4. Desarrollar nuevas estrategias de enseñanza (como diferentes líneas de tiempo) y evaluar qué impacto tienen en el aprendizaje de la historia.

pedagogía. Fundamentalmente, la pedagogía es un discurso prescriptivo: históricamente, sus funciones han sido delimitar los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de educación, diseñar la estructura ideal de los contenidos y métodos y evaluar prácticas y resultados. Según la definición de Rockwell, la pedagogía “es la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación (Santoni Ugiu, 2001) (Rockwell, 2009: 27).

Ausubel sustentaba, para reafirmar la justificación de la presencia de la psicología educativa en la formación de los profesores, “que la naturaleza del aprendizaje de salón de clases y los factores que influyen en él pueden identificarse con seguridad” (1976: 18). Si se comparte la idea del discurso prescriptivo de la pedagogía y el conocimiento de los problemas de aprendizaje, se puede sugerir entonces que el método clínico es una herramienta fundamental para la elaboración de diagnósticos pedagógicos para construir o mejorar los métodos educativos. Por ello, la UPN estaría en posibilidades de formar especialistas en el método clínico e impulsar su conocimiento y aplicación en los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía.

## Fuentes de referencia

- Ausubel D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. España, Editorial Paidós.
- Coll, César et. al. (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Grao.
- Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. España, Editorial Díada.
- Delval, J. (2013). *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. España, Editorial Morata.
- Delval, J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Delval, J. y Murià I. (2008). *Los niños y Dios. Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México, Siglo XXI Editores.
- Hallam, R. (2009). Piaget y la enseñanza de la Historia. En C. Coll (comp). *Psicología genética y aprendizajes escolares: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Madrid, Siglo XXI Editores, pp. 167-181.

Oliva, F. J. (2003). *Nociones históricas: su génesis y progresión en el pensamiento infantil*. (Tesis de

Maestría en Desarrollo Educativo: vía medios). Zacatecas, UPN.

Piaget, J. (2005). *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. México, Editorial FCE.

Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en los niños*. Madrid, Editorial Morata.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y de aprendizaje de la historia ¿... Y los maestros qué enseñamos por Historia?* México, UPN.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. México, SEP, 519 pp.

Zataráin, R. (2005). Tiempo histórico y pensamiento adolescente: conocimiento desde una perspectiva constructivista. *Revista Educar*, Julio-septiembre, pp. 43-52.

# Cultura Escolar y Currículum

Rafaela Ramírez Ramos<sup>1</sup>: rafaellar@hotmail.com

## Resumen

**E**l presente trabajo cumplió el propósito de analizar algunos de los referentes que marcan la evolución de la cultura escolar. Para ello, se revisaron autores que abordan los temas de cultura, cultura social, cultura escolar y currículum desde diferentes perspectivas teóricas.

Por ese camino se explica la interacción, dinámica y constante, de diversos elementos y variables curriculares para definir el funcionamiento de las instituciones, se analizan elementos que definen cómo se va construyendo la cultura de la escuela, bajo perspectivas teóricas y científicas. Se llega a las explicaciones del funcionamiento de las instituciones, al análisis de los elementos que explican cómo se va construyendo la cultura de la escuela en su interacción dinámica y constante de una serie de elementos y variables curriculares en la presencia de perspectivas teóricas y científicas.

Al final, se expone el concepto de mediación, como una forma de cultura escolar.

*Palabras clave. cultura, currículum, mediación*

## Introducción

Una educación pertinente y de calidad es una condición fundamental para impulsar el desarrollo del país, fortalecer su ciudadanía, mejorar la competitividad y lograr una inserción en la economía basada en el conocimiento. La educación superior, a nivel mundial, ha impactado en el plano económico, social, político y cultural, sin embargo, no se debe perder de vista la calidad de la educación, entendida como una aspiración y un valor ampliamente compartido. La producción del conocimiento y la generación de innovaciones son contribuciones que la sociedad espera de sus instituciones educativas.

De forma paralela, hay cambios en la realidad social y cultural del alumnado que llega a las aulas universitarias. Las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumno. Se hace necesario que el profesorado sea consciente de su necesidad didáctica en el mejoramiento de la relación con el aprendizaje de la disciplina, consigo mismo y con el alumnado.

La escuela debe responder a estos requerimientos y a la construcción de una educación inspirada en el capital humano.

## 1.Cultura

Para iniciar el análisis, partimos de la definición de cultura que establece Kroeber (1975; 181): “la cultura consiste en formas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante

<sup>1</sup>UPN, Unidad 151.

símbolos y constituye el patrimonio singularizado de los grupos humanos.”

El concepto de cultura siempre hace referencia a una sociedad o grupo social; por lo tanto, cultura y cultura social son conceptos equivalentes cuyos elementos fundamentales son capacidades, valores, conceptos y métodos-procedimientos.

## ***1.2 Cultura escolar***

Se le denomina cultura escolar o currículum escolar, cuando la escuela trata de analizar e interpretar la cultura social. Gimeno (1988; 97) lo afirma cuando dice que: “el currículum es la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de una cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.” Visto así, el currículum es la cultura social convertida en cultura escolar, mediada por las instituciones escolares y los profesores que le integran; es por ello que las Reformas actuales ven la educación como una intervención que facilita el acceso a la cultura y sus instrumentos.

La escuela se puede considerar como transmisora crítica de la cultura, como reproductora o liberadora. Para explicar la función de la escuela, como transmisora crítica de la cultura, retomaremos (Hasta este momento, no lo han tomado ni en un trago de sopa Maruchan) a Durkheim (1976; 53), quien postula: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social”. Hace distinción entre el ser individual, que está constituido por los estados mentales propios de la vida personal, y el ser social con un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que expresan al grupo del que forma parte. La cultura forma en nosotros, el ser social, la educación crea un ser nuevo.

Inculturación, “es el proceso de insertar al individuo en las pautas de su medio social” (Lerena 1985; 105). Inicia en el grupo familiar, mediante sistemas de hábitos, o de respuestas estructuradas ante cualquier situación. Cada grupo social posee su propia cultura, dando y esto da origen a la identidad que puede causar conflicto entre los ¿modelos? humanos cuando tratan de imponerse y ampliar la legitimidad de su cultura.

La educación crea diferencias individuales que se traducen en diferencias culturales y remiten a diferencias sociales. Tal situación origina desigualdad y estratificación social. Ante este proceso de diferenciación social, la educación pretende ser un proceso de igualación social, en función de las metas culturales comunes de una sociedad determinada. Para asegurar su estabilidad, la sociedad crea mecanismos de adaptación que se convierten en mecanismos de control social, pues sus miembros aceptan las normas sociales. Entre las formas de control social tenemos la religión, creencias, ceremonias, medios de información, por mencionar algunas y, en la educación formal e informal, tenemos las leyes, las fuerzas coactivas, la moda, la opinión pública y el sistema escolar. El último es la forma más efectiva de control social, y se realiza socializando a las personas, quienes, voluntariamente, hacen lo que la sociedad necesita. Desde esta perspectiva, la educación sería la “reproducción cultural” mediante la transmisión de pautas de comportamiento y valores de una generación a otra.

Desde el punto de vista sociológico, la teoría del currículum analiza los elementos políticos, culturales y económicos que influyen en la escuela. Las teorías de la reproducción, ven a la escuela como aparato fundamental para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad. En este sentido, J. To-



rres (1992; 176) menciona tres subteorías: a) la reproducción social, b) la teoría de la correspondencia y c) la reproducción cultural.

La teoría de la reproducción social considera a la escuela como el aparato ideológico del estado, ésta cumple su función dominante en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista y es reproductora de los modelos sociales vigentes.

La teoría de la correspondencia señala menciona que a la economía como el determinante fundamental de la educación, desde el momento en que son las empresas capitalistas las que imponen su modo de trabajo en las escuelas, caracterizando la división del trabajo; el currículum oculto lo conforman las experiencias cotidianas por medio de la enseñanza-aprendizaje.

Indicadora de visión del mundo de la clase dominante, la teoría de la reproducción cultural es la afirmación fundamental de la “violencia simbólica”. La cultura oficial es indiscutible y legitima los contenidos culturales de las clases dominantes; una cultura burguesa, que se transmite y reproduce sin problemas y perpetúa las clases sociales. En la escuela, se comunica un saber y lo impone, hace obligatoria la verdad. Se transmite a través de la escuela por los mecanismos de: la desigualdad social, el capital lingüístico, el capital cultural, el ambiente familiar, el factor geográfico, la selección escolar, la selección y formación de profesores y la autoridad pedagógica.

En contraparte, las teorías de la resistencia implican la posibilidad de resistirse a las teorías de la reproducción y para ello analizan no sólo tal reproducción, sino la producción escolar. Los análisis nos muestran que la escuela no está sólo para transmitir contenidos culturales, ayuda también a la producción de conocimiento técnico administrativo, para controlar la producción, el trabajo y la gente; no siempre está al servicio de la clase dominante y requiere currículos abiertos y flexibles, globalizados e interdisciplinarios, gestionados por profesores y alumnos desde perspectivas críticas. Los saberes escolares se consideran producto de una construcción social, con la participación de todos los afectados.

El modelo de escuela liberadora es propuesto por Freire (1972); quien sostiene que el hombre crea su cultura, entendida como resultado de la actividad humana. Al hablar de educación, contraponen dos modelos; la educación bancaria, que hace del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos, y la educación liberadora, que transforma la realidad al servicio de la liberación, mediante la reflexión-acción-reflexión.

Entendida como enculturación, la educación considera que el aprendiz debe adaptarse e integrarse en la propia cultura, supone a la escuela como creadora de cultura; razona dos dimensiones básicas: la cultura como creación de los productos culturales, y la cultura como incorporación de dichos productos a la vida social. La endoculturación consiste en la incorporación de los hombres a la cultura de su propio grupo social, como esto resulta insuficiente, se acepta más la enculturación como integración, creación y recreación del sujeto en su misma cultura.

La intervención como educación, desde una perspectiva filosófica y antropológica, entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros.

Considerando que los alumnos aprenden actitudes, normas y valores en la escuela; definiremos actitud, como “una organización duradera de creencias y cogniciones dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos referidos a dicho objeto.” (Rodríguez 1976; 329). Cambiar o mantener actitudes en el aula depende de la comunicación con los componentes como fuente o mensajero (profesor), mensaje con sus elementos cognitivos, afectivos y comportamentales, el receptor (alumno).

Otros temas importantes en la escuela son los contenidos y las normas. Los contenidos son manifestaciones de una determinada cultura y de sus normas; los valores se descomponen en actitudes y las actitudes en normas, entendidas como leyes, preceptos y reglas.

Ahora pasemos a las capacidades, concebidas que se desarrollan como una función del aprender a aprender y a transferir lo aprendido a otras tareas. Este proceso se consigue por medio de la experiencia y se consolida mediante el ejercicio, las capacidades y las destrezas; pues éstas, son los instrumentos que facilitan el acceso a la propia cultura.

Finalmente revisaremos el modelo de educación integral. Este modelo, ve a la educación como intervención, cuyo objeto desarrollar capacidades y valores. El profesor es mediador de la cultura social, cuya intención es desarrollar armónicamente la personalidad, entendida desde el punto de vista individual (personalización) y desde el punto de vista social (socialización y enculturación).

## 2. El currículum

Posner (2004; 20) define currículum “como el contenido, los estándares, o los objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes; o de lo que otros afirman: una serie de estrategias de enseñanza que los maestros planean utilizar”. En los contenidos y las estrategias es donde se realizan los cambios al programa de estudios para atender las particularidades de los alumnos. En términos de Posner (2004; 45), programa “es un plan para un curso completo. El plan suele incluir las metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas”.

También tomamos en cuenta lo que dice Coll (1990; 55), cuando menciona que “el currículum es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.” Los componentes del currículum nos orientan para lograr informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar.

Tenemos que revisar modelos de enseñanza y modelos de aprendizaje, pues estos responden a las cuestiones anteriores. También tendrán que evaluarse los resultados en los alumnos, con la finalidad de mejorar y replantar los contenidos trabajados, de manera que podamos verificar, en el proceder de los alumnos, qué fortalezas y debilidades presentan.

## ***2.1 Organización del currículum***

Para identificar el paradigma en el que se dirige el currículum, primero definiremos que es un paradigma. Partiendo del concepto de Kuhn (1962), lo puntualizamos como un “esquema de interpretación básico, que comprende supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos”. El paradigma “incluye leyes, teorías, aplicaciones e instrumentaciones de una realidad pedagógica y educativa; de esta manera orienta la teoría, la acción y la investigación en el aula, influyendo en la reflexión de los profesionales de la educación y en sus modelos de acción” (Román, M. y Díez, E. 1994).

En cuanto a la organización del currículum Posner (2004) nos dice que: “El término organización de un currículum también se utiliza en diferentes niveles. El nivel más amplio se refiere a las relaciones entre los niveles educativos”, como la educación primaria o secundaria o entre programas educativos como los programas generales y vocacionales. Los niveles más específicos se refieren a la relación entre los conceptos, hechos o habilidades particulares dentro de una lección.

Los principios organizacionales, son parte importante de la organización de un currículum y deben tomarse en cuenta, pues establecen las bases o razones para organizar un currículum de un modo particular, un principio de organización vertical. Describe la razón para ordenar una secuencia de los elementos de una manera particular. Un principio de organización horizontal refiere por qué el currículum presenta ciertos elementos juntos, o se organiza alrededor de un elemento en particular.

Hay varios principios organizacionales. Una base simple, son los cuatro preceptos comunes de Schwab: la materia; el educando y el proceso de aprendizaje; el profesor y el proceso de enseñanza y el medio ambiente en el que ocurre la educación. (Posner, 2004)

Desde que se instituyeron los programas formales para la formación de profesores de educación básica, ha existido escaso acuerdo sobre la naturaleza precisa de los modelos pedagógicos que puedan constituir las formas más adecuadas de preparación para su ejercicio educativo. Los modelos pedagógicos introducen a los docentes en su profesión mediante la lógica del orden social actual, en la que ciertas competencias son demandadas, por ejemplo, comprender el desarrollo infantil y promover situaciones en las que los maestros se ocupen críticamente de su realidad educativa, con el fin de mejorarla.

Un modelo pedagógico es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas. Al respecto Ferry, (1990; 53) “menciona que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia”.

Para afrontar los retos del siglo XXI, la educación debe estar dirigida a promover capacidades y competencias, no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas. Por tal motivo, el logro de los contenidos del programa, debe estar dirigido a la innovación de los procesos formativos y de su congruencia con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento. Por ello, las competencias, junto con las propuestas, como flexibilidad curricular, currículum centrado en el alumno, tutorías, contenidos transversales, introducción de las TIC, etc., se vuelven necesarios en el proceso de formación de los alumnos.

Desde la década de los noventa, la educación basada en competencias y el diseño curricular por competencias, han sido adoptados, en gran parte de los proyectos educativos, en todos los niveles de escolaridad. El discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el campo de la educación en general y en el terreno de la formación de los profesionales, incluidos los profesores; aunque especialistas, como Ángel Díaz Barriga, cuestionan si realmente estamos frente a una propuesta innovadora o simplemente constituye “un disfraz de cambio”, sobre todo, en un contexto educativo que hoy en día se caracteriza por una compulsión a dicho cambio, que con frecuencia no logra una transformación de fondo (Díaz Barriga, 2006). Aludiendo a lo anterior, es necesario preguntarse si realmente la educación y el currículo, basados en competencias, han logrado la pretendida innovación, si han transformado las prácticas educativas en las aulas y si la formación de los profesionales ha alcanzado los elevados estándares planteados.

Perrenoud (2004; 35) ha insistido en que: “la demostración de que se posee una competencia reside en la movilización de saberes y recursos cognitivos, que ocurre y es pertinente en un contexto o situación real y concreta.” En ello reside precisamente la complejidad del aprendizaje por competencias: la persona debe movilizar e integrar, en contexto, sus conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades específicas que sean pertinentes a las situaciones que se le presenten. Tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, el autor lo hace con la siguiente frase: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.” (Díaz Barriga, F. y Hernández, G., 2010; 45).

### 3. Mediación del aprendizaje

En el contexto escolar, la posibilidad de enriquecer nuestro conocimiento está determinado por el contacto interpersonal con los docentes y compañeros de grupo. Estamos hablando de mediación. Cuando hablamos de aprendizaje mediado por los otros, o bien de aprendizaje grupal, nos referimos a un grupo que aprende. Los participantes de una situación de enseñanza parten de sus marcos personales de referencia, que les permiten una aproximación a la estructura académica y social de la actividad que enfrentan. Pero, es a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, que se construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de la actividad.

En relación con el aprendizaje colaborativo, Dillenbourg (1999), citado en (Díaz Barriga, et al. 2010; 67); plantea que “la noción de colaborar para aprender en la educación escolar contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que aparecen varias interacciones simétricas entre los estudiantes a lo largo de la clase, cuando realizan alguna actividad escolar”.

En particular, consideramos que una de las funciones del docente es promover la interdependencia positiva entre sus alumnos para lograr una mayor motivación para el estudio y la colaboración. Además, diversos estudios han mostrado que tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos. Por estas razones tratamos de implementar el aprendizaje colaborativo en las clases.

Para concluir, diremos que la escuela no puede soslayarse de la función social, de reproducir la ideología dominante y la división social del trabajo. La escuela también reproduce en el sentido cultural, para

legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Por último, forma parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado, remedando los modelos sociales vigentes.

El abrumador poder de socialización, plantea retos nuevos e insospechados a la práctica y educativa en la escuela. La revolución electrónica, succitada desde los últimos años del siglo XX y vigente en nuestros días, parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de enseñar, a una nueva apariencia del espacio y el tiempo, de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. En definitiva, a un nuevo tipo de ciudadano con hábitos, intereses, formas de pensar y sentir emergentes; a una vida social presidida por los intercambios, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos, ha de responder un nuevo modelo de escuela.

### Fuentes de referencia

- Coll, César, (1990) *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, México: Paidós
- Díaz Barriga, A. (2006) *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos, 28, (111)
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. L. (1986). *Destrezas académicas básicas*. México: Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill, 3ª. Ed.
- Ferry G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: siglo XXI. 73 ed.
- Lerena C. (1985) *Materiales para la Sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Zero
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. México: McGraw Hill, 3ª. Edición
- Román, P. Martiniano y Díez L. Eloísa. (1994) *Currículum y Enseñanza: Una didáctica centrada en procesos*. España: EOS
- Sacristán, Gimeno y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1992) *El currículum oculto*. Madrid. Morata

## Práctica docente universitaria: valores y creencias.

Isaías González Pérez: glezis2001@hotmail.com

### Resumen

El presente escrito plantea las interrogantes centrales: ¿Cómo los valores y creencias del docente se ven reflejadas en las percepciones y actitudes del estudiante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca? o si ¿los valores y creencias del docente le permiten generar prácticas docentes en un marco de respeto a las singularidades del estudiante de posgrado? Con la finalidad de encuadrar el tema motivo de esta investigación, en un primer momento se destacan los referentes elementales de la Maestría en Educación Básica y en un segundo apartado, se generará un análisis de la práctica docente como un elemento central que habrá de ser el soporte teórico de esta investigación. Este acercamiento a la práctica docente deberá revisarse a la luz de los procesos por medio del cual se establece la comunicación entre docente y alumnos, es decir, a través del lenguaje, del diálogo del yo con el otro, de la alteridad como elemento central para comprender los procesos que se viven cotidianamente en el aula.

*Palabras claves: Práctica docente, valores, alteridad, interculturalidad.*

### Introducción

El presente escrito expone, de forma concreta, argumentos en torno a las interrogantes de ¿cómo los valores y creencias del docente se ven reflejadas en las percepciones y actitudes del estudiante de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca?. Este interrogante, también puede expresarse de la siguiente manera: ¿Sus valores y creencias le permiten generar prácticas docentes en un marco de respeto a las singularidades del estudiante de posgrado?.

Con la finalidad de encuadrar la temática que motiva esta investigación, en un primer momento, se enumerarán los referentes elementales de la Maestría en Educación Básica (MEB) y, en un segundo momento, se expondrá un análisis de la práctica docente, como elemento central que será el soporte teórico de esta investigación. Este acercamiento a la práctica docente será revisado a la luz de los procesos que fundamentan la comunicación entre docente y alumnos, es decir, a través del lenguaje, del diálogo del yo con el otro y de la alteridad como elemento central para comprender los procesos cotidianos que se viven en el aula.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 151, Sede Toluca, cuenta con dos posgrados: la Maestría en Enseñanza de las Humanidades (MEH) y la Maestría en Educación Básica (MEB). Este último, adoptado como escenario de análisis sobre sus 37 estudiantes del primer semestre 2014, quienes están distribuidos en dos grupos y son atendidos por 6 docentes: 3 con grado el de doctor y 3 con el grado



de maestro.

La currícula de la MEB expone como objetivos: a) que el estudiante analice su práctica docente a la luz de las teorías que la fundamentan, entre las que destacan los aportes del constructivismo y el modelo basado en competencias; b) para que, a partir de esta confrontación teoría-práctica, llegue a ser un profesional capaz de generar intervenciones oportunas y propositivas en el aula, recuperando “su propio saber en el espacio de trabajo, que le permita tomar decisiones ejerciendo la democracia, la autonomía y la responsabilidad” (MEB 2009, p.53); y, c) el corresponder con su propósito central, especificado en los siguientes términos;

“Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica, en el marco de una formación por competencias” (Documento Base MEB, 2009, p.48)

La columna vertebral de la MEB, procura transformar la práctica docente, a partir de la reflexión y análisis de sus estudiantes<sup>1</sup>, para llegar a ser un profesional que considere la docencia como una oportunidad que, día a día, forme estudiantes con las competencias necesarias para afrontar y transformar su realidad.

En la MEB existen dos especializaciones:

- 1) “Competencias profesionales para la práctica en educación básica”, integrada al tronco común del posgrado, y cuyo cumplimiento es obligatorio para todo aquél que aspira a concluir la maestría; y,
- 2) “Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad”, que forma parte del campo Desarrollo personal y convivencia, conformado por seis módulos, cada uno con tres bloques interdisciplinarios.

En la UPN se entiende como módulo “una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que, en un lapso de tiempo flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que permiten al alumno desempeñar funciones profesionales” (Documento base MEB, p. 65).

Para comprender mejor lo *interdisciplinario*, primero definimos el término disciplina, como “una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión” (Torres Jurjo, 2006, p. 58). La disciplina, permite comprender la realidad que se estudia bajo una visión específica, bajo la mirada de un especialista. Así, la interdisciplinariedad suma al tratamiento de un problema o el análisis de la realidad desde distintas disciplinas, la mirada del objeto de estudio de forma reflexiva, crítica y propositiva. Visto así, el enfoque interdisciplinario de la MEB debe entenderse como “... un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentar a los problemas y cuestiones que preocupan a cada sociedad” (Torres Jurjo, 2006, p. 67) y;

“La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante, ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc. Con los que se enfrenta el alumnado se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas” (Torres Jurjo, 2006, p. 75).

<sup>1</sup> El estudiante de la Maestría en Educación Básica, es un profesional que labora en alguno de los niveles: Preescolar, primaria o secundaria adscrito a Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)



Analizar el hecho educativo, desde la interdisciplinariedad, facilita la transferencia del conocimiento a las particularidades de la disciplina y permite discernir con mayor claridad el objeto de estudio.

### ***1.1. Práctica docente: percepciones y actitudes***

La práctica docente es una variable compleja que encierra una gran diversidad de estilos. Cada docente se desempeña en el aula conforme a su propia historia personal, lo cual implica, entre otras cosas, el llevar implícitos los imaginarios sobre el significado de enseñar y aprender. La realidad de una institución "... está formada por diversos actores, con historias académicas y orientaciones variadas. No hay un tono en las orientaciones ideológicas, políticas o académicas, sino múltiples matices" (Piña Osorio, 2003, p. 22). El docente se desempeña en el aula conforme a su experiencia y formación académica; vinculando el enseñar y aprender, con sus imaginarios<sup>2</sup> sobre lo que significa guiar la clase, orientar al estudiante y, por lo tanto, generar una relación impositiva o establecer un clima adecuado para que el alumno recree el conocimiento.

La actividad del docente encierra infinidad de acciones que realiza cotidianamente. Por ello conviene, a nuestro objeto de estudio, establecer una clara distinción entre práctica docente y práctica educativa, donde esta última refiere todo lo que ocurre en el contexto de la institución, mientras que la primera considera las acciones presentes en el contrato pedagógico, en las relaciones alumnos-alumnos, alumnos-docente, docente-alumnos.

Analizaré la práctica docente del profesor a la luz de la teoría de la alteridad con los argumentos teóricos provenientes de las reflexiones realizadas por Emmanuel Levinas, desde la capacidad interpelativa del otro, del otro que es el estudiante, y retomaré los planteamientos de Dussel de sus revisiones sobre ética y valores en América Latina. Estas prácticas que se tornan en relaciones éticas del yo con el otro y de mirar las relaciones del mismo con el otro, desde una postura analéctica que alude a la capacidad interpelativa del otro "...donde el Yo debe incursionar en la realidad cotidiana del Otro sin someterlo a sus esquemas de realidad. Es simplemente servirle creativamente por el placer ético de contemplarlo en plenitud libre, en justicia y en amor" (Lévinas, 2002, p. 32). Una relación maestro alumno, en donde el Yo (maestro) se constituya en una totalidad con el Otro (alumno).

La analéctica se diferencia claramente de la dialéctica por sus relaciones de dominación "...porque la lógica dialéctica es una lógica de dominación y termina en la reproducción de una nueva totalidad que se constituye en dominación de la alteridad que se le presentaba" (Lévinas, 2002, p 32). El maestro visto como el poseedor del saber que se transmite de forma unilateral hacia el otro, el otro que es el alumno, ese otro que no tiene rostro, en tanto existe personificado como el yo y no como el otro. Al constituirse la lógica dialéctica como una relación de dominación, como una relación prejuiciada, no permite que el yo se acerque éticamente al otro y, por tanto, se construyen relaciones de imposición opacando la capacidad de respuesta del otro.

<sup>2</sup> El imaginario docente, tiene que ver con las percepciones, opiniones o representaciones de lo que significa enseñar y aprender. A partir de estos imaginarios, construye su labor docente (Piña Osorio, 2003). A su vez, Wunenburger (2008) plantea que el imaginario de un individuo tiene que ver con sus creencias, ideas, mitos o ideologías en el que está sumergido.

Analizar la práctica docente del profesor universitario, se torna en sí mismo como un objeto de estudio complejo en cuyo seno “intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestros y alumnos, así como los aspectos políticos-institucionales que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro” (Fierro, Fortuol y Rosas, 2000, p. 21)

Los escenarios de actuación del profesor no solo se limitan al aula, realiza acciones más amplias que implican al contexto de la institución, llamada práctica educativa (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008), mientras que la práctica docente contempla el ámbito de las actividades llevadas a cabo en el aula (De Lella, 1999). Desde esta perspectiva, el docente universitario genera una diversidad de acciones y estrategias que tienen como propósito hacer más accesible el saber que habrá de socializarse con el estudiante.

Establecer relaciones éticas entre docente y alumnos instaura, por una parte, prácticas docentes centradas en el respeto a las diferencias de cada estudiante, asumiendo la existencia de particularidades que dan fuerza y vigor al pensamiento del otro, a construir una actitud cimentada en la alteridad, entendida como los procesos de convivencia del “otro” con el “yo”, y, por otra parte, a partir de las relaciones entre personas, alterna la riqueza de las culturas que entran en juego con dichos procesos. “La alteridad, permite la plena convivencia entre iguales, al mismo tiempo tan diferentes” (Emmanuel Lévinas).

En el aula, confluyen una gran diversidad de pensamientos provenientes de las diversas culturas<sup>3</sup> de procedencia de cada uno de los estudiantes, donde, el docente debe generar escenarios fértiles para las manifestaciones plenas de cada actor de la práctica docente. Sin embargo, los imaginarios pedagógicos de cada docente permean la orientación de cada clase, lo que lleva a preguntarnos ¿los valores y creencias del docente le permiten generar prácticas docentes fecundas en un marco de respeto a las singularidades del estudiante?

La educación superior supone nuevos retos, ya no solo en atender la creciente demanda de sus servicios, sino a conservar la pluralidad, en un nuevo marco de respeto hacia el otro. Educar, es una tarea que debe plantearse con pleno respeto a las particularidades de cada estudiante, asumiendo como elemento central la pluralidad de manifestaciones que se crean y recrean en el aula, generando prácticas que den cabida a todas las expresiones, sin distinción de sexo, cultura, etnia o religión. Construir una universidad para todos, que privilegie las riquezas culturales y la diferencia sea el eje rector que permita formar un mejor profesional de la educación básica.

Es en este contexto que surge la presente investigación, teniendo como eje central el cómo los valores y creencias del maestro del posgrado en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca Sede, influyen en su práctica docente y cómo el estudiante asume una postura en torno a la actitud y los valores del maestro.

<sup>3</sup> La alteridad constituye el referente teórico que soporta el presente trabajo, lo que conlleva necesariamente revisar los conceptos de cultura, la noción universalidad y por tanto de diversidad cultural, educación intercultural e identidad cultural. El término cultura procede del término latino <cult> que significa cultivado, en el sentido agrícola de <campo cultivado> en contraposición al de <campo en estado salvaje>. Podemos concebir la cultura como estudio de los grupos, de sus características, de las identidades colectivas, como los estilos o maneras de “hacer” de las sociedades humanas. La interculturalidad se construye teóricamente desde esta acepción.

El esquema de la interculturalidad<sup>4</sup>, vista desde la práctica de cada docente, cobra importancia fundamental al considerar la diferencia presente en todo grupo humano y reconocer la diversidad que impera en la Universidad Pedagógica Nacional, para lograr generar prácticas docentes incluyentes, donde se privilegie una educación del otro entre nosotros (Alemán Jorge, 2009), donde los valores y las creencias del docente, sean los elementos que transformen el acto educativo de los maestrandos en educación básica. Ver a la práctica docente, desde la perspectiva intercultural, significa repensar absolutamente todo desde horizontes distintos: los contenidos de los programas, las estrategias didácticas, la propia noción del ser maestro universitario, el rol social de la Universidad (Rodríguez Ledesma, Xavier, 2008).

En este sentido, la importancia vital de esta investigación al posibilitar reconstruir procesos que confluyen en una pluralidad de pensamientos dentro del aula universitaria, ya no solo al pensar la interculturalidad como la suma de acciones encaminadas a la homogeneización de los saberes del estudiante, sino como la posibilidad de construir prácticas universitarias más incluyentes.

El docente universitario debe ser un profesional capaz de valorar la diferencia, de reconocer la diversidad cultural de estudiantes y de los propios maestros, a fin de poder enfrentar, de forma consciente, los retos que exigen las nuevas formas de convivencia de este mundo global. Analizar las condiciones en que se dan las relaciones de los estudiantes y del profesorado, permitirá generar nuevas oportunidades de formación universitaria, bajo una dinámica que logre reconocer la existencia del otro, del otro que tiene sus propias manifestaciones culturales, que en tanto exista como otro, confirma su propia existencia, su razón de ser.

En la medida en que se privilegie un diálogo en el aula, que considere la riqueza de los pensamientos que confluyen, se estará en posibilidad de generar prácticas universitarias en estricto apego a la diversidad, pues, como lo plantea Finkielkraut Alain (Citado en Rodríguez Ledesma, Xavier, 2008) ya no se trata de abrir a los demás a la razón, sino a abrirse uno mismo a la razón de los demás. La ignorancia será vencida el día en que, en lugar de querer extender a todos los hombres la cultura de que se es depositario, se aprenda a celebrar los funerales de su universalidad.”

La universidad debe pasar de privilegiar la universalidad del pensamiento, a afrontar las propias contradicciones de su esencia, a reconocer la existencia de las particularidades, mismas que dan fuerza y vigor al pensamiento del otro, y a construir una actitud cimentada en la alteridad. Estos preceptos justifican plenamente la presente investigación, **que habrá de proponer algunas alternativas del hacer universitario de la pedagógica nacional.**

## *1.2. Socialización, valores y práctica docente*

Existen instituciones que tienen como propósito la socialización, entendida como el proceso mediante el cual los individuos interiorizan las formas normales de vida de una determinada comunidad (Taberner Guasp, 2009). El ser humano nace humano, pero es través de la socialización que se humaniza (Savater, 2009), se convierte en ser social y culturalmente apto para relacionarse con sus semejantes.

<sup>4</sup> La interculturalidad tiene que ver con los procesos de comunicación e intercambio entre individuos o grupos de diferentes culturas.

La escuela, es uno de los medios más eficaces por la que se transmite valores, actitudes, normas éticas y morales, socialmente aceptados como mínimos/básicos para la actuación del individuo en sociedad. Esta transmisión lleva implícito una ideología determinada, entendida, según palabras de Marx, como una forma de pensamiento acorde con las relaciones sociales de producción prevalecientes. Mannheim refiere este proceso como la expresión en ideas de una actitud o mentalidad histórica que representa, a la vez que oculta, un orden social de intereses de quienes lo comparten (ambas referencias citadas en Taberner Guasp, 2009). Para Gramsci, la ideología se articula con cuatro esferas del actuar humano; la filosofía, la religión, el sentido común y el folclore.

La escuela transmite, de forma implícita o explícita, la ideología que el Estado decide como tal. La práctica docente del profesor universitario, aun en el posgrado de educación básica, no escapa a estos propósitos, al actuar como legitimador de la ideología de la clase dominante de una sociedad con desigualdades plenamente diferenciadas. Es Althusser quien refiere a la escuela como un aparato ideológico del Estado por excelencia.

Taberner Guasp, destaca a la cultura como un elemento central en este proceso de transmisión, entendiéndose esta como toda manifestación del ser humano. Sin embargo, hasta en los sociólogos existen diferencias en el uso del término. Por un lado, los funcionalistas entienden por cultura lo referente al sistema de valores, pautas morales, usos y costumbres; los marxistas destacan los elementos culturales ideológicos que justifican engañosamente las relaciones sociales de producción; y, finalmente, los weberianos refieren a la cultura como el conjunto de elementos de orden o control social y legitimación del poder.

En este orden de ideas, desde cualquier ámbito de la cultura, siempre es posible visualizar la estratificación de clases como un orden prevaleciente en todo momento y las corrientes sociológicas a las que he hecho referencia abordan este concepto desde sus peculiaridades. Así por ejemplo, para los funcionalistas, la división de clase es necesaria para el funcionamiento de la sociedad, la división del trabajo y la jerarquización permiten al Estado y a las élites el control absoluto de la sociedad. Los marxistas analizan este hecho en términos de la explotación del trabajo y de la propiedad de los medios de producción. Cabe destacar que los neomarxistas le han sumado la importancia de la capacidad de funcionamiento de los medios de producción a las relaciones entre el trabajo y los medios de producción. Desde la postura weberiana, la división de clase tiene un carácter de imposición, una tendencia al control y dominación por parte de las cúpulas del poder económico y político.

Por otra parte, los valores humanos, presentes en toda sociedad global como la nuestra, reflejan las realidades de cada región, cuyos valores locales son sustituidos, poco a poco, por otros de orden global. Estas y otras interrogantes se hayan presentes en este documento y conviene analizar lo que se entiende por valores y por mundo globalizado.

La convivencia humana es una característica que le relaciona con sus semejantes. A partir de la comunicación es posible generar una serie de condiciones que le permiten realizar distintas tareas. Estas relaciones están íntimamente relacionadas con las actitudes y con las normas de conducta de determinada cultura. Estas formas de relacionarse entre las personas, les posibilita ser aceptadas. En términos de Delgado Fresán Araceli (2001) el valor es lo que hace a las personas dignas de aprecio.

Por otra parte, Cardona Sánchez Arturo (2009) alude a los valores como ideas o creencias fuertemente arraigadas, relacionadas con el bien hacer a partir de experiencias significativas; es decir, la convicción con la que un hombre actúa libremente. Por su parte Gervilla escribe que el valor “...es lo bueno, lo deseable para la persona o sociedad”. Esta última definición, a pesar de ser breve, describe claramente lo que se entiende por valores; una persona con valores, es una persona libre para actuar, sus acciones siempre se hayan reguladas en términos de lo deseable para la sociedad, es un individuo libre para actuar, un sujeto que puede autorregularse para transformar su realidad. El egresado del posgrado en educación básica es formado bajo estos preceptos.

La realidad actual es incierta, la práctica docente del profesor universitario se haya permeada por valores, tanto de orden local como global. Valores y actitudes que incesantemente se ven modificadas por los efectos de la globalización, por los efectos de un mundo donde los cambios ocurren de un día para otro. Un mundo incierto, como Enguita (2006) llama a este mundo globalizado, de los rápidos avances, de las nuevas tecnologías, de la rapidez y validez relativa de los conocimientos. No hay ya conocimientos potentes que expliquen las realidades humanas, los meta relatos han perdido vigencia. Nuestra realidad tan cambiante y dinámica puede ser interpretada hoy de una forma y mañana de otra. Todo es relativo. Esta es la incertidumbre a la que el autor refiere.

Si los tiempos cambian incesantemente, entonces “el requisito educativo más importante para el mundo del mañana es aprender cómo aprender” (Wolfgang, citado en Solana, 2000, p. 319) asumiendo la responsabilidad de educar, ya no solo el maestro, sino también la familia y la sociedad misma. En este orden de ideas, es posible encontrar imaginarios fuertemente arraigados en la práctica docente del profesor universitario.

Fernández Enguita (2006) afirma que toda educación es reproductora y no puede existir una cultura sin formar a sus miembros con ciertas habilidades o valores. Ninguna sociedad actual sería, sin la escuela, lo mismo que ha llegado a ser con ella. Toda educación es transformadora.

Enguita refiere a la ciudadanía en la era de la globalización, entendiendo esta como el proceso que tiene que ver con lo económico. Hace referencia a que la escuela es el instrumento por excelencia que permite llevar a las masas la cultura de la élite, constituyéndose en un pilar importante en la formación de los Estados Nación. Es a través del lenguaje, la historia y otras disciplinas como se va legitimando la cultura de la élite. El lenguaje, porque impone la lengua nacional sobre la lengua de las minorías, borrando toda posibilidad de conformar procesos de equidad. La historia, porque busca legitimar los momentos vividos por la clase en el poder. En términos de Enguita “todos los poderes políticos se sirven de la escuela para formar bajo sus pies, una cultura homogénea y leal” (2006, p. 48).

De ello se deriva que las sociedades actuales no son puras, pues todas emanan de una mezcla de culturas diversas que conviven en espacios determinados, se recrean e intercambian valores, hábitos, conocimientos, habilidades, artes, etc. Este intercambio es desigual en muchas ocasiones, al prevalecer la cultura de los dominadores.

Finalmente, es menester agregar que la escuela sigue siendo una institución a quien se le encomienda la gran tarea de educar, de transformar a las sociedades, de educar para la justicia social, para la solidaridad,

para la honestidad, para la convivencia en la diversidad y para formar ciudadanos responsables con su medio social y natural.

## Fuentes de referencia

- Alemán, Jorge. Et. Al. (2009). *Los otros entre nosotros: Alteridad e inmigración*. Madrid.
- Althusser, Louis. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI editores, México.
- Bartolomé Pina, Margarita (Coord). (2001). *Identidad y ciudadanía; Un reto hacia la educación intercultural*, Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Beuchot, Mauricio. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México, Siglo XXI
- Cardona Sánchez Araceli. (2000). *Formación de valores: Teorías, reflexiones y respuestas*. Editorial Grijalbo, México
- Delgado Fresán Araceli. (2001). *Formación valoral a nivel universitario*. Universidad Iberoamericana, México.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica, México.
- Dussel, Enrique. (1977). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Ediciones extemporáneas.
- Escarbajal, Andrés. (2010). *Interculturalidad, Mediación y Trabajo Colaborativo*. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Fernández Enguita, Mariano. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. 2º Edición, Morata, Madrid.
- Fierro, Fortuol y Rosas, (2000). *Transformando la práctica docente; una propuesta basado en la investigación acción*. Maestros y enseñanza. México, Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, J., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). *Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: Consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente*. En M. Rueda (Ed.) *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México IISUE-UNAM- Plaza y Valdés.
- Habermas, Jürgen. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I; Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus. España.
- Holzschuher, Cynthia. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas: Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Levinas, Emmanuel. (2002). *Totalidad e infinito; Ensayo sobre la exterioridad* Ediciones Salamanca
- Piña Osorio, Juan Manuel (Compilador). (2003). *Representaciones, imaginarios e IDENTIDAD; Actores de la educación superior*, UNAM, Editorial Plaza y Valdés, México.
- Olivares Alonso, Emir (2010). *Grupos indígenas, excluidos del concepto de nación: académicos*, Diaria la Jornada, Sábado 27 de febrero de 2010.
- Rodríguez Ledesma, Xavier. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*, México. UPN.
- Savater, Fernando. (2009). *El valor de educar*. Edit. Ariel, España.
- Solana, Fernando. (2000). *Educación ¿Para qué?* Ediciones Noriega. México-
- Taberner Guasp, José. (2002). *Sociología y Educación; El sistema educativo en sociedades modernas, funciones, cambios y conflictos*. Tecnos, Madrid
- Torres Jurjo, (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Quinta edición. Morata, España.



## Educación matemática y el desarrollo de procesos de pensamiento

*Dr. Miguel Díaz Chávez<sup>1</sup>: mdiaz3010@gmail.com*

### Resumen

Este artículo presenta una serie de reflexiones relacionadas con los propósitos de la enseñanza de la matemática, su relación con el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes en las aulas, el papel que juega la matemática en la formación del pensamiento del sujeto, en la comprensión de su universo y su convivencia armónica con su entorno. Las reflexiones son producto de la experiencia acumulada a través de una serie de cursos y talleres orientados a la formación y actualización de profesores de educación básica, que me han ocupado en los últimos años y, por otro lado, los pobres desempeños de los estudiantes de nuestro país en el examen PISA.

*Palabras clave: matemáticas, pensamiento matemático.*

### 1. PISA y el problema de la educación matemática en México

Para los sistemas educativos en todos los países, el Programme International Students Assesment (PISA por sus siglas en inglés), desde su primera aplicación en los años 2000 y 2002, en los que ha participado nuestro país, se ha convertido en una especie de termómetro, valga la expresión, de estos; ya que los resultados obtenidos por los estudiantes que participan en esa evaluación son insumos que, esos mismos sistemas educativos ponderan para el diseño de sus políticas.

Como país miembro de la Organización para el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), México ha participado en la evaluación que hace esta organización desde la primera aplicación. Como sabemos, los resultados de desempeño que logran los estudiantes de nuestro país en la competencia matemática, que si bien es cierto han ido a la alza, no dejan de ser deficientes, como puede verse en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Resultados de México en la Prueba PISA en Matemáticas del 2000 a 2012**

AÑO DE APLICACIÓN		2000	2003	2006	2009	2012
Media obtenida por México		387	385	406	419	413
Media de los países de la OECD		500	500	498	496	494
Porcentaje por niveles de desempeño	En el nivel 1 y debajo		66.6	56	51	54.7
	Entre los niveles 2 y 3		30.9	38	44	40.9
	Entre los niveles 4 y 6		3.1	5	5	4.3

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151, sede Toluca



Sin embargo, el estado actual de los resultados y el panorama que se vislumbra es alarmante. Al respecto, Avilés y Poy (2013) señalan, en su artículo que aparece en uno de los diarios de mayor circulación en México que, los resultados del PISA, que aplica la OECD arrojaron que 55 por ciento de los alumnos de 15 años en la asignatura de Matemáticas, 41 por ciento en lectura y 47 por ciento en Ciencias, no tienen habilidades elementales en esas materias. Resulta casi imposible no sorprenderse, independientemente de lo cuestionable que nos pueda parecer esta prueba. Añaden: respecto a las matemáticas, tomará al país más de 25 años revertir esa tendencia. Esto significa que por el año 2041 los niños mexicanos; que aún no nacen, nacerán por allá del año 2025; alcanzarán apenas esas habilidades elementales, según la predicción. ¡Más de una generación, con una visión optimista y exacta!

¿A qué se refiere PISA con las llamadas habilidades elementales? Considera seis niveles en los que ubica el desempeño de los estudiantes, cada uno comprende una serie de habilidades y destrezas. Por ejemplo, en el nivel seis (más de 668 puntos), el más alto, se ubican los estudiantes que son capaces de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y capaz de elaborar modelos que resuelvan problemas complejos. Pueden relacionar diferentes fuentes de información, demuestran pensamiento y razonamiento matemático avanzado; pueden aplicar sus conocimientos y destrezas en matemáticas para enfrentar situaciones novedosas; pueden formular y comunicar con precisión sus acciones y reflexiones. (INEE, 2010).

Después, están los niveles intermedios y finalmente el nivel más bajo, el uno. En este nivel, se ubican los estudiantes que saben responder a preguntas relacionadas con contextos familiares, en los que está presente toda la información relevante y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados (PISA, 2000). Es, debajo de este nivel donde se ubican el 55 por ciento de los estudiantes mexicanos a los que alude la nota; es aquí donde se encuentra la razón de nuestra preocupación.

Evidentemente, la situación no es nueva. Sin embargo, considerando las proyecciones que se exhiben en el artículo si es bastante preocupante; ya que estos resultados confirman el fracaso del sistema educativo nacional, causa del evidente rezago en que se encuentra y las generaciones de niños que se van a perder en los próximos años. Aun siendo muy optimistas, la primera generación completa de estudiantes mexicanos, que al menos desarrollarán las habilidades básicas mencionadas, según los pronósticos, los encontraremos allá por el año dos mil treinta y ocho.

Sin embargo, alcanzar ese nivel de desempeño, el más bajo por cierto, no significa ubicarnos en los niveles superiores de las evaluaciones internacionales; ni que nuestro país saldrá del nivel de subdesarrollo actual, no significa que se integrará de manera automática a las economías desarrolladas y mucho menos que será la esperanza de terminar con la inequidad entre sus habitantes, entre otras muchas situaciones. La razón de estas afirmaciones es muy simple: No existe, ni creo que sea posible diseñar, respetar y ejecutar, un plan a corto, mediano y largo plazo en el tema de la educación en nuestro país. Esto se debe a la naturaleza de nuestro sistema político y sus actores, así como de las prácticas apresuradas y simuladoras que impulsan los cambios, estimuladas por los mismos. Basta analizar, sin profundidad alguna, lo que sucedió en los foros de discusión del modelo educativo recientemente. Espero; sin embargo, con profunda fe, que los hechos me contradigan y muestren lo equivocado que estuve en mi visión pesimista.

Las aspiraciones del sistema educativo mexicano deben ser altas, de eso también estoy convencido, por su historia, su cultura y su gente. En este sentido, el nivel al que se aspira debe corresponder necesariamente con la esperanza de tener un mejor país, entendiendo por ello un país con equidad, con seguridad, con valores, con desarrollo sustentable, con identidad, con solidaridad, con actitudes propositivas, con respeto, con receptividad. Esto se logra desde lo individual, entendiendo la relación del sujeto con el colectivo al que pertenece. Implica formar ciudadanos mejores, portadores de valores sólidos, críticos, reflexivos, propositivos, creadores, respetuosos de sus diferencias, conscientes de sus fortalezas y sus debilidades; pero también sabedores de su riqueza cultural y su fortaleza espiritual. Para lograr esta imagen y hacerla realidad, se requiere de una reforma profunda, con punto de partida en un diagnóstico serio y no una ridícula simulación.

## 2. El estado de la educación matemática en México

Al revisar los planes y programas de estudio que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria de nuestro país (SEP, 2012), confirmamos el énfasis sobre las aplicaciones de los conceptos. Este énfasis, tradicionalmente y en la praxis está plenamente justificado, por el carácter utilitario con el que se cargan los conceptos matemáticos. No es banal la frase “Aprende matemáticas porque se aplican en todas las actividades”; la respuesta frecuente del profesor a la pregunta del estudiante en la clase de matemáticas: ¿Para qué aprendemos esto?

Cierto, las matemáticas tienen una infinidad de aplicaciones, y los usuarios de ellas no son únicamente aquellos que hacen ciencia o realizan actividades profesionales, donde la matemática es un artefacto fundamental, como en las ingenierías. Si profundizamos un poco en la reflexión, descubriremos que todos los sujetos aplican la matemática en todas sus actividades, no únicamente en algunas muy comunes. Por ejemplo, para todos son bien conocidas las aplicaciones de la aritmética en las actividades comerciales, desde las más elementales, como la compra-venta en la tienda de la esquina o en el puesto ambulante, pasando por todos los niveles superiores de comercio, hasta los más sofisticados que se realizan a nivel internacional. Sin embargo, el espectro de las aplicaciones, en este sentido, es bastante más reducido de lo que se considera, en relación a la gran cantidad de conceptos matemáticos que se construyen en la vida escolar obligatoria del sujeto.

Pero, realmente, las aplicaciones que hace el sujeto de las matemáticas van más allá de las que se reconocen explícita y conscientemente; trascienden la conciencia y, la disciplina misma. La buena o mala aplicación de la matemática, creemos, tiene que ver con la cotidianeidad del sujeto y más, la formación matemática contribuye a la formación del sujeto que hemos mencionado y, consideramos necesita nuestro país.

El lector, si hace un recuento de las situaciones en que ha utilizado los conceptos matemáticos, muy probablemente, encontrará situaciones, rutinarias o aisladas, en las que esto ha sucedido. Esta realidad es frustrante y, contribuye muy poco a la apreciación de los conceptos matemáticos en la resolución de problemas cotidianos, dejando en la mente la visión errónea de que muchos de esos conceptos matemáticos, que se enseñan en las aulas, son inútiles. Sin embargo, los profesores tienen razón al resaltar la importancia que tiene en la vida el aprendizaje de los conceptos matemáticos. Su aprendizaje no es

relevante sólo para aquellos que estudiarán alguna profesión en la que la matemática es parte fundamental del currículum, como ciencias o ingenierías, como hemos mencionando. Aprender y, comprender las matemáticas es importante para el sujeto en general, independientemente de su filiación profesional, ya que la matemática es parte de la cultura. Aunque, quizás a simple vista, esto parezca una razón simplista y no se entienda el significado de esas aplicaciones que mencionaban nuestros profesores y, mencionan actualmente los profesores de matemáticas.

Lo anterior resulta lógico en el sentido de que las aplicaciones que uno espera encontrar son las instrumentales semejantes a las que permanecieron enclaustradas en el espacio escolar, circunscritas a la resolución de problemas, tratadas de manera rutinaria, aburridas y, alejadas de un proceso de reflexión, oculta a la comprensión de los conceptos y otras potenciales aplicaciones. Por ejemplo, una visión educada en la reflexión y la comprensión, puede hallar en las situaciones didácticas problemas interesantes y aplicaciones significativas (cfr. Libros de texto gratuitos de matemáticas, SEP. 2012).

Aprender las aplicaciones rutinarias de los conceptos es importante; pero, quedarse en ese nivel de conocimiento conlleva el peligro de estacionarse en ese nivel de comprensión y, probablemente alcanzar ese nivel uno de PISA; no obstante, ese nivel no es suficiente para progresar en sus potenciales aplicaciones, particularmente en el desarrollo del pensamiento.

A lo largo de nuestra vida profesional, al participar en el diseño y conducción de distintos programas de formación y actualización de profesores, hemos venido confirmando lo anterior. Recientemente, el contacto ha sido más estrecho con los profesores de educación básica y, por ello, más experiencias relacionadas con las aplicaciones que estos profesores dan a los conceptos. Tales experiencias confirman nuestras afirmaciones. Por ejemplo, en uno de los últimos eventos de este tipo, desarrollado con profesores del nivel mencionado, les solicitamos, previo análisis de sus libros de texto, elegir una de las situaciones que mayor dificultad les representa en la conducción del proceso de enseñanza. La elección, como puede suponerse fue diversa y en ella destacaron las situaciones relacionadas, evidentemente, con las fracciones. Las situaciones didácticas y las actividades escolares en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son importantes para construir el conocimiento escolar, para mostrar ejemplos de sus aplicaciones en la cotidianeidad del sujeto; pero, estas situaciones didácticas deben trascender más allá del ambiente escolar. Las situaciones didácticas están diseñadas para jugar un papel más importante: desarrollar el pensamiento matemático del sujeto.

El conocimiento que tenemos acerca de las creencias y concepciones de los profesores de matemáticas sobre la matemática y su enseñanza en los distintos niveles (Díaz y Rivera, 2012, Díaz, 2013) nos hace ver la necesidad de reformular la concepción que se tiene hacia su enseñanza. Las concepciones que tiene el profesor de esta ciencia determinan de manera definitiva las visiones, actitudes y aptitudes de los estudiantes. Si el profesor concibe a la matemática como una ciencia estática y muerta, esa concepción matizará su actuar no sólo en el aula sino en todo su contexto. Esta y otras concepciones semejantes, son causa, desde nuestro punto de vista, no solo de los malos desempeños de los estudiantes, sino de muchos de los problemas sociales que aquejan a nuestro país.

La situación debe modificarse, claro. En los últimos años parece ser que se ha desvirtuado la naturaleza de la matemática y su enseñanza. Realmente, la matemática se aplica en la resolución de problemas co-

tidianos, pero no sólo de aquellos que tienen que ver con números, símbolos, operaciones, ecuaciones, etc. La matemática tiene aplicaciones en la cotidianidad en general, con ello no nos referimos a las aplicaciones que mencionamos; sino a la aplicación de los procesos de pensamiento, al análisis de las situaciones, a la reflexión de las mismas, a la deducción de conclusiones a partir de la consideración de los antecedentes. Como dirían los lógicos, a la consideración de las premisas para obtener la conclusión.

Una aplicación de las matemáticas, que creemos es más general y la cual se aprecia poco o nada, se encuentra en los procesos de pensamiento que construye en el sujeto. Eso que se llama pensamiento matemático tiene aplicación más de allá de los algoritmos y fórmulas, incide en la cotidianidad del sujeto en general. Consideramos es la esencia de aprender matemáticas el desarrollo del pensamiento matemático. Ahí se encuentra la resolución a la problemática del bajo desempeño, permitir y promover que el sujeto piense y piense bien. El pensamiento matemático va más allá de lo instrumental, trasciende las operaciones, las técnicas y las fórmulas aprendidas en la escuela. Esto es lo que creemos verdaderamente importante de la matemática en la vida del sujeto, en cualquier contexto.

No debemos perder de vista que las matemáticas tienen que ver con los procesos que le dieron origen e interviene en su construcción, No podemos echar en saco roto el hecho de que las matemáticas son, muy probablemente, la máxima creación del espíritu humano.

Concebir las matemática como una de las máximas creaciones humanas, quizás como la mayor creación del espíritu humano, nos permitirá descubrir sus verdaderas aplicaciones en la cotidianidad individual. De esta manera, se permite al sujeto hacer suyos esos procesos de pensamiento y aplicarlos de manera natural, no sólo en aquellas actividades escolares, sino aplicarla en todas aquellas situaciones que la vida le plantea. Sin embargo, en la realidad eso está muy lejos de suceder, la automatización es una acción que reemplaza a la reflexión.

En la realidad, la aplicación es automática. Se establece casi generalmente, una relación biunívoca: problema-algoritmo. Sin embargo, no es suficiente creer que basta cierto nivel de conocimiento del concepto para aplicarlo correctamente. Su aplicación requiere reflexionar sobre lo que se cree que se conoce, los conceptos y los procesos; saber qué se conoce y qué se comprende, de manera plena y profunda, de identificar perfectamente las condiciones en las que realmente es posible su aplicación. Esto requiere de un proceso de reflexión antes, en el momento y posteriormente. Si eso no sucede, se puede caer en inconsistencias, contradicciones o incorrecciones.

### 3. El aprendizaje de la matemática y la ausencia de reflexión

En el cálculo diferencial e integral, las aplicaciones ocupan un lugar muy importante, como en todos los cursos obligatorios de matemáticas. Una de éstas, muy útil por cierto, está relacionada con el cálculo de máximos y mínimos, problemas conocidos como problemas de optimización. Para ello, los matemáticos descubrieron y formularon un teorema que se utiliza con mucha frecuencia para resolver este tipo de problemas. El teorema dice: Sea  $f$  una función definida sobre  $(a,b)$ . Si  $x$  es un máximo (o un mínimo) para  $f$  sobre  $(a,b)$ , y  $f$  es derivable en  $x$ , entonces  $f'(x)=0$  (Spivak, 1992). Otras versiones del teorema son las siguientes: *Sea  $f$  definida en un intervalo abierto  $I$ , y supongamos que  $f$  tiene un máximo*

relativo o un mínimo relativo en un punto  $c$  interior a  $I$ . Si la derivada  $f'(c)$  existe, es  $f'(c)=0$  (Apóstol, 1984).

Conocido el teorema anterior, tradicionalmente en el curso de cálculo se pasa a las aplicaciones del mismo y, después de resolver varios problemas rutinarios, el problema parece dejar de serlo y la aplicación del teorema llega a una aplicación mecanizada e irreflexiva; No obstante, un profesor que trata de promover la reflexión siempre encuentra o diseña situaciones que pongan en alerta al sistema cognitivo del sujeto, con la finalidad de evitar la trivialización y la mecanización. Un ejemplo de esto último lo constituye la experiencia que narra el profesor Hawthorne (1951). El en su clase de cálculo planteó a sus estudiantes de matemáticas el siguiente problema: *Hallar el punto del círculo  $x^2 + y^2 = 1$  más cercano del punto  $(2,0)$ .*

El problema evidentemente tiene que ver con la localización de un mínimo, en este caso encontrar el punto  $(x,y)$  del círculo que se encuentra a menor distancia del punto  $P(2,0)$ . Con esta consideración y con el conocimiento y manejo del teorema enunciado, los estudiantes procedieron a resolverlo utilizándolo.

Puesto que lo que se pretende minimizar es la distancia del punto  $(x,y)$  del círculo al punto  $(2,0)$ , establecieron la función distancia entre estos dos puntos:

$$d(x, y) = \sqrt{(x-2)^2 + y^2}$$

Despejando  $y^2$  de la ecuación del círculo y sustituyendo su valor en la igualdad anterior, obtuvieron la función distancia que depende de la variable  $x$ :

$$d(x) = \sqrt{(x-2)^2 + 1 - x^2}$$

Haciendo operaciones y simplificando llegaron a la expresión:

$$d(x) = \sqrt{5 - 4x}$$

Después, obtuvieron la derivada de esta función y, después de algunas simplificaciones tomó la siguiente forma:

$$d'(x) = \sqrt{5 - 4x}$$

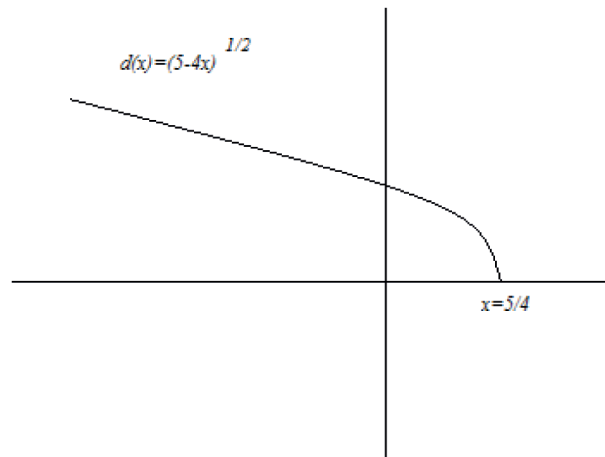
Continuando con el teorema, para que exista un máximo o mínimo la derivada debe ser igual a cero; esto es, se debe verificar que:

$$d'(x) = 0$$

Sin embargo esto es imposible a menos que estemos de acuerdo en que  $-2=0$ , lo cual no es verdad. Además, ello evita que lleguemos a la solución del problema. Pero entonces surgen preguntas como las siguientes: ¿Dónde está el error? En el proceso no, si lo revisamos detenidamente encontraremos que todo es correcto. Entonces ¿el teorema es inconsistente? La respuesta también es negativa ya que la función

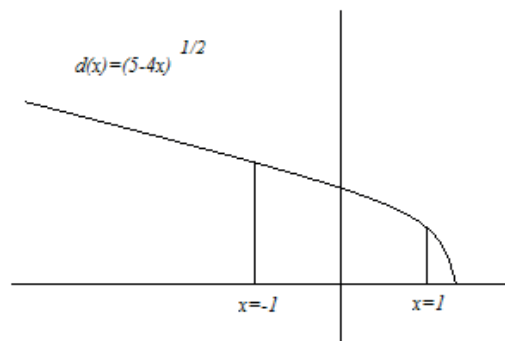
$d(x)$  satisface las condiciones del teorema, tiene un máximo y es derivable para  $x \leq \frac{5}{4}$ ; sin embargo esta derivada nunca puede ser cero. Entonces, ¿qué es lo que no funciona?

Para investigarlo nos vamos a auxiliar de la gráfica de la función  $d(x)$ , la cual tiene la siguiente forma:



La gráfica nos muestra que la función es estrictamente decreciente, confirmada con el signo que tiene  $d'(x)$ , el cual para  $x \leq \frac{5}{4}$  es negativo. Este hecho nos permite concluir que la derivada de la función  $d(x)$  nunca puede ser cero; entonces una primera conclusión que podemos establecer a partir de este hecho es que no se puede aplicar el teorema para obtener los valores extremos de manera automática. La gráfica también nos muestra que la función  $d(x)$  tiene un mínimo y se encuentra en  $x = \frac{5}{4}$ , pero este punto es muy especial, primero, porque no pertenece al dominio de la función  $f(x)$ , el cual es  $-1 \leq x \leq 1$ , y segundo porque para este valor de  $x$  la derivada  $d'(x)$  no existe. Esto nos conduce de manera natural a una segunda conclusión: Debemos fijar la atención en el dominio de la función de manera que la solución se encuentre en este dominio, en este caso para  $-1 \leq x \leq 1$ .

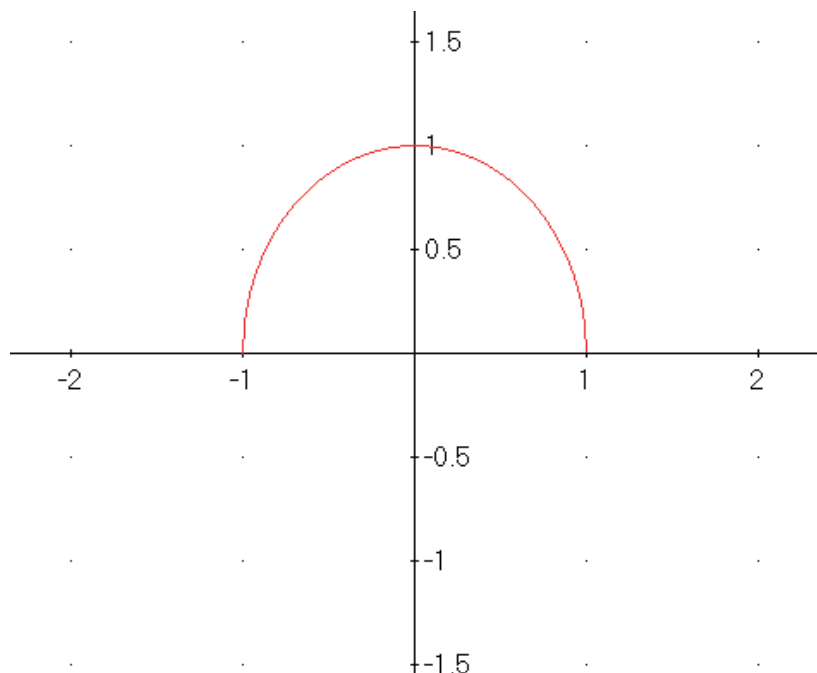
Estas conclusiones ahora nos permiten resolver el problema. Considerando que la función distancia  $d(x) = \sqrt{5-4x}$  es estrictamente decreciente en el intervalo  $(-\infty, \frac{5}{4}]$ , en este intervalo alcanza su mínimo absoluto en  $x = \frac{5}{4}$ ; sin embargo este valor está fuera del dominio de la función  $f(x) = \sqrt{1-x^2}$  el cual es  $[-1, 1]$ . Este análisis nos lleva a acotar el dominio de la función  $d(x) = \sqrt{5-4x}$  al intervalo  $x \in [-1, 1]$ , además de sus correspondientes imágenes y distancias, lo observamos en la siguiente gráfica.



En esta representación es evidente que la distancia es mínima cuando  $x=1$ .

Entonces, ¿el teorema está mal formulado? La respuesta es no. Lo que sucede es que para localizar el máximo y el mínimo de una función  $f$  se debe considerar otras cuestiones que están presentes en la situación, como por ejemplo el comportamiento de la función y su dominio. El signo de la derivada proporciona información respecto al comportamiento, en tanto el dominio se puede obtener de la función involucrada en el problema. Estas deducciones, obtenidas del procedimiento seguido por los estudiantes en este problema, muestran que un aprendizaje mecanizado de conceptos y hechos, conlleva el riesgo del fracaso, aún en situaciones que se han realizado una gran cantidad de ocasiones con éxito y fácilmente. Al respecto, el profesor Hawthorne (1951) menciona que, si se utiliza el ángulo central como variable independiente la dificultad puede evitarse.

Ante el fracaso de una estrategia, el pensamiento educado puede ser capaz de formular más de una alternativa. Por ejemplo, si recordamos las clases de matemáticas que tenían que ver con la graficación de funciones, encontraremos un auxiliar importante para tener un registro menos abstracto y más objetivo que permite mirar los objetos matemáticos involucrados en el problema. Aún más, si conocemos un poco, por ejemplo los lugares geométricos estudiados en el curso de geometría analítica, recordaremos que la ecuación  $x^2 + y^2 = 1$  corresponde a una circunferencia con centro en el origen del sistema de coordenadas y su radio es la unidad y el punto  $P(2,0)$  está, ubicado en el eje de las abscisas. Todos estos elementos: los puntos de la circunferencia y el punto  $P(2,0)$  los podemos observar en la siguiente representación



En esta representación es claro que el punto más cercano de la circunferencia  $x^2 + y^2 = 1$  al punto  $P(2,0)$  es exactamente el que tiene como coordenadas  $(1,0)$ . Entonces, existe, al menos, otra trayectoria en la cual podemos explorar para obtener la solución al problema. La posibilidad de hallar otras depende de los conocimientos del sujeto, pero también depende de los procesos de pensamiento de que dispone, ya que, como hemos visto, su aplicación no es automática.



#### 4. En torno a la matemática y el pensamiento matemático

En el problema anterior, la trayectoria de solución que siguen los estudiantes, muestra un proceder mecánico, automático, sin reflexión. Esta manera de proceder, que denomino pavloviana, por su semejanza con el experimento de los perros de Pavlov, se emite una respuesta ante el estímulo presentado, es una especie de actuación glandular más que cerebral, ya que deja fuera un proceso de análisis de los estímulos, de la situación. Simplemente, se actúa ante la semejanza de las situaciones, se genera una respuesta construida por condicionamiento.

Algunas veces, basta con dar el tiempo necesario y suficiente para reflexionar y descubrir trayectorias, sencillas o complejas, lógicas o intuitivas, para llegar a la solución. Un ejemplo de ello son las dos últimas trayectorias, las que, siendo más gráficas, proporcionan la solución. Esto tiene que ver con la aplicación de la matemática a la que nos hemos referido al principio, con el desarrollo de los procesos de pensamiento en particular. La cuestión es simple, la mente tiene herramientas para abstraer y para concretar las situaciones problemáticas, los objetos que intervienen en ella y las relaciones que se verifican. Esta objetivación, claro está, depende de la educación del sujeto, específicamente de su educación matemática. El pensamiento construye, según la información, trayectorias que probablemente conduzcan a la solución de la situación a la que se enfrenta el sujeto, luego discrimina entre la complejidad entre las trayectorias y finalmente descubre al menos una que lo encamina a la solución exitosa, la cual, en ocasiones, es la más económica, o la más formal, o la más intuitiva, o la más elegante, etc.

Pero, las situaciones problemáticas en la vida del sujeto no se circunscriben al contexto escolar, las enfrenta el sujeto diariamente y en distintos contextos, familiar, social, laboral. Algunas, por su repetición se vuelven rutinarias y dejan en cierto momento de ser problemas. Aunque una pequeña variación en las mismas las convierte de nuevo en situaciones problemáticas que requerirán de la aplicación de nuevos procesos de pensamiento que aporten elementos para su solución. Aquellas situaciones problemáticas nuevas que se le presentan al sujeto, requieren, probablemente, a diferencia de las mencionadas, la generación de novedosos procesos de pensamiento.

Entonces, podemos afirmar, sin temor a entrar en desacuerdos, que en cualquier actividad realizada por el sujeto, subyacen una serie de procesos mentales, conectados entre sí, forman un sistema que responde a los estímulos y situaciones problemáticas. Cada uno de estos procesos se realiza sobre el objeto y lo transforma en objeto mental.

Hablar de los procesos de pensamiento es muy difícil, debido a varias razones, para colocarlo en su real dimensión creo pertinente acercarnos desde el significado que le dan los diccionarios, por ejemplo el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 1970), procesos proviene del latín *processus*, que describe el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno. Por otro lado, el diccionario de Psicología (Warren, 1948) se refiere al cambio o transformación de actividad en cualquier objeto u organismo, en contra de la constitución o la estructura de ese objeto u organismo. También significa el modo como se efectúa un cambio y añade: suele implicar acción progresiva o serie de acciones, sucesos, movimientos u ocurrencias que llevan a algún resultado especial.

El diccionario de la RAE también enuncia entre los significados al pensamiento: señal a la potencia o

facultad de pensar, acción o efecto de pensar o, conjunto de ideas propias de una persona o colectividad. Una definición más cercana al campo cognitivo, no por ello más precisa, la encontramos en el diccionario de Psicología (Warren, 1948) donde refieren: pensamiento es un tipo de experiencia ideacional simbólica (conduc.) sucesión o curso de procesos simbólicos. (hist.) experiencia cognoscitiva en general.

Como puede notarse, las definiciones anteriores no facilitan para nada la comprensión de los procesos que tienen lugar en la mente. Este problema dificulta su exploración, lo único que le queda al investigador, hasta este momento es descubrir, a través de la interpretación de los hechos, los procesos que se realizan en ese terreno. Pero esto no le quita lo escabroso al mismo.

Hablando específicamente de los procesos de pensamiento matemático, existe una gran cantidad de literatura que da cuenta de su exploración y descubrimientos. Por ejemplo Tall, Drayfous y otros investigadores en educación matemática (2002) hablan del pensamiento matemático avanzado. El mismo Tall (2010) distingue entre el pensamiento procedimental y el pensamiento conceptual.

Pero, hablar de pensamiento matemático es una tarea bastante compleja, muy difícil de explicar debido a la naturaleza del constructo. En la matemática misma existen terrenos definidos con objetos de estudio bien específicos. Grandes terrenos hasta hace relativamente poco tiempo se consideraban separadas en el currículum escolar, como la aritmética, la geometría, la probabilidad, etc.; sin embargo, las reformas han modificado esta visión, al menos en la educación básica. Esta visión de las áreas que integran las matemáticas y las exploraciones realizadas por los investigadores en educación matemática ha puesto al descubierto algunos rasgos que caracterizan el pensamiento en cada una de ellas. Por tanto, se habla de pensamiento aritmético, pensamiento geométrico, pensamiento algebraico, pensamiento probabilístico o pensamiento variacional, entre otros. Kieran (1996) describe al pensamiento algebraico como “un acercamiento a situaciones cuantitativas que enfatizan aspectos relacionales generales con herramientas que no son necesariamente literales-simbólicas”. En otro sentido, Driscoll (1999) lo define como tener la capacidad de retratar las condiciones cuantitativas de tal manera que permita que las relaciones entre las variables resulten aparentes. Steel (2005) nota que el pensamiento algebraico incluye “la habilidad para analizar y reconocer patrones, para representar las relaciones cuantitativas entre los patrones, y para generalizar estas relaciones cuantitativas. (Citados en: Ferruci, B., Kaur, B., Carter, J. & Yeap, B. 2008).

Así, como en el caso del pensamiento algebraico, en otros tipos de pensamiento matemático identificados, también se ha llegado a cierta caracterización. Esas caracterizaciones muestran diferencias en algunos rasgos y la afinidad en otros. En cuanto a las segundas, existen procesos generales como la reflexión, el razonamiento, representación, comunicación, selección, extensiones, reducciones, abstracción, clasificación, reconocimiento de patrones, recursividad, reversibilidad del pensamiento, formulación de conjeturas, formulación de pruebas, formulación de refutaciones, entre otros, que se comparten. A estos procesos de pensamiento, y su utilidad en la cotidianeidad del sujeto, me refiero. Si bien se promueven y son utilizados en el desarrollo del pensamiento matemático, en el desarrollo de la competencia matemática y particularmente en la resolución de problemas académicos, son verdaderamente útiles en la solución de los problemas cotidianos que enfrenta el sujeto, los cuales no se circunscriben a situaciones escolares o rutinarias.

Los procesos de pensamiento correctos desarrollados por los sujetos le sirven para enfrentar con cierta certidumbre las situaciones cotidianas ordinarias o extraordinarias en las que se involucra. Si se cultivan

y se promueven esos procesos de pensamiento en la clase de matemáticas y, en la educación en general, proporcionan al sujeto, muy probablemente, artefactos valiosos para la vida, los cuales trascienden más allá de los mismos algoritmos y fórmulas y que, frecuentemente se enfatizan en la enseñanza. La primera trayectoria de solución para el problema de optimización, presentado en la sección anterior, ilustra esto último. Es evidente la ausencia de un proceso de reflexión en el aprendizaje mecanizado de los conceptos y algoritmos. Mientras que la segunda trayectoria muestra sus beneficios con una visión menos formal, apoyada en la percepción y la representación geométrica del problema, producto, quizás, de un elemental proceso de reflexión inherente a la solución del problema.

Entonces, a manera de conclusión, podemos afirmar que, estas dos trayectorias, que no son las únicas posibilidades de enfrentar la situación problemática, son generalmente polarizadas y excluyentes en la educación matemática, formalismo contra intuicionismo; es claro que, en la educación matemática, ambas son importantes si se acompañan de un proceso de reflexión y se hace resalta la importancia que tiene en el estudiante el desarrollo de procesos de pensamiento matemático, el logro de la competencia matemática y, sobre todo, en su formación integral.

La educación tiene la obligación de concebir al estudiante como un sujeto que tiene derecho a una instrucción de calidad y a proporcionarle, individualmente, los insumos necesarios para desarrollar en él las competencias suficientes para ser un mejor ciudadano, consciente de sus derechos pero también de sus obligaciones, crítico, reflexivo, propositivo, creador y productivo. Esto ayudará no sólo a mejorar los niveles de desempeño alcanzados por nuestros estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales; sino lo más importante, contribuirá para que ellos, de manera consciente y responsable transformen este país.

### Fuentes de referencia

- Apostol, T. (1982). *Calculus*. España. Reverte.
- Aviles, K. y Poy, L. (2013). *Sin habilidades elementales, 55% de los alumnos evaluados en PISA 2012*. En: Diario La Jornada. Martes 3 de Diciembre de 2013. México. 45.
- Díaz, M. & Rivera, A. (2012). Understanding of the derivative and its meanings. the case of calculus professors. *En Proceedings of The 12th International Congress on Mathematical Education (ICME 12)*. Seoul. Korea. 2862-2870.
- Díaz, M. (2013). La Razón de Cambio. Niveles de Comprensión del Profesor de Educación Básica en México. En: Ramirez, A, y Morales, Y. (Eds.) (2013). *Proceedings del I Congreso de Educación Matemática de América Central y de El Caribe (CEMACYC)*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ferruci, B., Kaur, B., Carter, J. & Yeap, B. (2008). Using a Model Approach to Enhance Algebraic Thinking in the Elementary School Mathematics Classroom. In: Greenes, C. & Rubenstein, R. (2008). *Algebra and Algebraic Thinking in School Mathematics*. USA. National Council of Teachers of Mathematics.
- Hawthorne, F. (1951). A simple endpoint minimum. En: Apostol, T. et.al. (Eds.). *A Century of Calculus*. Part I. United States of America. The Mathematical Association of America. 290.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *México en PISA 2009*. México.

- Real Academia de la Lengua Española. (1970). *Diccionario de la Lengua Española*. Decima novena edición. Madrid. Espasa-Calpe.
- SEP. (2012). *Programas de Estudio 2011*. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto Grado. México.
- Spivak, M. (1971). *Calculus*. España. Reverte.
- Tall, D. & Mejia-Ramos, J. (2010). The Long-Term Cognitive Development of Reasoning and Proof. In Hanna, G., Jahnke, H. & Pulte, H. (Eds.). (2010). *Explanation and Proof in Mathematics*. New York. Springer.
- Warren, H. (1948). *Diccionario de Psicología*. México. Fondo de Cultura Económica.

## **Desarrollo de competencias en los alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 151, Toluca.**

Rocío Edith Meza García

### **Resumen**

**E**ste proyecto va encaminado a proponer estrategias para que los futuros docentes sean capaces de realizar la labor de enseñar de manera innovadora y creativa. En el Apartado I, se mencionan las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Estas últimas son las que dan origen a todos estos cambios; tienen como único fin crear individuos capaces y que los países logren metas económicas al crear individuos más productivos. Expone, también, un análisis de la Reforma que se desarrolla actualmente en nuestro país y que tantos altibajos ha tenido. El Apartado II aborda la problemática que vive la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca y su contexto, la problemática que se presenta en la Licenciatura de Pedagogía, ya que su programa curricular no está estructurado bajo un enfoque por competencias, y el problema básico de implementación de la RIEB al interior de la misma.

*En el Apartado III se hace la Propuesta de Intervención.*

***Palabras claves: Competencias, Práctica Docente y Curriculum***

### **Introducción**

El mundo está en constante movimiento, todo cambia y, en la actualidad, esto ocurre a velocidades vertiginosas. El conocimiento de las cosas es muy distinto de cuando las antiguas generaciones estudiamos, hay nuevos elementos químicos en la tabla periódica, hay nuevos nombre de países y sus capitales, nuevas repúblicas, etc. Por lo que los docentes que llevamos la carga de preparar a las nuevas generaciones tenemos que estar actualizándonos constantemente, a lo largo de la vida.

Este proyecto busca proponer estrategias para que los futuros docentes sean capaces de realizar la labor de enseñar de manera innovadora, creativa y capaz.

En el Apartado I se mencionan las políticas educativas nacionales e internacionales. Estas últimas son las que dan origen a los cambios que vivimos en el ámbito educativo, tienen el único fin de crear individuos capaces y que los países logren metas económicas al crear individuos más productivos. Este apartado también presenta un análisis de la Reforma que se está implementando en el país y que tantos altibajos ha tenido.

En el Apartado II aborda la problemática que vive la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca y su contexto; que se refleja en la Licenciatura de Pedagogía, ya que su programa curricular no está estructurado bajo un enfoque por competencias. Por último, se aborda también el problema fundamental

de implementación de la RIEB, al interior de la misma.

En el Apartado III se expone la propuesta de intervención cuya implementación de la misma necesita de contar con tiempo, recursos materiales y humanos y al una evaluación final. Aunque se está tratando el problema sólo con los estudiantes del 7° y 8° semestres, se han recogido comentarios de de tres generaciones diferentes de alumnos (egresados en los ciclos escolares 2011-2012, 2012-2013 y por último los del 2013-2014). En los cuestionarios aplicados a dichos estudiantes, se menciona la importancia de incrementar sus horas de prácticas, ya que, al concluir sus estudios y enfrentarse al campo laboral, les hace falta experiencia. Recabar la información y analizar los resultados no es imposible pero requiere tiempo.

Por último, se hace referencia a una conclusión preliminar de este proyecto, aclarando que no es una investigación terminada. Todavía hay mucho trabajo por realizar.

## **Apartado I. Desarrollo de Competencias en los estudiantes**

### **Contexto problematizador**

#### **1. Política Educativa**

##### ***1.1 Panorama Internacional***

La economía descansa en la mano de obra calificada. Los economistas neoclásicos dieron gran importancia a la formación de los hombres como una inversión en capital humano; a mayor estudio o capacitación, mayor productividad, más riqueza social y económica. Los investigadores económicos descubrieron la relación directa que existe entre del desarrollo o crecimiento económico con el nivel de formación de su población (Marx, 1975); por ese motivo, los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), crearon y propusieron modelos de planificación de los sistemas educativos, con el fin de satisfacer la demanda social de educación y para responder a las necesidades de mano de obra calificada que requiere el mercado de trabajo (Lassibille, G. 2004). Es decir, el aumento del nivel formativo del individuo contribuye al incremento de la productividad en el mercado de trabajo, lo que da como resultado una mejora en el nivel monetario, y, beneficia a la sociedad y a la economía, ya que se obtiene crecimiento económico. Conforme un país es más desarrollado, gracias a ese crecimiento, la calidad de educación con la que se benefician sus habitantes es mayor y viceversa, convirtiéndose, en teoría, en un círculo virtuoso.

El principal objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas; formar mentes que puedan criticar; analizar la realidad aceptar todo lo que ésta les ofrezca sin hacer conciencia de ello. En la actualidad, se pretende aumentar las capacidades de los individuos para su acomodo en el campo laboral. Los sistemas educativos sirven, entonces, como filtro que detecta a los individuos más aptos para el mercado laboral, ya que generan mayor productividad.

Actualmente, el Estado, junto con los grandes empresarios; manejan las políticas públicas. La educación se imparte para alcanzar los objetivos económicos de éstos. Sin embargo, lo que plantea la política educativa se contrapone a esta última, pues lo que pretende es crear individuos capaces para enfrentar los retos que la vida les presente, no los del mercado laboral.

La educación basada en competencias permite obtener las herramientas necesarias para un desarrollo profesional, como se mencionó en el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para todos de Dakar: “Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar su personalidad, con el objeto de mejorar su vida y transformar la sociedad” (Dakar, 2002). Por todo ello, el sistema pretende formar individuos que aprendan a desarrollar competencias; ya que éstas además de conocimientos, también involucran destrezas, habilidades, aptitudes; y son estas, en su conjunto, las que van a ayudar a transformar al individuo y, por ende, al mundo, ya que la economía de un País descansa en la mano de obra calificada y es el sistema educativo el encargado de proporcionar la capacitación adecuada.

## ***1.2 Panorama Nacional***

A México le hace falta un cambio profundo y fundamental, si quiere obtener un desarrollo económico sustentable. Tal cambio se debe realizar reforzando los tres factores de los que depende la economía: las innovaciones tecnológicas, el capital humano y la eficacia en las políticas económicas.

¿Pero que es la Calidad Educativa? La podemos definir como un conjunto de relaciones sistemáticas entre los agentes educativos, los alumnos, docentes, sistemas educativos, la infraestructura educativa y los Padres de Familia, encaminadas a generar riqueza material en un país. La calidad educativa se compone por tres elementos básicos: el nivel de aprendizaje, su dimensión fundamental, la cobertura y la eficiencia terminal.

## **2. La Reforma Integral de la Educación Básica**

### ***2.1 Antecedentes***

En la actualidad, la educación mexicana está por debajo de los niveles medios de competitividad según los parámetros del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), programa que se realiza por encargo de la OCDE, cuyos países miembros son Europeos a excepción de México y Chile. También se encuentran en esta situación ante el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE); Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (instrumentos que utiliza el gobierno para obtener información del logro de aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos); pero, ¿será que les falta capacidad a nuestros estudiantes? o ¿que nuestros docentes no poseen las habilidades para compartir conocimientos con sus alumnos, o que se ha pretendido imitar métodos de enseñanza-aprendizaje de otros países más avanzados, descontextualizando las necesidades y realidades económicas, sociales y políticas del país?



En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, se profesionalizan docentes pero no bajo un enfoque por competencias y no son evaluados. Se pierde de vista el sentido del desarrollo de competencias en las escuelas formadoras de docentes. Esto implicaba que nuestro país obtendría aportaciones económicas para que pueda elevar sus niveles educativos, es decir que las políticas educativas tienen más que nada tintes económicos y políticos.

En el Acuerdo de Cooperación entre México y la OCDE, documento encaminado a la mejora de la infraestructura y gestión escolar, se recomienda la profesionalización y evaluación docente, con el fin de alcanzar estándares educativos internacionales y crear una cultura profesional de enseñanza más sólida (OCDE. 2010).

En respuesta a lo anterior, en 1990 surgió en México la Reforma Integral de Educación Básica y se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, que señala las pretensiones del gobierno que se dirigen a la preparación de los individuos según el sistema de competencias con todo lo que ello implica. Con este acuerdo, las instituciones formadoras de docentes obtendrían, de parte del Gobierno Federal, los lineamientos necesarios para la formación, actualización, investigación, del magisterio.

En el caso de la formación profesional inicial, se diseñó un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. De esta manera, el maestro tiene las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y capaz de adquirir la profundización necesaria en el área que labora (Secretaría de Educación Básica [SEP]. 1990).

Al mismo tiempo, señala que se hará una reforma curricular en las instituciones formadoras de docentes, lo que no ocurrió hasta el 2011 con el documento de la Reforma Curricular de Educación Normal, publicada en Julio de 2011. La Reforma Educativa busca modernizar el sistema, mejorar la calidad de la educación y la construcción de una sociedad democrática basada en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; y aprender a convivir. En el aspecto material, busca equipar a los centros educativos públicos con la infraestructura necesaria para apoyar los métodos pedagógicos y, en el aspecto académico, modificar los planes y programas con el fin de resolver la problemática educativa.

Las Instituciones de Educación Superior, específicamente las Universidades, cuales cuentan con dos funciones que le dan el carácter de universidad, las sustantivas y adjetivas. Entiéndase como funciones sustantivas tres actividades: la Docencia, la Investigación y la difusión de la Cultura y por función adjetiva la administración y gestión destinadas al desarrollo de una sociedad que cada vez requiere de mayor preparación y conocimiento. Estas instituciones son las encargadas de proporcionar a los docentes la capacidad de analizar, desarrollar y reestructurar un currículum basado en un enfoque por competencias, mediante la investigación, entendida como parte del proceso de aprendizaje y transferencia de conocimientos. Las tareas de investigación científica son consideradas como fundamentales en la vida académica de toda universidad, puesto que tiene el fin de generar nuevos conocimientos decisivos, en la formación de mejores profesionistas.

Según el mapa curricular de educación básica, teóricamente, hay una perfecta articulación entre los diferentes niveles básicos. Las materias tienen continuidad de un grado a otro.

Se dice que el desarrollo de competencias en el nivel básico no solo involucra al alumno, sino que también participan la Sociedad, los Padres de Familia, la Comunidad, la Escuela, Las Instituciones y el Gobierno (SEP 2009). Pero, en la realidad, esto no sucede porque hay una gran ruptura entre los distintos niveles de aprendizaje y modos pedagógicos de enseñanza.

Para que haya una verdadera educación de calidad, es necesario que exista “cobertura, equidad, eficiencia, eficacia y pertinencia. Las cuales son requisitos necesarios para observar los avances de un sistema educativo; entendiendo por calidad educativa: impulsar las habilidades y capacidades de los individuos en cuanto a lo intelectual, afectivo, artístico y deportivo, enmarcado todo ello en la práctica de los valores a favor de la convivencia solidaria, lo cual se trabaja transversalmente, al tiempo de encontrar un balance entre formación e información” (PND, 2007-2010).

En el Plan Nacional de Desarrollo se busca que las instituciones de educación superior formen individuos, profesionales creativos y científicos, comprometidos con su país y de competencia internacional. Estas instituciones buscan consolidar grupos de investigadores capaces de generar conocimientos de vanguardia, que sean útiles para crear desarrollo económico con justicia y equidad, y cuyo propósito sea convertir la educación superior en el motor para alcanzar mejores niveles de vida, transmitir, proporcionar y aplicar conocimientos.

## Apartado II

### 2. Problematización del Objeto de Estudio

Educación es un cometido comercial, existe la condición de formar profesionales, no generar más egresados que los requeridos por el mercado. Las tecnologías de la información cambiaron radicalmente la creación del conocimiento al puro interés mercantil, una característica importante de las universidades es que deben ser autónomas (esto está íntimamente relacionado con la libertad, en todos sus aspectos: gestión, legislación, de cátedra, entre otros), y esto se entiende no como el sentido de pertenecía sino del ser, todos somos la universidad.

Así mismo, las instituciones deben de responder a las nuevas formas de relación social, pues en la actualidad vivimos una revolución científica y tecnológica que demanda la implementación de nuevos contenidos en planes y programas de estudio. Día con día, se transforma la noción del trabajo y la organización de la producción, y es por eso que, la Universidad debe contribuir a que sus estudiantes incrementen sus posibilidades de inserción y permanencia en el campo laboral.

Los recursos financieros que se destinan para Educación Superior, son poco claros y no se apegan a las necesidades de ampliación de la oferta educativa, aspecto que es de suma importancia para este nivel educativo. Además, el personal, el equipamiento y la infraestructura de las instituciones no son suficientes para cumplir con las funciones sustantivas de las Universidades. A esto hay que añadir que un gran porcentaje del presupuesto se designa a las Instituciones de Educación Superior Públicas Federales y un porcentaje similar a las Universidades Estatales; lo que representa, para estas últimas una desventaja pues su número es mayor.

En México, se han llevado a cabo reformas educativas universitarias y en las escuelas normales; estas políticas no han sido evaluadas, no se ha llevado un seguimiento de su funcionalidad por el constante cambio de autoridades. Por ello, la Reforma ha evolucionado dando tumbos. Es necesario revisar y transformar este sistema educativo para dar respuesta a las necesidades laborales que el Estado demanda.

Actualmente, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, cuenta con cuatro programas: Licenciatura en Educación (LE) 1994, Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el Medio Indígena (LEPEMI) 1990 y la Licenciatura en Pedagogía (LP) y la Licenciatura en Educación Indígena (LEI). Se ofertó el programa de posgrado integral, que incluye especialización y maestría a la vez. Cabe destacar que la Licenciatura en Pedagogía no responde a las demandas laborales que el Estado de México está demandando, ya que alumnos de esta Universidad serán insertados en labores docentes, específicamente en Primaria y Preescolar de acuerdo al concurso de obtención de plazas y el perfil del pedagogo no entra dentro de los requerimientos de este tipo de Docentes. Esta es la problemática en la que se está trabajando: el estudio de factibilidad para poner en marcha la Licenciatura en Educación Básica.

El programa de la Licenciatura en Pedagogía fue reestructurado tomando en cuenta las conclusiones del proceso de evaluación institucional de la dirección de Docencia, el análisis de los proyectos académicos de la UPN Ajusco (1978-1985) y el programa de la modernización educativa de 1989 – 1994. Posteriormente, se han producido una serie de documentos en donde se deja ver la necesidad de modificar los planes de estudio de esta Licenciatura con el fin de fortalecer la formación de profesionales en el campo de la educación.

En la Universidad Pedagógica, el mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía está dividido en tres campos de formación: inicial, profesionalización y campo de concentración. El estudiante se forma en el estudio de la problemática educativa, el diseño, de técnicas y prácticas innovadoras capaces de cambiar dichas problemáticas. Sin embargo ¿cómo van a proponer soluciones a la problemática educativa si el plan de estudios no contempla analizar las nuevas Reformas y políticas, ya que la actualización de esta licenciatura se realizó en el año de 1990, cuando comenzaba a gestarse Reforma educativa?

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía está estructurado en tres fases articuladas (la última fase en proceso de reformulación):

1. *Fase I, “Formación Inicial”*. Favorece la adquisición y utilización de conocimientos, proporciona las bases conceptuales y metodológicas de la educación y ofrece los fundamentos teóricos de la siguiente fase.

2. *Fase II, Campos de “Formación y Trabajo Profesional”*. Constituye un soporte teórico y metodológico para el estudio de lo pedagógico.

3. *Fase III, “Concentración en Campo y/o Servicio”*. Fortalece la formación profesional del pedagogo, los conocimientos y habilidades para resolver los problemas educativos, orienta la formación profesional en un campo específico; es decir, una pre-especialización. Estos temas se desarrollan desde una perspectiva integral y crítica, van encaminados a profundizar en la problemática del Sistema Educativo Nacional. El Servicio Social y la tesis o tesina deben ir articulados con la opción que el alumno elija para

su campo formativo. Es hasta esta fase, durante el séptimo semestre de la licenciatura, que los alumnos podrán tener acceso al desarrollo de las competencias que la RIEB ambiciona alcanzar.

## Apartado III

### 3.1 Propuesta para el cambio

Ahora, los alumnos, desde el séptimo semestre, tienen que comenzar a estructurar su proyecto de tesis, llevados de la mano por las materias de Seminario de tesis I y II y Seminario taller de Concentración. El objetivo es que al egresar ya tengan su proyecto de tesis casi terminado y comiencen con su proceso de examen de oposición para la obtención de una plaza, con la seguridad de que serán docentes y tardarán menos de un año para titularse, este proceso se debería compaginar con el servicio social y las prácticas profesionales ya que es allí donde los estudiantes del último ciclo escolar de la Licenciatura en Pedagogía ponen a prueba lo aprendido en el transcurso de su vida estudiantil.

La estrategia a seguir sería que, dentro de sus horas prácticas, que son obligatorias en estos dos últimos semestres, los alumnos, al enfrentarse a diversas situaciones, desarrollen y pongan en práctica lo que han aprendido durante el tiempo que llevan estudiado de la Licenciatura y así verificar si el manejo de las situaciones les ayudará a resolver satisfactoriamente los problemas a que deben enfrentarse y en qué forma aplican sus propias competencias. Con la implementación y puesta en práctica, directamente en el aula, del servicio pedagógico durante el 7° y 8° semestre, los estudiantes obtienen las herramientas necesarias para enfrentarse a un grupo de alumnos del nivel básico. Sin embargo, es poco el tiempo destinado a Prácticas sigue siendo poco y debería existir acompañamiento de un profesional para orientarlos y motivarlos en los contratiempos.

El desarrollo de las competencias les permitirá, a los futuros docentes, la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, de índole histórico, social, político, cultural, geográfico, ambiental, económico, académico y afectivo. Les ayudará a favorecer su iniciativa, administrar el tiempo, propiciar cambios y atreverse a enfrentarlos como se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

La licenciatura en Pedagogía ha sido reorientada en los dos últimos semestres, séptimo y octavo, dando respuesta a las demandas de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En teoría, los estudiantes serán instruidos en el manejo de las competencias necesarias para desempeñarse en un escenario laboral; pero, cabe hacer algunas preguntas importantes. ¿Los alumnos adquieren las competencias necesarias? ¿Las implementan? ¿Las desarrollan en sus prácticas profesionales?, para dar respuesta a estas preguntas es necesario que los alumnos tengan un acompañamiento tutorial. Las asignaturas que cursan van encaminadas a dar respuesta a las demandas de la RIEB, pero no garantizan, en sí mismas, el desarrollo de competencias.

Los docentes deben conocer el programa del 7° y 8° para poder estructurar sus prácticas docentes sin una ruptura pedagógica entre los dos semestres. “Los seminarios que integran el campo, se encuentran organizados en seis ejes orientados a desarrollar las competencias necesarias que permitan al pedagogo

apoyar la formación de los maestros” (Olvera, 2011). Este conocimiento apoyará el desarrollo de competencias para que los estudiantes puedan enfrentar con éxito a las diferentes situaciones que en el salón y en la escuela se les presente, así mismo reorientar su práctica docente.

Los cursos que se impartirán en los dos últimos semestres son:

- Taller de Concentración
- Seminario de Tesis I
- Seminario de Tesis II
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento Matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Interculturalidad
- Desarrollo personal y para la convivencia
- Proyectos educativos

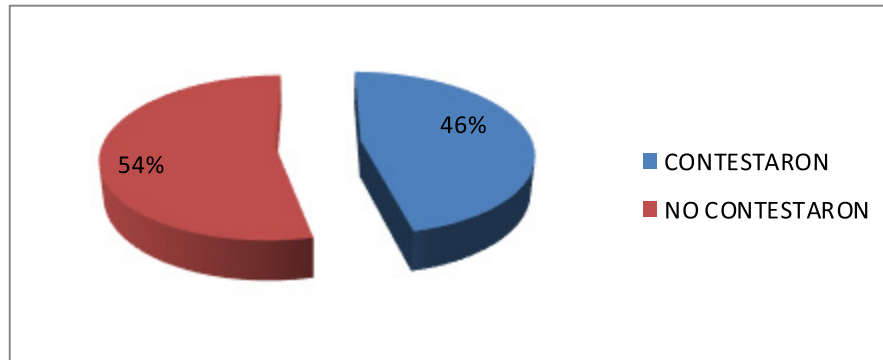
La Universidad está preparando docentes capaces de desarrollar las diferentes competencias, necesarias para el desarrollo integral del individuo, al menos en el papel, ya que hace falta reforzar, en la práctica, dichas competencias.

La estrategia para resolver la problemática de la Licenciatura en Pedagogía, es la implementación de un curso-taller, con valor curricular, que se impartirá una vez por semana en sesiones de 6 horas, de las cuales 2 serían teóricas y 4 prácticas dependiendo de la temática de cada Módulo, tendrá una duración de cinco meses para sumar un total de 120 horas. La práctica tendrá un peso importante ya que, según Ketele (1996) los elementos de una competencia son: los contenidos + las capacidades + las situaciones elevadas a la décima potencia. Esto quiere decir que se debe enfrentar al individuo a situaciones problemáticas para que desarrolle habilidades resolviendo conflictos y poniendo en práctica sus conocimientos. Estas actividades deberán realizarse en compañía de personal capacitado que lo oriente y guíe en la consecución de los fines deseados.

Los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, al realizar sus Prácticas Profesionales, se enfrentan a un panorama ajeno a los fines de su formación profesional, como se observa en la Gráfica No. 1 donde, de los alumnos encuestados solo el 46% contestaron que, en sus prácticas, sólo fungían como ayudantes del profesor, y no tuvieron la oportunidad de desarrollarse en un idóneo ambiente laboral. El objetivo de este curso-taller es que el alumno obtenga las suficientes herramientas para que pueda enfrentarse exitosamente a su labor profesional, que adquiera y sepa desarrollar en sus alumnos las competencias

que el programa de la RIEB prescribe y pueda dar respuesta a lo que el sistema educativo demanda de un docente. Aunque las materias optativas que se dieron en los dos últimos semestre han cambiado el panorama de los estudiantes, ellos mismos mencionan que es muy poco tiempo el destinado a las prácticas que realizan en las escuelas, por lo que el curso taller está destinado a fortalecer el currículum del último ciclo escolar y ofrecerle al estudiante el tiempo necesario para que obtenga mayor seguridad a la hora de que se enfrente a un ambiente áulico.

**Gráfica 1. Da un Ejemplo de tu Ejercicio Profesional:**



La propuesta que se hace con esta investigación es que los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, sean ubicados, desde sus inicios como estudiante en la que sería su práctica profesional. En los primeros semestre, del 1° al 4°, sólo podrían asistir como meros observadores ya que aún no poseen las herramientas necesarias para enfrentarse a un grupo. A partir del 5° semestre, podrían realizar prácticas con una asistencia de un asesor de la Universidad. Este ejercicio ya se ha realizado con algunos alumnos obteniendo un gran éxito en el desenvolvimiento de nuestros estudiantes. Además de que fortalecemos su confianza al realizar una actividad docente.

## Conclusiones

El estudiante será confrontado a una actividad práctica en la que demuestre todo lo aprendido sobre el manejo de sus propias competencias y transmita éstas a los alumnos, contando con una supervisión orientadora.

Es indispensable que los maestros trabajen en colaboración, organizados en academias, para que los alumnos se dirijan todos hacia un mismo fin y con el objetivo de que todas las observaciones que en realicen y sus prácticas puedan ser parte importante de su proyecto de tesis. También es indispensable demeritar la idea que tienen los alumnos acerca de que trabajamos sin rumbo y que cuidar que los maestros tengan el perfil idóneo y conozcan la materia que están impartiendo. Por eso, reiteramos, es necesario el trabajo organizado en academias y un espacio y tiempo definidos para compartir experiencias con los maestros nuevos para contribuir al su seguimiento y planeación. Lo anterior nutriría al alumno de saberes y ejemplos dirigidos a fortalecer actividades colaborativas, cuando tengan que enfrentar su vida laboral.

También es conveniente trabajar de manera práctica con los alumnos desde que ingresan a las Universidad, enseñarles y confrontarlos a un ambiente áulico para que al finalizar sus estudios tengan la capacidad de desempeñarse confiadamente y tengan innovadores teniendo la posibilidad de cambiar su entorno. Los alumnos del primer semestre y hasta el tercero podrán asistir a observar cómo se desarrolla la actividad de los docentes. Desde el cuarto los alumnos cuentan con las herramientas suficientes para intervenir en un ambiente áulico experimentalmente, para lo cual es necesario generar proyectos donde el alumno demuestre sus avances alcanzados semestre a semestre. Así debemos buscar y gestionar las facilidades en las escuelas receptoras que puedan brindar a los estudiantes la oportunidad de ejercer sus prácticas y cumplir con el requisito del servicio social.

Es necesario que, en cada semestre, exista una materia dirigida a la elaboración de los mencionados proyectos y que las demás se encaminen al mismo fin.

Con la implementación del programa de cursos optativos del 7° y 8° semestres, se pretende dar solución a las demandas educativas de nuestro sistema educativo en el Estado de México. Su operatividad de plantea de manera viable; pero se asemeja al programa curricular de la Licenciatura, el cual, aparentemente, hace el manejo de las competencias, pero en la realidad no es así.

Aplicado y puesto en marcha el programa curricular, vemos que los estudiantes sufren de grandes carencias. Aunque se propone que el contenido de los programas y las materias se haga practico; si no hay un acompañamiento en las prácticas que realizan los estudiantes, ellos no van a poder implementar de sus competencias. Además, tienen muchas dudas en relación a sus prácticas, ya que la Licenciatura en Pedagogía no las contempla, situación que provoca confusión. A veces, no saben si están prestando un servicio social o una práctica pedagógica. Tomando en cuenta esta situación, es necesario que el estudiante sea acompañado y se le pida, a las autoridades de las diferentes escuelas en donde prestan su servicio, que les den la oportunidad de practicar directamente con los niños.

## **Fuentes de referencia**

Álvarez T., C. *Platiquemos de la calidad de la educación*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Cazáres A., L. y Cuevas de la G., J. F. (2010). *Planeación y Evaluación Basada en Competencias*.

Dakar, Senegal. 2000, *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*.

Marx, K. (1975). *El Capital, libro primero*. El proceso de Producción del Capital, 14ª.edicion.

Lassibille, G. (2004). *Manual de Economía de la Educación*, ed. Pirámide, p.310.

Montenegro A., I. A., (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*,



Secretaria de Educación Pública. (1970). *El Maestro*, No. 24, Informe de labores, agosto.

Secretaria de Educación Pública, (2011). *Plan de Estudios 2011*, Educación Básica.

Tébar B., L. (2009). *El Profesor Mediador del Aprendizaje*.

# Innovación y discurso en la formación de profesores de educación primaria

Rodolfo Cruz Bustos

## Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la idea de innovación en el discurso de la Licenciatura en Educación, línea de primaria, implementada en la Subsede Tejupilco, en el periodo de 1994 a 2007. Muestra las particularidades de un campo dentro la licenciatura en el área del español. El contenido de texto se presenta en tres niveles: el plan de estudios y diseño curricular, el proceso de la formación en la fase final del programa; y, el nivel culminante con la titulación. Tal reflexión, es un avance de una investigación en curso.

Barthes, Carbó (1995: 56) y otros autores, no leídos profusamente, han planteado la dificultad de escribir sobre aquello que es amado y que se ha vuelto entrañable en nuestra vida. Amado por las lecciones que implica su presencia en lo inmediato y entrañable por los logros que consideramos ha tenido, pero no están a la vista. Eso me ocurre con la Licenciatura en Educación, Plan 1994, de la Universidad Pedagógica Nacional, que en fue implementada en Tejupilco ese mismo año, lo mismo que en las unidades del territorio nacional. Al convertirse en la propuesta formativa, en la que giró prácticamente toda actividad institucional, centrada en la docencia y los procesos de titulación, la labor en torno a ella fue intensa y continua.

El Eje metodológico, línea de preescolar, primaria, gestión escolar, proyectos de innovación, proyecto pedagógico de acción docente, proyectos de intervención pedagógica y proyectos de gestión escolar, fueron los términos sobre los que giraban los discursos y las acciones de asesores y estudiantes de dicho plan de estudios. La ruta del discurso y de la acción, a ritmos distintos, marcaba el rumbo de la vida académica. Pese a la dificultad de llegar a producir comprensión y sentido, por mi cercanía, al estar inmerso en ese mismo proceso como sujeto docente, intento arribar a visos descriptivos y analíticos que ofrezcan claridad y certidumbre a los lectores.

En el plano pedagógico y académico tomó un rumbo orientado hacia la cuestión de cómo la sociedad produce conocimientos que le permiten generar descripciones sobre los procesos de enseñanza y la educación (Granja Castro, 2003: 229). También “el conocimiento como proceso en el que se producen significaciones y el análisis conceptual de discurso como una forma de acceder a la comprensión de tal proceso” (Granja Castro, 2003: 229), conjuntando preocupaciones personales con aspiraciones institucionales y sociales. Cabe advertir que todo intento por comprender es también una posibilidad que se concreta desde la misma conformación de dispositivos que hacen posible una construcción teórica. Ese andamiaje se va articulando con distintas miradas que apuntan a darle sentido al objeto del análisis. Igualmente, la comprensión tiene apariencias de interpretación al momento de dejar dentro del discurso la mirada del sujeto que intenta pensar lo educativo como la posibilidad de acercar al otro al centro de la innovación como un elemento de la cultura e imaginario dentro del orden social.

## 1. Innovación y discurso educativo en perspectiva

El momento actual se presume como “en cambio permanente”. “Nada es para siempre” se augura en la voz que emana de las instituciones, los medios de comunicación y en la calle misma; se advierte que lo permanente ha dejado de ser novedoso. Por eso la innovación tiene complejas maneras de hacerse presente, al grado de recurrir al velo ideológico para presentarse como válida en determinadas circunstancias, quizás en todas cuando se trata de un producto comercial. Exige también un dispositivo que la acompañe para ser aceptada, como “novedad”. En el caso de la educación, las novedades se presentan en el tiempo del país a vuelta de sexenio y cada administración advierte, en su discurso político, como principio, el signo de la innovación.

Por su parte, los estudiosos del cambio en la educación, la modernidad y la postmodernidad, hacen señalamientos sobre las implicaciones en la vida de los actores educativos. Dice un autor al respecto, “Las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga” (Hargreaves, 2005: 30). En cada propuesta curricular, es indudable la necesidad de actualizarse y ponerse al día de las novedades que se presentan; el nuevo plan se vuelve el pretexto de la discusión académica y la perspectiva permite dilucidar sobre tópicos que posiblemente no habían estado en el centro del debate. Aunque, “pueden multiplicar las innovaciones, acelerar el ritmo del cambio y acortar los plazos de implementación, de manera que las personas experimenten una culpabilidad y una sobre carga intolerables y la incapacidad para conseguir sus metas” (Hargreaves, 2005: 114). Son los síntomas de la innovación en el sujeto, sobre los cuales nada se advierte en el discurso que la presenta.

El discurso de un plan de estudios como el de la LE '94 es una representación de las aspiraciones de un grupo cultural, que, como tal, se encuentra inserto en una estructura de poder político. “Link define el discurso como «un concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo, sirva para ejercer el poder» (Link, 1983, p. 60)” (Wodak y Meyer, 2003: 63). Como discurso, el plan de estudios de la LE '94 insertó, mediante su implementación en el campo educativo, una serie de estrategias, producciones pedagógicas, acciones justificadas a la luz de los referentes teóricos que proponían un enfoque pedagógico y psicológico para la enseñanza.

Es una realidad que, como “El discurso «como fluir del conocimiento –y de todo el conocimiento de la sociedad acumulado- a lo largo de toda la historia» (Jäger, 1993 y 1999), como un fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder” (Wodak y Meyer, 2003: 63), ha cumplido con la misión que toda política educativa llega a formularse: justificar e impulsar el cambio que se pretende implementar.

Es cierto también que, -“El discurso en su conjunto es una unidad que se regula y que es creadora de conciencia” (Wodak y Meyer, 2003: 65). Y bajo esa tesitura, llegó a entenderse la práctica de un plan de estudios que propuso una serie de objetivos que proponían: “a partir de la identificación de las implicaciones de los elementos teóricos y metodológicos con relación a objetivos particulares de su función (del profesor - alumno) se elaboren alternativas innovadoras a su trabajo cotidiano” (UPN, 1994: 1); más aún, “transformar la práctica docente a través de la innovación”(Castañeda, Castillo y Moreno, 2003: 25).

La noción de innovación educativa ha sido trabajada en diversos estudios que bajo circunstancias de diseño de políticas educativas, han incidido en el desarrollo teórico hacia nuevas perspectivas; lo que permite prever su constante movimiento (Blanco, 2000; Ezpeleta, 2004; Carbonell, 2006; De la Torre, 1998; Moschen, 2005; Poggi, 2006; UPN, 1994; etc.). A partir de tal revisión documental se ha llegado a definir la innovación educativa como:

una transformación del proceso educativo que se sustenta en la valoración y recuperación de la tradición pedagógica, en la indagación de alternativas y en el cambio y la creatividad permanentes. Es decir, una forma de actuar que no borra el pasado, sino al contrario aprende de él, que recupera lo mejor, pero que introduce nuevos elementos ante la eventualidad de producir siempre mejoras (Cruz, 2010: 78).

Llama la atención la similitud que adquiere la noción de innovación educativa con las posiciones más influyentes del mundo empresarial y financiero. Baste ver las del grupo Santander que señala, “La innovación es identificar aquello que no existe pero que, de existir, haría mejores nuestras vidas” (Milenio, 2008: 7), entronizándola como fórmula que permitiría transformar las condiciones de vida, aunque sin cuestionar los mecanismos del modelo económico que perpetúa la reproducción de las desigualdades sociales. Se augura, incluso, que “la educación para la innovación... es la base para el desarrollo económico global”. Y que “el empleo de alto valor se gesta a partir de la innovación” (Ibíd). Esta visión de la innovación empresarial llega a ser promovida por las autoridades educativas, quienes mantienen vínculos sistemáticos con los grandes corporativos de la comunicación y los negocios en general. Como lo confirman las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, innovación... “(es) la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo en la práctica interna de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones externas” (SEP, 2013:18).

Desde el enfoque de estudiosos en la ingeniería, la economía y otras ciencias que trabajan las políticas de innovación en México, el análisis se acerca a perspectivas conceptuales similares: “La innovación como proceso de creación de conocimiento nuevo a partir de conocimiento existente, de exploración y de la explotación de nuevas oportunidades” (Villavicencio, Martínez y López, 2011:16). El concepto se relaciona fundamentalmente con la ciencia y la tecnología y hace referencia a los cambios visibles en dichos ámbitos. “La innovación es la aplicación y el uso de nuevas ideas, conceptos, productos, servicios y prácticas, cuyo valor primordial es el de favorecer el incremento de la productividad” (Amaro, Morales y Villavicencio, 2011: 253, en Villavicencio, *et al*).

Es visible y comprensible la similitud discursiva, el contenido que describe la noción de innovación, ubicada en un marco interdisciplinario y transdisciplinario. La educación, como campo más que como disciplina, como discurso y acto, representa un espacio en el que se ensayan las formas que se proponen para transformación del orden social. Las visiones innovadoras hacen visible el tipo de cultura en que se vive, señalan los caminos que se requiere avanzar en la dinámica de la reproducción de las costumbres, las formas de organización, intercambio, trabajo en que se mueve el presente, marcado por el consumismo.

Hay un uso permanente de ideas, reproducción de patrones productivos, renovación de servicios, todo ello para mejorar y recrear de manera renovada las acciones que tienden a la reproducción de la vida social. El proceso de innovación, entonces, se convierte en una suerte de aprendizaje que permite tam-

bién la creación de conocimiento, que es el signo regulador de la dinámica del cambio. Pues, según los estudiosos del tema, la economía del conocimiento, es también una economía del aprendizaje. Sin éste, sencillamente llegaría la involución, no cabría el movimiento.

## 2. El discurso pedagógico en la línea formativa de primaria

En el caso de la LE 94, -recuerdo-, alumnos y alumnas reconocían la novedad del plan y, gustosos, cargaban sus antologías hasta las aulas de sus escuelas de preescolar, primaria o secundaria, donde, en las oportunidades que permitía la tarea educativa, aprovechaban para elaborar los trabajos a entregar en la sesión sabatina de los cursos del sistema semiescolarizado, que tomaban semestre en marcha. Los catedráticos de la UPN, Subsede Tejupilco, también admitían en los materiales la novedad y mostraban la dificultad al traducir el discurso pedagógico de los textos al lenguaje práctico, exigido por los estudiantes en las sesiones grupales semanales: “Lo que queremos son herramientas prácticas, no tanta teoría”, aducían en sus comentarios. Por ello, asesores y algunos alumnos, armaban al final o al principio de sesiones; incluso fuera de los espacios áulicos (tiendas, fondas, etc.) las mesas informales o formales para estudiar, o al menos discutir, tales contenidos pedagógicos presentes en los materiales del plan de estudios, de la señalada licenciatura en educación.

De 1994 a 2007-13 años consecutivos de generaciones animosas e ininterrumpidas-, se marca un periodo que llega a ser entrañable porque en torno a un plan de estudios, quizás como fetiche académico, llegaron a articularse sendos discursos que propusieron renovar la práctica educativa, incluso de quienes no tenían plena conciencia de que su práctica educativa estuviese a la altura de las circunstancias y no eran partícipes de la “catástrofe silenciosa” que se promocionaba en revistas dirigidas por personajes con fuerte influencia en las decisiones gubernamentales, incluso por intelectuales copartícipes del diseño de políticas públicas de los gobiernos en turno.

El plan de estudios Licenciatura en educación, de 1994 fue conformado por dos áreas, un eje y seis líneas. Área común: Eje metodológico, 9 cursos; Línea psicopedagógica, 5 cursos; Línea ámbitos de la práctica docente, 3 cursos; Línea socioeducativa, 3 cursos; Área específica<sup>1</sup>, 3 líneas y 36 cursos: Línea de preescolar, 12 cursos; Línea de primaria, 12 cursos, y Línea de gestión escolar, 12 cursos. De acuerdo a la función que desempeñaba el docente, en su centro de trabajo, y al nivel en que laboraba, habría de elegir la línea específica a cursar (Ver Anexos: cuadro 1).

La línea de docencia, en el nivel de primaria, fue la que siempre mantuvo el mayor porcentaje de estudiantes en la región en la que se ubica la UPN subsede Tejupilco. En el sector educativo IV de primarias del subsistema federalizado, el perfil profesional de los profesores frente a grupo marcaba que los estudios de normal elemental o bachillerato en 1994 constituía una parte significativa; de un total de 820, 764 se ubicaban en esta categoría; es decir un 93 %. Para el 2000, en esta categoría se ubicaban 593 profesores de un total de 849. Ya sólo un 70 % aproximadamente (Cruz, 2002: 84). De éste sector del magisterio federalizado desde 1992 se alimentó de manera sustancial la matrícula de la licenciatura en educación. En este sentido, abordar el discurso pedagógico de la LE '94, quedó plenamente justificado

<sup>1</sup> El propósito de la línea es brindar al profesor - alumno elementos que coadyuven a un análisis profundo de situaciones problemáticas concretas vinculadas a las funciones que desempeñan en los niveles de preescolar y primaria, con la finalidad de encontrar alternativas pertinentes de solución (UPN, 1994: 2)

por la magnitud de la población escolar en relación con los perfiles, y en este caso, primaria fue mayoritaria con relación a docentes de preescolar o personal directivo y de supervisión escolar.

Autores como Díaz, 2001; Ramírez, 2007; etc., aportan elementos que enriquecen la visión sobre la noción de discurso pedagógico. El primer autor, Díaz, lo delimita desde la propuesta de Basil Bernstein, quien señalaba que “la pedagogía nunca ha sido objeto de investigación, (Díaz, 2001: 9). En una perspectiva de la ‘sociología de la pedagogía’, como señala Díaz, “el discurso pedagógico es un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de la cultura o de la producción de nuevas modalidades de cultura” (Ibíd, 2001: 41). En el texto citado, llega a considerarlo “como el medio o mecanismo dominante para la regulación de la reproducción cultural o educativa” (Ibíd., 2001:99). En la misma perspectiva de Bernstein, “el discurso pedagógico resulta ser las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógico se crean selectivamente” (Ibíd, 2001: 2016). Para el segundo autor, el discurso pedagógico se concibe como una denominación para generalizar todas las producciones discursivas que sirven para promover, orientar y discutir los saberes *pedagógicos*, en conferencias, clases, seminarios, o foros (Ramírez, 2007: 213).

En lo que referente a esta investigación, el discurso pedagógico alude a los contenidos de antologías y guías de estudio de la licenciatura en educación, así como las ponencias en foros de presentación de proyectos de innovación, y proyectos de innovación redactados como documento recepcional con los que se busca obtener el nivel de licenciatura dentro del mismo campus universitario. Estos materiales y documentos discursivos han sido analizados a la luz de referentes de la teoría del análisis crítico del discurso, sociología de la pedagogía; por autores abordados en el marco de la presente investigación.

A decir de Ramírez, “el análisis crítico se deriva del interés por el estudio del discurso en cuanto que su producción se condiciona por las relaciones de poder. Críticas a las significaciones constituidas en las diversas manifestaciones de dominio y mediante las cuales se manipula y oprime” (2007: 49). En el caso particular se mantiene una hipótesis de trabajo:

El discurso de la innovación abona en la reproducción de la desigualdad educativa y fomenta el individualismo y productivismo en aras de fortalecer un sistema social en el que no se están construyendo alternativas para la superación de los grandes rezagos sociales, aunque su propio discurso señale la importancia de prácticas colectivas y actuaciones sociales que busquen el beneficio común del ser humano (Cruz, 2012: 12).

Se ha partido de una posición que desconfía de las bondades que señalen los discursos pedagógicos-académicos y emprende el análisis en la búsqueda de posibilidades que ayuden a encontrar, dentro de la innovación, los mecanismos para no continuar con el reproductivismo inercial, y girar hacia una creación del momento pedagógico que ayuda a la construcción de un sujeto capaz de conocer su mundo, reflexionarlo y abonar en su transformación, no importando si es de manera paulatina. Porque esta desconfianza es también hacia la palabra *revolución y/o transformación violenta*.

En doce cursos de la LE 94, en la línea de primaria se propicia la reflexión para desarrollar la actividad docente de acuerdo con los elementos disciplinarios y pedagógicos innovadores, tendientes a impulsar el aprendizaje de los alumnos de la escuela. Lenguaje, matemáticas, historia, comunicación, geografía, educación física, los problemas pedagógicos y educativos, la formación valoral y otras áreas de conoci-



miento correspondientes a los contenidos programáticos se constituyen en una estructura de propuesta que daría a los profesores la formación y la capacidad para diseñar los signos del cambio buscado al interior del aula en que trabajan (Ver Anexos: cuadro 2).

En un sentido amplio, la propuesta de innovación educativa se perfila de manera acabada en esta parte reconocida como línea específica. En los señalamientos hay una pretensión de que el profesor de educación básica haga suyo el discurso de la innovación, de que lo incorpore dentro de su imaginario como una mística pedagógica que se ha creído perdida en el magisterio. Confirmando lo anterior con lo que uno de los autores de los materiales del plan de estudio señala:

La licenciatura se propone la innovación de la práctica docente de los profesores-alumnos; para ello espera que éstos trasciendan, es decir, que aprendan a ser otros, que se transformen. Para lograrlo tienen que realizar actividades individuales y grupales, teóricas y prácticas que les posibiliten el acceso a la innovación y transformación de sí mismos y de su práctica educativa (Aguirre, 2002: 8).

### **3. La mirada metodológica en el encuentro con la innovación en el área de español de primaria**

La mirada hacia el objeto es un proceso de sucesivos acercamientos. Carbó, en un texto, habla de una extraña/extrañada intimidad entre el investigador y el objeto (2002: 1). Advierte que todo el recorrido de análisis, escrutinio, descripción e interpretación, lleva al establecimiento de niveles de cercanía entre el objeto y el sujeto en el proceso cognitivo. En el caso de la licenciatura en educación, primero como docente, y en ese mismo contexto, como investigador, la cercanía con la textura del plan y sus contenidos era obvia. El descifrador, lector del discurso, trabaja en su desciframiento, conlleva a lo que Carbó señala como “intento de detección y desciframiento de la/s trama/s de sentido” (Ibíd); hay en ese trance “lectura/análisis”; constantemente una “interrogación metodológica del lenguaje”; descubrimiento intempestivo y sorprendente:

una vez inmersa la mirada analítica, la observación y el escrutinio, en una indagación que es detallada y amplia, la empresa investigativa entera se encuentra sujeta a un doble efecto: por una parte, de perspectiva o punto de vista, esto es, de colocación de la pregunta, y por la otra y simultáneamente, del transcurso del tiempo sobre sí misma, como práctica en desarrollo (Carbó, 2001).

Todo seguimiento metodológico implica un riesgo en sus alcances. Su formulación se encamina por senderos que, no automáticamente, llevan al lugar deseado. Es una consideración en esta investigación. Lo presentado, puede no ser lo buscado. Corro ese riesgo y a continuación presento un contraste de contenido discursivo de los dos cursos del área de español, trabajos presentados como ponencias en foros internos y con motivos de titulación. Se manejan tres niveles: el del plan de estudios, el del proceso de la formación y el del cierre de esa etapa, con la obtención del grado de licenciatura con la presentación de un proyecto de innovación.

#### ***3.1 El discurso curricular en el área de español***

Como elemento de la innovación, respecto al nivel de primaria, en la parte referida al campo del español, el lenguaje, la literatura, la comunicación, la didáctica de la lengua y otros temas, se hacía referencia in-



discutible al enfoque comunicativo y funcional que se adoptaba en la educación primaria. Los temas, que giraban en torno al aprendizaje de la lengua en la escuela y las alternativas para la enseñanza aprendizaje, mostraban una cantidad de lecturas actuales y autores reconocidos, no sólo al interior del país sino en otros ámbitos. Lo que se muestra adelante, es sólo una parte de la radiografía que da cuenta de la riqueza de contenidos que el plan de estudios presenta.

La prevalencia de los autores en los dos cursos se da en una frecuencia de 8, lo que indica una prevalencia de un 33 %, aproximadamente, de los autores en ambos cursos. El enfoque, en el campo del lenguaje ofrecía la oportunidad a los docentes de participar en sesiones de aprendizaje que los acercaban al conocimiento de principios lingüísticos y gramaticales; teorías del lenguaje; perspectivas pedagógicas, sociológicas, literarias; métodos de lectura y escritura, toda una serie de propuestas pedagógicas y didácticas, de reciente producción y sustentadas en las corrientes pedagógicas y psicológicas en boga (Ver Anexos: cuadro 3).

### ***3.2 El discurso estudiantil en el proceso formativo innovador***

La formulación de una innovación, en últimos semestres de los estudios de licenciatura, se presenta como una oportunidad del estudiante para la recuperación de aquellos conceptos, obras y autores que siente olvidados en las propuestas oficiales. Por esa razón inicia el debate entre lo nuevo y lo que pierde vigencia al ser estudiado en las actividades regulares. Se mantienen vigentes enfoques y perspectivas sobre el campo del lenguaje, pero hay una recuperación contextual del discurso que se presenta dentro de su labor rutinaria, cotidiana, en las escuelas adscritas para su ejercicio docente. Hay una fuerte presencia de las propuestas oficiales de instituciones como la SEP, porque sus producciones tienen un enfoque pedagógico y ofrecen estrategias didácticas aplicables en la labor docente cotidiana de los profesores-alumnos (Ver Anexos: cuadro 4).

### ***3.3 La innovación en la titulación de los licenciados en educación***

En el área de primaria, los proyectos de innovación se orientaron a la modalidad de intervención pedagógica. Intentaban rescatar estrategias didácticas que permitieran abordar los contenidos escolares más relevantes. Las estructuras de los proyectos marcan un proceso de aplicación de una innovación; en principio, partir de un diagnóstico pedagógico entendido como una posibilidad de conocer las principales problemáticas dentro del aula para realizar una formulación problemática. Salta a la vista la noción sobre la metodología inscrita en una perspectiva de investigación, acción participativa. Implicaba, por lo tanto el diseño de un plan de actividades, una propuesta de aplicación, que, finalmente, habría de ser puesta en práctica en el grupo en que se estaba adscrito como profesor/a. Reconociendo la situación de partida, el desempeño de los sujetos, la suficiencia y pertinencia de recursos y estrategias, se llegaba a las conclusiones y perspectivas. En éstas, se reconocían las innovaciones logradas y se señalaban nuevos rumbos a partir de tales resultados de la implementación de la propuesta.

Es en el proyecto donde se observa la verdadera recuperación de la innovación. Resaltan los aportes dirigidos hacia actividades prácticas, que tienden a resolver problemas cotidianos del profesor alumno. Tal ejercicio llevaba a la búsqueda de fuentes externas al programa de la Licenciatura en Educación y permitía recuperar también las innovaciones en otras latitudes (Ver Anexos: cuadro 5).

## Cierre

Fernando Pessoa, en su ensayo *Erostratus* ha señalado que la verdadera novedad que perdura es aquella que ha retomado todos los hilos de la tradición y los ha tejido formando un motivo que la tradición no podía tejer. Dicha afirmación rememora, sobre las imágenes más firmes de aquello que queremos lograr al formular objetivos tendientes a la innovación, como es el caso de una licenciatura. Con la sola implementación, no se logran los objetivos, hace falta la experiencia que camine a la introducción de ajustes para mejorar los resultados. Por ello, el plan de estudios debe complementarse con la experiencia de los profesores en su contexto, quienes realizan los ajustes que muestran en sus ponencias y en sus proyectos de innovación.

La innovación ha resultado la contradicción misma en la conformación de la cultura pedagógica de los licenciados en educación. La presencia de innovaciones ha impulsado el olvido mismo de las propuestas alternativas que conducen al cambio educativo, precisamente dejándose del lado en ciernes de las innovaciones que lleguen, sin que se haya mostrado la eficacia de sus procesos. Sucede, en el contenido programático de los cursos del área de español del plan de estudios de la LE, que refiere a un discurso teórico del campo disciplinar y del campo de la didáctica de la lengua de avanzada. Aunque hay una riqueza de perspectivas sobre la naturaleza del lenguaje mismo, es curioso encontrar que los ponentes recuperan a sus autores e ideas en un grado ínfimo, con respecto al que se pretendiera y más aún, los tesisistas en sus proyectos, de innovación acaban por dejarlos del lado ante la presencia de lo nuevo, lo que al momento de la escritura pudo estar marcando las tendencias del discurso educativo, pedagógico y psicológico como los más influyentes y exigibles a revisar en la esfera profesional y laboral de los maestros. No sólo es el traslape; es la operación, la puesta en práctica reflexiva en los ámbitos concretos de la labor educativa, lo que lleva a la innovación.

## Fuentes de referencia

- Aguirre Wences, Aroldo (2002) *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela: guía del estudiante*, México, UPN.
- Carbó Teresa. (1995) *El discurso parlamentario mexicano entre 1920 y 1950*. México: CIESAS/CM
- Carbó Teresa (2003) *Investigador y objeto: una extraña/da intimidad*. México, UAM
- Castañeda Salgado, Adelina, Castillo Rodríguez Rubén y Moreno Fernández Xóchitl I. (2003) *La UPN y la formación de maestros de educación básica*, México, SEP
- Cruz Bustos, Rodolfo. (2002) *La práctica docente de los profesores en formación inicial en una región del sur del estado de México. Un acercamiento a la investigación transformadora*. (Tesis de maestría) México: CESE (Centro de Estudios Superiores en Educación)
- \_\_\_\_\_ (2010) *Innovación y políticas de formación docente. Una mirada a dos instituciones*. (Tesis de doctorado) Toluca, ISCEEM (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México)
- \_\_\_\_\_ (2012) *¿Dónde quedó la innovación? El discurso en la licenciatura en educación de la Universidad Pedagógica Nacional*. Cuadernos de Ocoyapan, No. 1, Tejupilco: UPN Tejupilco.
- Díaz Villa, Mario (2001) *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio
- Granja Castro, Josefina (2003) *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, México, Plaza y

Valdez

Hargreaves, Andy (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Barcelona, Morata

Milenio diario (21/02/2008) *III premio Santander a la Innovación Empresarial*. México, # 2974, p. 7

Ramírez P. L. A. (2007) *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico*. Colombia, Cooperativa editorial magisterio.

UPN. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación. Plan 1994. Conformación del Área Específica. México, julio, 1994

\_\_\_\_\_ (1995) *El aprendizaje de la lengua en la escuela, AB*, México, UPN/SEP

\_\_\_\_\_ (1995) *El aprendizaje de la lengua en la escuela, GE*, México, UPN/SEP

\_\_\_\_\_ (1995) *Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula, AB*, México, UPN/SEP

\_\_\_\_\_ (1995) *Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula, GE*, México, UPN/SEP

SEP, (2013) *Acuerdo número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente*, México, SEP

Villavicencio Carbajal, Daniel Hugo, Martínez Martínez, Adriana y López de Alba Pedro (Coords.) (2011) *Dinámicas institucionales y políticas de innovación en México*, México, UAM/CONACYT/CONCYTEG/PyV

Wodak, Ruth y Meyer Michael (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa

## Documentos

*Compilación de 150 ponencias de foros internos desarrollados de 2000 a 2005*

*Proyectos de innovación presentados de 1999 a 2012*

## ANEXOS Cuadro 1. Plan de estudios Licenciatura en educación, 1994

ÁREA COMÚN			
EJE MÉTODOLÓGICO	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA ÁMBITOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE	LÍNEA SOCIOEDUCATIVA
	ÁREA ESPECÍFICA		
	LÍNEA DE PREESCOLAR	LÍNEA DE PRIMARIA	LÍNEA DE GESTIÓN ESCOLAR

(UPN, 1994)

## Cuadro 2. Línea de primaria, plan 1994

SEMESTRE	CURSO		
TERCERO	El aprendizaje de la lengua en la escuela		
CUARTO	Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en la escuela		
QUINTO	La comunicación y la expresión estética en la escuela primaria	Construcción del conocimiento matemático en la escuela	
SEXTO	Los problema matemáticos en la escuela	Construcción del conocimiento de la historia en la escuela	La formación de valores en la escuela primaria
SEPTIMO	El niño, la escuela y la naturaleza	Salud y educación física	Problemas de aprendizaje de primaria en la región
OCTAVO	Problemas educativos de primaria en la región	Educación geográfica	

(UPN, 1994)

Cuadro 3 El discurso de la innovación curricular en primaria, Licenciatura en Educación, plan 1994

Curso	Unidades	Temas	Obras	Autores
El aprendizaje de la lengua en la escuela	Los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lengua El aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria La naturaleza de la comunicación oral y escrita La enseñanza-aprendizaje de la literatura	De la palabra a la oración De la oración al texto Desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita desde el enfoque comunicativo La relación lenguaje oral-lenguaje escrito La lectura y la escritura La enseñanza de la lectoescritura La naturaleza de la comunicación oral La naturaleza de la comunicación escrita Los usos funcionales de la comunicación oral y escrita La función de la literatura en la educación La literatura en la formación integral del niño El acercamiento del alumno al texto literario	La escritura creativa y formal From Communicating to talking Lenguaje, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Lenguaje y control Didáctica de la lengua y la literatura Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar Pedagogía de la imaginación poética Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica El analfabetismo dentro y fuera de la escuela Desarrollo de la lengua escrita Más allá de la alfabetización Teorías gramáticas y análisis sintáctico La lectura y su aprendizaje La lectura, la escritura y la expresión oral	Felipe Allende Mabel Condemarín Jerome Bruner Brian Combourme Emilia Ferreiro Margarita Gómez Palacio Roger Fowler Jaime García Padrino Arturo Medina Kenneth Goodman Yetta M. Goodman María de los Angeles Huerta Alvarado Gabriel Janer Manila Carlos Lomas Andrés Osoro Amparo Tusón Angelo Nobile Lauren B. Resnick Frank Smith Ana Teberosky Liliana Tolchinsky Jesús Tusón Alicia González Urrutia Nancy Mchugn M. Lisina
Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula	La planificación de actividades cotidianas para la enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura La comunicación oral en el aula La comprensión y la producción de textos escritos El desarrollo de la lengua literaria	La lengua oral en relación con el aprendizaje de la lengua escrita El desarrollo de los usos funcionales de la lengua El papel del docente en la organización de estrategias pedagógicas y didácticas Los tipos de textos orales El desarrollo de la competencia para la comprensión y producción de textos orales El diseño y aplicación de alternativas metodológicas para el desarrollo de la lengua oral Los tipos de textos escritos El desarrollo de la competencia para la comprensión de textos escritos El desarrollo de la competencia para la producción de textos escritos El diseño y aplicación de alternativas metodológicas para el desarrollo de la lengua escrita Los textos literarios en la escuela primaria El desarrollo de la creatividad a partir de textos literarios El diseño y aplicación de propuestas para el trabajo con textos literarios	La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula) La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria Didáctica de la lengua y la literatura Estructurar un aula donde se lea y se escriba Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje Piezas y cuentos para niños La escuela y los textos Plan y programas de estudio, primaria Libro de texto de primer grado Libro de texto de segundo grado Español, tercer grado Español, cuarto grado Español, quinto grado Español, sexto grado Lenguaje, conversación y educación Signos de la comunicación Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua El lenguaje utilitario La conversación al servicio de la enseñanza y del lenguaje El comentario de texto en la escuela Lenguaje artístico y lúdico	James F. Baumann Mabel Condemarín Mariana Chadwick Emilia Ferreiro Jaime García Padrino Arturo Medina Donald H. Graves Ken Goodman Jorge Ibarguengoitia Ana María Kaufman María Elena Rodríguez SEP Joan Tough Carmen Aymerich María Aymerich Carlos Lomas Andrés Osoro Amparo Tusón Miriam Najt R. María Victoria Reyzábal Ana Díaz-Plaja Antonio Mendoza F. Juan Cervera Borrás

Fuente: UPN, 1995



**Cuadro 4. El discurso estudiantil en el proceso formativo innovador**

Ponencia	estructura	Conceptos	Obras	Autores
El bajo rendimiento escolar en lecto escritura en alumnos de tercer grado de primaria	Planteamiento del problema Justificación Propósitos Referentes teóricos Metodología de investigación Contextualización Alternativa de innovación Evaluación Avances y limitaciones sobre la práctica docente propia Bibliografía	Programa nacional fortalecimiento lectura escritura Aprendizaje Enseñanza Investigación acción	Didáctica del español Guía para realizar investigaciones sociales Gran enciclopedia de la educación Construcción del conocimientos y teorías de la educación Programa de español educación primaria Proyectos de innovación	Agustín Antonio Albarrán Neri José Amorín SEP UPN
La enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria en el medio rural	Planteamiento del problema Justificación Propósitos Referentes teóricos Metodología de la investigación Contextualización Alternativas de solución Evaluación Avances y limitaciones en la aplicación de la alternativa Bibliografía	Enseñanza/Lecto-escritura/Innovaciones metodológicas/lengua escrita/aprendizaje formal/nivel conceptual heterogéneo/práctica eficaz/comunidad rural/teoría constructivista/lectura/escritura/didácticas tradicionales/objeto social/lectura crítica/entrevista/encuesta/observación/diario de campo/lectura interactiva/biblioteca de aula/evaluación diagnóstica/pronap	El contexto y valoración de la práctica docente La educación de los niños pequeños en acción Leer, una aventura con talento e imaginación Fomento de la lectura y escritura en el aula a través de los libros del Rincón El niño y su desarrollo y su proceso de construcción El niño y sus primeros años en la escuela Plan y programas de estudio La adquisición de la lectura y escritura en la escuela primaria	Alfredo Astorga Ferreiro Heys Krashen Margarita Gómez Palacio Perry Piaget SEP Torres UPN
La lectoescritura en el primer grado de primaria	Planteamiento del problema Justificación Propósitos Referentes teóricos Metodología de la investigación Contextualización Evaluación Alternativas de solución Avances y limitaciones Bibliografía	Lectoescritura/educación/proceso sociocultural/sistema escolar/práctica docente/teoría cognoscitiva/problemas genéticos/comunicación gráfica/sistema gráfico/forma deductiva/observación/diario/evaluación continua/contenido temático/escenificación	Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de Jean Piaget Métodos de investigación en las relaciones sociales Técnicas de investigación social Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua Plan y programas de Educación Básica, primarias Psicología del niño y del adolescente	Ander Egg Ezequiel C. Sellitz Celestin Freinet Jean Piaget Margarita Gómez Palacio P. G. Richmond SEP
La comprensión lectora en la escuela primaria	Capítulo I, Del diagnóstico Presentación Diagnóstico Planteamiento del problema Contextualización del problema Delimitación del problema Justificación Objetivos Capítulo II, Una nueva gestión Capítulo III; La comprensión lectora Capítulo IV; Estrategia de lectura para la comprensión Capítulo V, La alternativa de solución Leer para ser mejor Estrategias Bibliografía básica	Comprensión lectora/competencias comunicativas/estrategias metodológicas/red causal/calidad educativa/comprensión comunicativa/nueva gestión/gestión escolar/intervención teórica/operación pedagógica/modelos educativos/supervisor escolar/perfeccionamiento cultural-profesional/examen experimental/métodos/procedimientos de enseñanza/función directiva/lider/aprendizaje/lector/aprender/hipótesis/conocimiento previo/organizadores gráficos/taller de escritores/círculo de estudio/	Comprender y transformar la enseñanza Gestión pedagógica de la escuela Cómo mejorar la comprensión lectora Gestión escolar en la escuela primaria Función directiva y calidad de la educación La escuela que queremos Elementos para auto dirigir el estudio en el marco de la actualización magisterial Diplomado de desarrollo lenguaje oral y escrito La comprensión lectora, una propuesta interactiva Proyectos de innovación Técnicas de grupo para la cooperación Bibliotecas escolares, un espacio para todos Factores que favorecen o que impiden la adquisición de la lectura y la escritura y estrategias correctivas Estrategias de lectura	Abundio López Campuzano Alfredo Furlan David Cooper J. Efraín Alcalá López Gabriel Rojo Vences Gimeno Sacristán Goodman Isabel Solé Justa Espeleta Lluisa Fabra María Micaela González Pastelín Rubén Pérez Buendía Samuel García Duarte Silvia Schmelkes

Fuente: Ponencias

**Cuadro 5. La innovación en la titulación de los licenciados en educación, plan 1994**

proyecto de innovación	Capítulos/apartados	Estructura/temas	Obras	Autores
Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria Proyecto de intervención pedagógica	Introducción La problematización Referencias teóricas del campo formativo de lenguaje y comunicación Las competencias comunicativas en primaria La alternativa Resultados de aplicación	Introducción Diagnóstico pedagógico Justificación Contextualización de la práctica docente Planteamiento del problema Delimitación/objetivos Tipo de proyecto Metodología La construcción de la lengua Habilidades lingüísticas Comprensión oral Expresión oral La reforma en educación primaria Los campos formativos Lenguaje y comunicación Pensamiento matemático Exploración y comprensión del mundo natural y social Desarrollo personal y para la convivencia	Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio El arte de construir competencias Desarrollo de competencias en el proceso de instrucción Cómo hacer cosas con palabras Lengua Prácticas de eficiencia lectora Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza Vistazo. Textos y ejercicios para la comprensión lectora y la expresión oral Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, comunicación, lenguaje y educación Enseñar lengua Enseñar a leer, enseñar a comprender Como aprender a escuchar Libro del maestro segundo grado de primaria Técnica de la enseñanza de la lengua nacional Cómo planificar la investigación acción Curso de formación de monitores Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio Una guía práctica para la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera Curso de lingüística general Plan de estudios Telesecundaria Programa Nacional de Educación 2001-2006 Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI Programa de Educación Preescolar Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias Enseñanza comprensión auditiva Competencia en comunicación lingüística en la clase de lengua castellana El desarrollo de competencias con juegos Pensamiento y lenguaje El juego: un recurso didáctico en la escuela primaria Aprender jugando en el salón de clases	Aurora Edith Elizondo Huerta Phillipe Perrenoud M. A. Amiola Miranda John Austin J. Badia Alzina R. Bisquera A. Camps D. Cassany T. Colomer André Conquet Margarita Gómez Palacios Conia Jiménez Stephen Kemmis McTaggart Josh MacDowell H. B. Reed Rita Levi-Montalcini W. M. Rivers M. S. Temperly Ferdinand Sausurre SEP S. Tobón J. Pimienta J. A. García Fraile Ur Penny Uri Ruiz Bikandy J. J. Velásquez Navarro Lev Semionovich Vygotsky Máximo Bemal Valerio
Estrategias metodológicas para la enseñanza de la comprensión lectora	Índice Capítulo I La problematización Capítulo II Referencias teóricas y metodológicas de la importancia de la lectura y su problemática Capítulo III La lectura en la escuela Capítulo IV La alternativa de innovación Bibliografía Anexos	Introducción Diagnóstico pedagógico Planteamiento del problema Objetivos Delimitación Justificación Contextualización Localización Aspectos Tipo de proyecto Metodología Definición de la lectura La lectura es el contenido manuscrito Acercaamiento al concepto de comprensión lectora La estrategia para la enseñanza de la comprensión lectora La lectura como campo de habilidades o como herramienta de información La lectura como proceso interactivo La lectura como proceso intrínseco El proceso de la lectura Diseño el conocimiento previo para darle sentido a la lectura Construye temas de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído Una buena lectura da lugar lo importante de los textos Eso sí es leer a realizar resúmenes en la información que leen Poner palabras con sus palabras durante y después de la lectura Bañar y contestar preguntas Las inferencias Búsqueda de hipótesis y las predicciones Lectura sigla ¿Qué es la comprensión lectora? Los niveles de comprensión lectora Leer, comprender y aprender Lectura exploratoria: Base a la lectura comprensiva El proceso de adquisición lectora Estrategias para la comprensión lectora Características del lector y el texto Estrategias para todo el proceso de la lectura Comprensión lectora y la evaluación Situaciones objetivas y subjetivas que se pretenden superar Propósitos generales Los recursos Actividades Resultados de la aplicación de la alternativa de innovación Condiciones de la aplicación Intensificación de los signos Acentos Detachados Cognoscencia, pertinencia y suficiencia Conclusiones Recomendaciones	Diccionario de las ciencias de la educación Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura Pedagogía en el aula, guía para maestros Cómo leer mejor en voz alta La investigación acción en educación Leer y escribir en la escuela Estrategias de lectura para mejorar la comprensión Biblioteca práctica de comunicación Monografía municipal de Amatepec El maestro y su práctica docente	UPN Rubi Gali André Redfield Ousem Pearson Rohrer Dole Duffy Séba Domínguez Segura Margarita Gómez Palacios Liliana Cueto Dela Lerner Latorre Kemmis Isabel Solé Pimienta Hermálich Kath Goodman INTEG Frank Smith Flavel Manning Fernando Ramos Maldonado Enlils Ferrero Arias octavo Anderson Pearson Adam Sarr
La comprensión lectora en el cuarto grado de educación primaria	Índice Capítulo I. Problematización Capítulo II. Referentes teóricos metodológicos Capítulo III. La comprensión lectora en el cuarto grado de educación primaria Capítulo IV. Estrategias de innovación Capítulo V. Interpretación de resultados	Presentación Diagnóstico Planteamiento del problema Propósito Justificación Delimitación Contextualización Metodología Tipo de proyecto Conceptos ¿Qué es leer? ¿Qué es comprensión? Modalidades de lectura ¿Qué son las estrategias? Enfoque y propósito del español en la escuela primaria Cómo han aprendido los niños mexicanos Estrategias de innovación Leo y luego escribo Receta de cocina A robar palabras Uno alimenticio Pensamiento crítico Rompecabezas El acordeón Interpretación de resultados Conclusión Bibliografía	La enseñanza de la comprensión lectora Enseñar lengua Cómo mejorar la comprensión lectora Cómo leer mejor en voz alta La lectura en la escuela Cuentos de Grim Comprensión de la lectura Caminos a la lectura Elaboración y uso de material didáctico para la lectura Leer una aventura con talento e imaginación. La lectura en la escuela primaria Fichero de actividades didácticas de español, 4º grado Libro para el maestro, español 4º grado Plan y programas de estudio 1993 Comprensión de la lectura Estrategias de lectura	Arthur Rackham Daniel Cassany David J. Vooper Felipe Garrido Frank Smith Isabel Solé Jorge Ruñinelly Margarita Gómez Palacios Palacio Martha Sastrias SEP T. H. Cairney

Fuente: Proyectos de innovación

# Caracterización de la formación inicial en TIC de estudiantes de las instituciones de Educación Superior de Servicios Educativos integrados al Estado de México.

Israel Herrera Peralta: israelupn151@gmail.com

## Resumen

Presentamos un avance de la investigación denominada la Formación Docente para la Inserción de las Humanidades Digitales. El propósito particular de este escrito se centra en comprender la formación de docentes, de diversos grados educativos, en el campo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Intentamos develar cómo se relacionan sus aprendizajes con las competencias desarrolladas, las teorías implícitas y la confianza en la integración de las humanidades digitales, en el plano educativo, la cultura, las artes y el entorno donde se desenvuelven, caracterizados por criterios propios de la sociedad de la información y del conocimiento.

Con la perspectiva de investigación elegida para abordar esta temática, se pretende evidenciar las necesidades, las oportunidades de mejora en la formación inicial docente, así como las causas de estas necesidades, de cuatro instituciones de educación superior de SEIEM tomando como referencia las políticas educativas, en particular los estándares TIC.

Tras la obtención de resultados, se puede afirmar que la asignatura Habilidades Digitales, implementada en las instituciones de educación superior de SEIEM, tiene poco impacto en el desarrollo de competencias TIC necesarias para el mundo cámbiate en el cual se encuentra inmerso el modelo educativo de México.

*Palabras clave: Formación inicial docente en TIC, estándares TIC, habilidades digitales, políticas educativas.*

## Introducción

El escrito que ahora se presenta es un informe del estudio concerniente a La Formación Docente para la Inserción de las Humanidades Digitales, registrado en el colectivo de investigación de la UPN unidad 151 Toluca, México.

El propósito de la investigación se centra en comprender la formación de docentes de diversos grados educativos en el campo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y cómo interactúan la formación, las competencias desarrolladas, las teorías implícitas y las creencias en la integración de las humanidades digitales, entendidas estas últimas, como inserción en lo educativo, la cultura, las artes y el entorno donde se desenvuelven, caracterizado por criterios de la sociedad de la información y del conocimiento.

Con la perspectiva de investigación elegida para abordar esta temática, específicamente la Investigación



Tecnológica en educación (García, 2012), se pretende evidenciar las causas de un problema concreto y proponer una alternativa de solución mediante la intervención que transforme la realidad del complejo modelo educativo actual de México.

La disertación se divide en tres apartados:

- El escenario del objeto de estudio; donde se describen las políticas educativas internacionales, nacionales y locales que determinan la formación inicial docente y el conocimiento que se tiene al respecto de esta temática.
- La caracterización; en la que se plantean preguntas que dan cuenta del problema y se responde con el análisis de evidencias que recuperan información con respecto de la formación inicial en TIC de cuatro instituciones de educación superior formadoras de docentes pertenecientes a Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)
- La reflexión; donde, a manera de conclusión, que enfatiza desarrollo y perspectivas de la investigación planteada.

## 1. El escenario del objeto de estudio

A partir de las últimas reformas que se han planteado en el Sistema Educativo Mexicano en la educación básica, media superior y superior, y junto con la inminente inserción de las TIC en los centros educativos, se han agregado funciones a la profesión docente orientadas a la adecuación del trabajo que responden a los retos y necesidades sociales en la actualidad.

En la gran mayoría de las políticas educativas internacionales, se perciben las ideas de Gimeno (1998), con respecto a la necesidad de formación del profesorado con un sentido permanente, como el aspecto fundamental e imprescindible para intentar renovar un sistema educativo. Es decir, se necesita ofrecer todos los elementos necesarios para promover buenas prácticas docentes encaminadas a la mejora de la educación.

El Informe Mundial sobre la Educación, emitido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1998), se refiere a la formación docente destacando las tendencias a la reflexión y recuperación de la importancia de la renovación pedagógica y la actualización permanente contextualizando los retos para la educación en el siglo XXI y el mundo en mutación.

Para la UNESCO (1998), el mundo en mutación está orientado a las tendencias de la introducción de las TIC en la educación, la integración de estos procesos de enseñanza aprendizaje, el nuevo rol que debe adoptar los docentes y las cualidades con las que debe contar para enfrentar los retos del siglo XXI. Estas especificaciones marcan la ruta a seguir internacionalmente, y generan la necesidad de integrar procesos de formación continua y permanente que paulatinamente respondieran a los cambios que se van presentando como consecuencia del surgimiento de paradigmas emergentes para la incorporación de las TIC en los procesos educativos, sociales, económicos, en la ciencia y en general en las actividades de la vida cotidiana. Los elementos relacionados a las TIC y su vínculo con los procesos educativos no son estáticos, y van surgiendo nuevas propuestas innovadoras y más funcionales que van desfasando lo que hace apenas unos meses se creía novedoso. Un ejemplo tangible son los blogs que, como un acto mediático para la comunicación con su sentido pedagógico particular, ahora son remplazados por las nuevas

formas de comunicación sincrónica que han aparecido en los últimos años con las nuevas redes sociales ofertadas por el google +, el adobeconnect, el edmodo, Skype, entre otras.

De acuerdo con los resultados de Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (ITU, 2005), las sociedades van cambiando de manera radical en la medida que se incorporan las TIC a las actividades de la vida diaria. Como evidencia, podemos mencionar el crecimiento exponencial de los usuarios interconectados por medio de internet en redes sociales como Facebook y WhatsApp.

Se reconoce que la educación, el conocimiento y las TIC, son fundamentales para crear condiciones de socialización centrada en las características individuales de las personas, orientadas a al desarrollo para que todos puedan crear, consultar, compartir conocimiento e información para la promoción de una mejora en la calidad de vida. Para el logro de lo anterior se deben formar las bases para que cada persona tenga la posibilidad de adquirir las competencias y conocimientos que le permitan aprovechar los beneficios de esta sociedad. Por tanto, se debe promover el empleo de las TIC en todos los grados educativos y debe incluirse la formación y el desarrollo de recursos humanos especialistas en las TIC.

Los docentes desempeñarán, en este sentido, una función activa en el desarrollo de habilidades en los estudiantes y en ellos mismos, de tal manera que puedan acceder a las particularidades del aprendizaje a lo largo de la vida, procurando una educación para todos, la atención a la diversidad, igualdad de oportunidades; privilegiando la ofertas educativas a distancia, el trabajo autónomo y la socialización del conocimiento.

En el informe de la conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009), se ha reconocido la responsabilidad social de la educación superior y todos sus actores involucrados. Refiriéndose al desarrollo de habilidades para lograr la meta de educación para todos, mencionan que es necesario intensificar la formación docente con currículos que proporcionen los conocimientos y las cualidades necesarias para la vida en el siglo XXI. También, se plantea la necesidad de favorecer sus aptitudes para aprovechar al máximo los beneficios de la sociedad de la información y del conocimiento, destacando la importancia de adquirir destrezas para incorporar las TIC.

Es comprensible la intención de desarrollar competencias en los docentes que les permitan estar a la vanguardia en lo que a cultura digital se refiere. Estas competencias se reflejarán en investigaciones concretas de sus prácticas educativas y en la identificación de los aspectos de la misma que pueden ser producto de intervención e innovación.

A partir de la segunda década del siglo XXI, las políticas educativas se encaminan a la implementación de acciones para reducir la brecha digital entre los docentes y estudiantes de diversos grados académicos y a mejorar las prácticas educativas. Resultado de ello, se habla de buenas prácticas educativas con TIC.

Para enfocar las acciones hacia esta intención, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) en el informe de la Conferencia Internacional sobre 1:1, enfatiza en el acceso, la competencia y la motivación como las condiciones requeridas por los docentes, en el aula, para el uso de dispositivos TIC y resalta la importancia de saber cómo y cuándo incorporarlas a la planeación de sus actividades de aprendizaje. Por tanto, no solo se demanda formación en TIC y su integración en las prácticas pedagógicas, sino también acompañamiento, trabajo colegiado, divulgación de resultados de

investigación, de buenas prácticas y apoyo de especialistas para la adaptación de innovaciones e intervenciones a los planes y programas de estudio.

Aunque se implementan cada vez más acciones para incorporar las TIC a los centros escolares, en muchos países no han tenido el impacto deseado. En la mayoría de los casos observados por Enochsson (2009), los docentes no las insertan como recurso didáctico de manera regular debido a diversas causas como: actitud desfavorable por parte de los profesores, pocas oportunidades de acceso en las instituciones educativas; insuficiente material TIC y la escasa o nula preparación con respecto a ellas, durante su periodo de formación.

Por lo anterior, se han propuesto estándares TIC que regulan la formación inicial docente. Tales estándares incluyen criterios o indicadores que permitan categorizar sus prácticas educativas en las escuelas y su relación con el desarrollo de competencias, en su formación, y que ponen de manifiesto su desempeño en esta área de oportunidades para la innovación. Se abre un camino de disertación referente a la manera que las instituciones formadoras están respondiendo a las exigencias de las nuevas generaciones en el contexto de la sociedad del conocimiento y la era de la web 3.0 en su máximo esplendor.

La UNESCO (2008) establece el requerimiento de formación de los futuros docentes en el campo de las TIC y la constitución de mecanismos para la adquisición de conocimientos y competencias para aprovechar los recursos, el reconocimiento de las teorías pedagógicas y metodologías de aprendizaje que están modificando las prácticas de los profesionales de la educación y que tienen impacto en las formas en que los ciudadanos acceden, usan, comparten y construyen conocimientos. Por tanto, los docentes son orientadores para la construcción de una cultura que se desenvuelve en un entorno cada vez más relacionado con el conocimiento digital, con las implicaciones, limitaciones y potencialidades que el mismo implica.

De este modo, propone 4 grupos de competencias que enmarcan conceptualmente las dimensiones de la formación inicial docente:

1. Pedagógica; se centra en la práctica instruccional de los docentes y en su conocimiento del plan de estudios, y requiere que los docentes desarrollen formas de aplicar las TIC en sus materias para hacer un uso efectivo de ellas como forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza.
2. Colaboración y Trabajo en Red; hace hincapié en el potencial comunicativo de las TIC para extender el aprendizaje más allá de los límites del aula.  
Aspectos Sociales: se vincula al hecho de que la tecnología trae consigo.
3. Nuevos derechos y responsabilidades; entre los que se incluyen el acceso igualitario a recursos tecnológicos, el cuidado de la salud de los individuos y el respeto de la propiedad intelectual.
4. Aspectos Técnicos; que está relacionados con el tema del aprendizaje permanente, en cuyo contexto los docentes deben actualizar sus conocimientos de hardware y software a medida que emergen nuevos desarrollos tecnológicos (p.p.36-37).

De las cuatro competencias mencionadas en este informe, la pedagógica es la competencia fundamental para la integración de las TIC a los planes de estudio de las instituciones de educación superior formadoras de docentes. En este aspecto, se resalta la utilidad de establecer criterios para determinar estándares

curriculares que resignifiquen el desarrollo de cualidades de futuros docentes en relación a los contextos donde habrán de desempeñarse profesionalmente.

La competencia pedagógica conduce a mejorar un principio de las prácticas de enseñanza que se está promoviendo la adopción de la tecnología como sustitución de otros medios tradicionalmente implementados. Actualmente, las exposiciones que se planean en el desarrollo de las sesiones se convierten en presentaciones electrónicas; se les pide frecuentemente a los estudiantes que realicen sus trabajos escritos en un procesador de texto, asimismo, el trabajo ya no se entrega de manera impresa se envía por correo electrónico y es digitalizado. Contar con estándares que permitan cotejar, comparar, analizar y proponer conduce al establecimiento de buenas prácticas pedagógicas con TIC.

En este sentido, la brecha generacional de los nativos digitales, frente a los docentes que no lo son, se acorta gracias al aporte de nuevos recursos, generación de espacios para construcción de conocimiento, la planeación interdisciplinaria, la integración de las capacidades individuales, entre otras circunstancias. Se demanda el desarrollo de nuevas competencias y formas de valorar su apropiación, destacando la mediación docente en el desarrollo curricular, se espera que sea un profesional autónomo y reflexivo, con respecto de la integración de las TIC, en los procesos educativos (UNESCO, 2008).

Según la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE, 2011), una de las políticas educativas que se va consolidando es la referida a la inclusión de las TIC en la formación inicial y no ello, los nuevos escenarios en que las instituciones formadoras de profesionales de la educación se desarrollan. Incluye, la reflexión, con respecto de la construcción de ambientes de aprendizaje efectivo, el análisis para efectuar modificaciones curriculares, invertir en infraestructura y capacitación de docentes, el diagnóstico del nivel de habilidades digitales con que cuentan sus estudiantes, el acceso y uso de las TIC y el análisis de los procesos educativos.

Igualmente, Brun (2011) señala que la integración de las TIC en la formación inicial docente en países de América Latina y del Caribe se ha desarrollado de manera escasa y poco sistemática, las acciones planteadas son inconexas y conducen a resultados desfavorables en la práctica.

El mismo autor se refiere al aumento del interés por el tema y con evidencia recuperada afirma que hay avances pero menores en comparación con lo que sucede en educación primaria y educación secundaria. Lo anterior responde de manera negativa a la pregunta de si las nuevas generaciones de estudiantes, de licenciaturas relacionadas con la docencia, están siendo preparadas adecuadamente para enfrentar las necesidades de la sociedad actual integrando las TIC a la enseñanza. El motivo principal de esta situación radica en que, en la mayoría de los casos, se les estaría formando solo en habilidades básicas y poco articuladas a los procesos de aprendizaje, los contenidos y al sentido pedagógico requerido para cada disciplina del saber.

Para resarcir este efecto, las instituciones de educación superior encargadas de formar docentes para los diferentes grados educativos deben plantear un proyecto, o un plan de integración de TIC, orientado a responder de manera gradual al problema. Se debe precisar lo que sabe y lo saben hacer los estudiantes. Tal proyecto debe incluir la actualización de recursos humanos e infraestructura, el fomento de la cultura digital, la generación de recursos digitales de aprendizaje, el diseño de objetos virtuales de aprendizaje, la

incorporación de software de libre acceso educativo, la aplicación de recursos multimedia en situaciones de aprendizaje concretas, la valoración de recursos y materiales que se encuentran en las escuelas. Además, es de vital importancia promover nuevas direcciones al sentido pedagógico de estas tecnologías para integrarlas en aula; es decir, conectar la formación docente con la realidad de las TIC en las escuelas donde han de desempeñarse (RELPE, 2011).

Este es el panorama internacional que rige las acciones del Modelo Educativo Mexicano y que está implícito en las políticas nacionales y locales, como se formula en el siguiente contenido:

Durante el inicio de la gestión del presidente de la República Mexicana Vicente Fox, en el 2000, se resalta la importancia de las TIC en actividades cotidianas; se plantea el establecimiento del proyecto e-México, cuya finalidad es que, en el campo educativo, se redujera la brecha digital entre los diversos sectores, el gobierno y los ciudadanos, enfocando las acciones a que estos últimos pudieran hacer uso de nuevas tecnologías en sus actividades diarias.

En ese año, ANUIES (2000) en el documento *La educación superior en el siglo XXI*, dice que la sociedad de ese tiempo se identifica por transitar la era del conocimiento, y que, desde ya en adelante, el conocimiento establece el valor agregado indiscutible de los procesos de desarrollo auto sostenido de un país. Esta “sociedad del conocimiento” sólo puede existir en un contexto global abierto y, acentúa el documento, el conocimiento no tiene fronteras y el rol de las TIC es crucial para el desarrollo de los individuos involucrados.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y en particular, en el Programa Sectorial de Educación, establece, en tres de los seis objetivos generales, impulsar el desarrollo y utilización de TIC en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento. Plantea algunas líneas de acción encaminadas a fomentar el desarrollo y uso de las TIC para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos *intra* e interinstitucionales.

Entre esas líneas de acción se encuentra el propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso; promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; promover que la inversión del Estado al respecto, en diversos formatos; posibilitar el acceso a las TIC a una población más amplia; coadyuvar a la formación integral, a orientar la recepción crítica de los medios de comunicación y a estimular el interés por los retos que conlleva la sociedad del conocimiento; capacitación de docentes de primaria y secundaria en el uso educativo de las TIC en el aula (SEP, 2007).

La habilitación tecnológica de las escuelas va desarrollándose de manera gradual, aunque queda a un lado el aspecto de la formación inicial docente, la actualización y formación de los docentes de educación superior de las instituciones formadoras. Una evidencia que se puede llevar al análisis es la referente a enciclomedia que emerge dentro del Programa Sectorial para ser implementado en el quinto y sexto grado de primaria. En las acciones no se contempla la capacitación o formación de los docentes para integrar el programa digital en las aulas, por lo que repercutió en un abandono casi total por parte de los profesores que atendían los grados de educación primaria donde se instaló el software educativo vincu-

lado a las TIC.

Al considerar la evolución de la sociedad del conocimiento, en la segunda década del siglo XXI, se presentan cambios sustanciales en los objetivos y líneas de acción del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. En él se instituye una visión futurista en el Programa Sectorial de Educación, proyectado a responder las exigencias de la globalización y del incremento cada vez mayor, de la presencia de las TIC en aspectos de la vida de la cotidiana. En consecuencia el aspecto educativo se articula con la economía, la sociedad, las ciencias, el gobierno, la divulgación, la cultura y las artes. Esta vinculación se aprecia con, prácticamente, todos los sectores de desarrollo del potencial humano del país.

En lo referente a TIC, el Plan Nacional de Desarrollo implanta una estrategia nacional que consiste en promover la incorporación de éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la intención de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México (SEP, 2013). Otra estrategia nacional, alineada al Programa Sectorial de Educación, busca posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de TIC y del establecimiento de una agenda digital de cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional. Esta estrategia resalta la necesidad de formar capital humano con habilidades para diseñar materiales culturales digitales, modelos de divulgación digital y ciudadanos con competencias para poder acceder a la cultura y las artes en medios digitales e informáticos.

En primer objetivo del Programa Sectorial de Educación enmarca la exigencia de fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno con una línea de acción que proyecta formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas. Se da por entendido que estas acciones también están dirigidas para las unidades a nivel nacional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Aprovechar las TIC para el fortalecimiento de la educación media superior y superior es parte del objetivo del Programa Sectorial de Educación 2013-2018. En él encontramos dos líneas de acción generales: la primera impulsa la promoción y la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para generar capacidades propias de la sociedad del conocimiento; y la segunda, impulsa las inversiones en las plataformas tecnológicas que requiere la educación con la finalidad de trabajar con los docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC, en los procesos educativos (SEP, 2013).

En su apartado 5.5, relacionado directamente con las TIC, se menciona la necesidad de fortalecer el acceso de la población estudiantil y docente a la cultura con el uso de TIC. Las líneas de acción propuestas a este respecto son: Generar contenidos culturales en formatos digitales multimedia para apoyo de los programas educativos; publicitar, a través de plataformas tecnológicas, las actividades culturales y artísticas dirigidas a los estudiantes y docentes; crear plataformas y servicios digitales que favorezcan una oferta amplia de contenidos culturales especialmente para niñas, niños y jóvenes; estimular la creación de proyectos vinculados a la ciencia, la tecnología y el arte, que ofrezcan contenidos para plataformas digitales (SEP, 2013).

Las acciones del objetivo 5, son el punto de partida para el análisis, reflexión y debate del ordenamiento sistemático de la formación docente desarrollada en las instituciones. Se comprende que estos plantea-



mientos del Programa Sectorial de Educación presentado en 2013, servirán como guía para proponer programas estratégicos con contenidos que respondan a los requerimientos planteados. En este sentido, no sólo se pretende manejar el software de Microsoft office como si este fuese una herramienta similar a una máquina de escribir, por ejemplificar; sino que, en este momento, las propuestas se encaminaran a favorecer y desarrollar competencias que permitan poner de manifiesto la creatividad en el diseño de recursos digitales, material multimedia, modelos de redes sociales para la divulgación educativa, las artes, la cultura. Además, se pretende que todo lo desarrollado se encuentre al alcance de la población de manera sencilla y fácil.

El gobierno del estado de México implementa estrategias y líneas de acción en el campo de la educación que emergen del Plan de Desarrollo 2011-2017 y son recuperadas en el Proyecto Integral de Educación Superior de SEIEM 2009-2012, en sus ejes rectores de formación y profesionalización docente. Marcan las estrategias estatales de los procesos educativos como se describen ahora. El trabajo realizado al interior de las instituciones de educación superior de SEIEM, responde a la necesidad de formar profesionales de la educación para satisfacer la demanda de profesores para educación básica. Entre los objetivos estratégicos, está el de mejorar la formación inicial de profesionales de la educación con calidad, equidad y pertinencia, para satisfacer las necesidades docentes que exige la educación básica del siglo XXI, mediante planes y programas de estudio con reconocido prestigio académico nacional e internacional (SEIEM, 2009).

SEIEM vislumbra mejoras en la formación inicial de profesionales de la educación; sin embargo, en los objetivos estratégicos no se identifican, con claridad, propuestas de la integración y formación en relación con las TIC que se correspondan con los planes y programas de educación básica. Las necesidades docentes, que exige la educación del siglo XXI, no son cubiertas en su totalidad, dejando de atender algunas de las políticas educativas que regulan y orientan las acciones a seguir.

Esto es muy similar a lo que ocurre con el estado del conocimiento del tema que ocupa esta investigación. Según COMIE (2000), de 1998 a 2002, en México, pocos reportes de investigación, incluidos en tesis, libros, revistas especializadas y congresos se refieren al tema. Del 2003 a la fecha, se ha elevado el número de reportes; sin embargo, siguen siendo escasos, mientras que, a nivel internacional, en proporción, encontramos mayor número de investigaciones.

## 2. La caracterización

El marco de estudio indica los objetivos o metas a cumplir para modificar la formación inicial docente y las estrategias que deben implementar las instituciones de educación superior para alcanzar los logros establecidos. Sin embargo, esto es, en palabras de Tomas Moro, lo utópico. La realidad es distinta, los contextos, las personas, los discursos y las condiciones son intermitentes, surge las siguientes preguntas que habrán de responderse en esta parte del reporte de investigación:

¿Cómo es la formación inicial en TIC de los estudiantes de instituciones de educación superior formadoras de docentes pertenecientes a SEIEM? ¿Qué capacidades desarrolla la formación inicial en los estudiantes, de instituciones de educación superior adscritas a SEIEM, que puedan integrar a su desempeño profesional las TIC en los entornos de aprendizaje?

La población contemplada en la investigación, pertenece a cuatro instituciones de educación superior



formadoras de formadores de SEIEM, las tres unidades UPN en el estado de México; 151 Toluca, 152 Atizapan de Zaragoza, 153 Ecatepec y el Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM) Toluca. La UPN oferta, a las personas interesadas que cuentan con estudios de bachillerato concluido, la Licenciatura en Pedagogía plan 1990 y, a trabajadores de la educación en activo, la Licenciatura en Educación plan 1994. Además, ofrece estudios de posgrado a través de las maestrías en enseñanza de las humanidades y en educación básica. Por su parte el CAMEM, sede Toluca, integra en su plan de estudios 1999, la Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidades en Español, Matemáticas, Biología e Inglés, y la Licenciatura en Educación Preescolar, ambas en modalidad escolarizada, para interesados que cuentan con estudios de bachillerato, y mixta para trabajadores de la educación. Los dos ciclos escolares anteriores, y el actual, muestran un promedio en su matrícula de 3800 estudiantes atendidos por 480 docentes.

Los resultados de una observación, destinada a interpretar las características de estas instituciones en los rubros relacionados con TIC, son los siguientes: las tres UPN cuentan con infraestructura y recursos tecnológicos a lo que denominan sala de cómputo con acceso a internet; cuentan con servicio de internet en toda la institución y existe una red abierta para la población estudiantil y docentes; sin embargo, en su mayoría, los equipos de cómputo son obsoletos y los que se encuentran en buenas condiciones técnicas son insuficientes para la atención de la demanda, lo que produce deficiencias en el servicio. El caso del CAMEM es diferente ya que no tienen instalaciones propias desarrollan sus actividades al interior de las instalaciones de educación secundaria y carecen de acceso a computadoras e internet. Otro punto relevante es que en las cuatro instituciones proporcionan para las actividades académicas proyectores digitales.

Por otro lado, a partir del ciclo escolar 2011-2012, se propuso un proyecto de inserción de asignaturas cocurriculares para los estudiantes de las instituciones de educación superior de SEIEM. En este caso. Se buscaba el desarrollo de habilidades digitales. En el ciclo escolar 2013-2014, se incorporan docentes especialistas en las TIC para trabajarlas en los semestres correspondientes. Esta materia cocurricular tiene como propósito primordial desarrollar competencias para atender la diversidad que está presente en el proceso de aprendizaje y formación, contribuir a mejorar la práctica docente y brindar herramientas para el ejercicio del aprendizaje-enseñanza-aprendizaje del inglés y habilidades digitales, (SEIEM, 2011).

En el mapa curricular, se establece contenido relacionado para 6 semestres, con 30 horas en cada uno de los mismos. Se integran temáticas como conocimiento y uso de las computadoras, paquetes de trabajo de Microsoft office, medios masivos de comunicación, software destinado a actividades educativas, creación de materiales educativos, software para diseño como corel draw y programación web; innovación digital en educación, transmisiones de radio vía web, mensajes de comunicación educativa entre otras (SEIEM, 2011).

La muestra que sirvió para identificar la formación inicial docente, se tomó completamente al azar. La integraron 600 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de las UPN 151, 152 y 153 y de la Licenciaturas en Educación Secundaria. 83% se encontraron, al momento de hacer la encuesta, entre los 18 a 25 años, mientras que el 17 % tenía 26 años o más. El género que representó mayor porcentaje fue el femenino, con 65%; mientras que el masculino representó el 35 % de la matriculación total. También se tomó como muestra a 200 docentes, igualmente elegidos completamente al azar.

Se diseñaron instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo para recabar las muestras, considerando, para su diseño, los estándares curriculares TIC planteados por (UNESCO 2008) como se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Dimensiones de los estándares TIC

Dimensión	Definición
Área Pedagógica	Los futuros docentes adquieren y demuestran formas de aplicar las TIC en el currículo escolar vigente como una forma de apoyar y expandir el aprendizaje y la enseñanza.
Aspectos Sociales, Éticos y Legales	Los futuros docentes conocen, se apropian y difunden entre sus estudiantes los aspectos éticos, legales y sociales relacionados con el uso de los recursos informáticos contenidos disponibles en Internet, actuando de manera consciente y responsable respecto de los derechos, cuidados y respetos que deben considerarse en el uso de las TIC.
Aspectos Técnicos	Los futuros docentes demuestran un dominio de las competencias asociadas al conocimiento general de las TIC y el manejo de las herramientas de productividad (procesador de texto, hoja de cálculo, presentador) e Internet, desarrollando habilidades y destrezas para el aprendizaje permanente de nuevos hardware y software.
Gestión Escolar	Los futuros docentes hacen uso de las TIC para apoyar su trabajo en el área administrativa, tanto a nivel de su gestión docente como de apoyo a la gestión del establecimiento.
Desarrollo Profesional	Los futuros docentes hacen uso de las TIC como medio de especialización y desarrollo profesional, informándose y accediendo a diversas fuentes para mejorar sus prácticas y facilitando el intercambio de experiencias que contribuyan mediante un proceso de reflexión con diversos actores educativos, a conseguir mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: UNESCO, 2008

Se diseñaron cuestionarios de tipo Likert modificados en consideración de las sugerencias de Padua (1978) para incluir en el ítem los indicadores de las dimensiones de los estándares TIC. Se agregaron categorías de respuesta que van de su uso como experto, mucho, básico y nada. Además se implementaron registros de observación y entrevistas para complementar la información e integrar una triangulación en el análisis de datos que conduzca a una comprensión de los hechos, tal y como plantea Bericat (1998), buscando trascender las simples explicaciones al momento del análisis. Se agrega una discusión a la luz de algunas investigaciones que disertan acerca de la misma temática.

Los resultados que se obtienen son los siguientes:

En la dimensión *Aspectos Técnicos*, se recupera la información de los estudiantes con la aplicación del cuestionario para describir el conocimiento instrumental y uso básico de TIC. El 19.3 % de los estudiantes identifican los elementos de la computadora, sus usos, la manera que se conectan entre sí sus componentes y el mantenimiento básico como expertos, sin dificultades. El 36.9 % lo hace considerablemente; 35.9 % lo básico; y solo 1 % que corresponde a 6 estudiantes respondieron nada.

Un número muy importante de los estudiantes muestran dominio de los elementos de la computadora, esto se evidencia por las mediante los registros de observación, ya que no demuestran dificultades en el momento de trabajar con las computadoras. En las entrevistas implementadas a algunos estudiantes, éstos indican que, en los grados académicos cursados con anterioridad, les han participado de cursos que les permitieron desarrollar habilidades digitales. En los mismos registros, se puede constatar que inclu-

yen en sus actividades cotidianas dispositivos TIC actuales que usan con mucha facilidad. Tal es el caso de los teléfonos móviles con funciones similares a las que contienen las computadoras convencionales e incluso con otras aplicaciones.

Otro aspecto que proporciona información relevante al describir esta dimensión de aspectos técnicos, es la del conocimiento y uso de TIC por parte de los estudiantes que constituyen el núcleo central de la investigación, es en qué medida reconocen los tipos de archivos, paquetes y programas de software como *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, archivo de imagen, PDF, archivos de música y archivos de video. El 30 % lo reconocen como expertos, 39.9 lo reconocen mucho, 26 % solo conocen lo básico y solo 1.1 % desconocen completamente los tipos de archivo.

Para comprender este resultado en el manejo de archivos con diferentes extensiones, que puede considerarse bueno, agregamos los datos extraídos de las observaciones efectuadas en diferentes sesiones de clase y en la sala de computó. Apreciamos que es habitual la interacción con archivos que suben y envían a través de las redes sociales de su predilección; comparten la música, videos, fotos que han capturado con sus equipos de comunicación móvil, envían archivos y documentos que les proporciona los docentes.

En cuanto al uso del software del paquete Microsoft office, en particular el procesador de textos *Word* y el *Power Point* útiles para el diseño de textos y presentaciones electrónicas; el 40 % lo maneja sin dificultad, como experto; el 41 % sabe mucho del manejo y del uso de estos programas; el 15 % manifiesta conocer lo básico y solo el 4 % conoce muy poco del recurso que brinda el Microsoft office. En el caso de las hojas de cálculo, el diseño de tablas y graficas con *Excel*, el 6.5 % no maneja en absoluto esta aplicación; el 19.5 lo maneja muy poco; el 35.6 % lo básico; el 25 % conoce mucho el programa y sólo el 13.8 % lo hacen como expertos. El resultado anterior es comprensible debido a la frecuencia de uso e integración en actividades académicas, en el caso de estas instituciones, es muy escasa comparado con *Word* o *Power Point*, los cuales son integrados rutinariamente en la elaboración de productos escritos y preparación de exposiciones en clase.

El último aspecto de esta dimensión corresponde al manejo de programas informáticos para la edición de audio, video e imágenes. De los 600 estudiantes que componen la muestra, 140 indican que los saben usar muy poco, 29 no lo manejan, 193 únicamente manejan lo básico, 134 lo hacen mucho y 104 son expertos en la edición de multimedia.

Este apartado se cierra con la corroboración del análisis de datos y los resultados obtenidos en la parte instrumental. Se puede afirmar que el uso y manejo básico de TIC, por parte de los estudiantes, es satisfactorio; demuestran poseer habilidades que les permiten integrar, sin dificultad, los componentes informáticos, los software de acceso común y, en el caso particular del Microsoft office, demuestran un dominio eficaz que les permite enfrentar los trabajos académicos y de su vida diaria.

En lo que respecta a la dimensión de los aspectos, sociales, éticos y legales, de los 600 estudiantes que participan como muestra de la investigación, 167 estudiantes interactúan con las herramientas de navegación con las páginas por internet, como expertos; 206 lo manejan mucho; 119 de ellos solamente pueden hacer lo básico; 79 indican que su dominio es muy poco; y 9 afirman no saber nada. Para comprender estos resultados se recupera lo planteado en la literatura cuando señala que el número de usuarios de

internet, a nivel mundial está en crecimiento. En México, ha crecido de manera exponencial el número de los llamados internautas que han pasado, según la AMIPCI (2013), de 20.2 millones en 2006 a 45 millones en 2012 y la cifra va en aumento. El 62 % usuarios de 17 a 34 años de edad, lo que indica que las nuevas generaciones, y las que vienen, estarán más relacionadas con las TIC:

En cuanto al usos de estos medios como herramientas de comunicación interpersonal, en el envío y recepción de información a través de e-mail, chat y mensajería instantánea, los datos son concluyentes. Ubicamos, en la categoría de respuesta, como expertos a 316, en la categoría de los que saben mucho a 234; mientras que los que lo hacen poco son sólo 40 y los que no lo dominan en absoluto son 10.

Estos resultados tienen son congruentes con lo expuesto por la AMIPCI (2013), que expone que el 84 % de los usuarios enfocan sus actividades relacionadas con las TIC en la búsqueda de información; el 87 % las enfoca en enviar o recibir e.mail y el 62 % en lo relacionado con la mensajería instantánea.

Otro resultado relevante es el concerniente al empleo de Facebook y twitter en la socialización con otras personas. El 60 % de los estudiantes se comunica a través estas redes sociales como expertos; el 40 % saben mucho de estas mismas. No hubo quienes no supieran usarlas en absoluto o supieran poco de ellas.

Son relación a la ética y responsabilidad legal del uso de las TIC y especialmente del internet, se observa que 528 de los estudiantes hacen uso de las mismas de modo responsable y seguro; mientras 72 de ellos manifiestan cuestiones éticas cuando usan algo relacionado con la TIC.

En la dimensión correspondiente al aspecto pedagógico, se observan los siguientes resultados: El mayor número de los estudiantes, representado por el 87.8 %, manifestaron en el cuestionario al usar TIC para realizar las Tareas académicas, con muy buen dominio y conocimiento de cómo efectuarlas; las agregan sin dificultad a sus actividades cotidianas y elaboran frecuentemente textos, diapositivas, graficas, tablas. Sólo un 12.2 % lo desarrolla muy poco o nada.

En este indicador, no se aprecian dificultades para integrar las TIC. Los estudiantes demuestran habilidades suficientes y aprendizaje permanente ya que son parte de sus actividades cotidianas. Sin embargo, en el indicador “Optimizo los procesos de aprendizaje en el aula con la inserción de las TIC”, los estudiantes, según indican los resultados, lo efectúan a nivel básico, muy poco o nada en un 85.2 % de los casos. Por lo tanto, el 14.8 % lo realiza como experto. Los resultados se comprenden a la luz de lo recuperado con los registros de observación y entrevistas, demostrando en los estudiantes deficiencias en habilidades para efectuar búsquedas avanzadas en internet, la gran mayoría de los estudiantes desconocen las características del google académico como apoyo fundamental en las actividades, de indagación bibliográfica, los criterios requeridos para que un documento en línea sea considerado fidedigno. Se observa que no hay procesamiento de la información con inserción de las TIC por parte de un 90 % de los estudiantes, lo que quiere decir que no efectúan mapas conceptuales o híper-textos, por mencionar algunas estrategias didácticas fundamentales. Frecuentemente, en las diversas asignaturas, les son solicitados productos como resúmenes o reportes de lecturas que fomentan la práctica del copia, corta y pega, o el copy-paste, como es común denominarlo.

Al analizar el conocimiento de las políticas educativas en torno a las TIC, el interés por sitios en internet que den cuenta de del uso educativo para insertar las TIC, y el diseño de ambientes de aprendizaje

integrando las TIC, la encuesta muestra que 534 estudiantes saben lo básico o nada y 66 saben mucho pero demuestran dificultades. En cuanto al reconocimiento de las teorías pedagógicas que fundamenta la inserción de las TIC en la educación, 551 conocen muy poco o nada de estas teorías y 49 saben mucho de ellas.

Como apoyo a la interpretación derivada de la aplicación del cuestionario, se efectuó un análisis a las planeaciones de algunos docentes titulares de la asignatura cocurricular de habilidades digitales. Se utilizaron categorías y unidades de significado sustentadas en los indicadores establecidos en los cuestionarios y, por tanto, en los estándares formación inicial en TIC determinados por la UNESCO (2008), tal y como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías y unidades de significado para el análisis de las Planeaciones de la asignatura cocurricular habilidades digitales

Categoría	Unidad de significado
Aspectos Técnicos de TIC	Hardware Software educativo de acceso libre Internet Herramientas digitales Acceso tecnológico
Sentido Pedagógico de TIC	Teorías pedagógicas y TIC Orientación Pedagógica de las TIC Uso educativo de las TIC Modelos de aprendizaje con TIC Políticas educativas Plan de estudios de educación básica, media superior y superior Intervención educativa con TIC
Experiencias de aprendizaje	Ambientes de aprendizaje Ciudadanía digital y responsabilidad Aprendizaje permanente Habilidades profesionales en TIC

Modificado de UNESCO (2008)

En la planeaciones semestrales que presentan los docentes que atienden las habilidades digitales, se observa que su integración incluye temáticas y objetivos que se refieren a la primera dimensión, aspectos técnicos de las TIC en educación. En la mayoría de los casos analizados, la elaboración de material didáctico utiliza programas como el *PowerPoint*, *MovieMaker* y *Webquest*. Encontramos, también, las siguientes temáticas: internet como fenómeno sociocultural, conceptos básicos de TIC, conceptos técnicos de hardware, software, configuraciones básicas; se maneja la utilización de software libre como recurso para elaboración de material didáctico, y Manejo del *Google drive* como herramienta de uso diario. En este sentido, las actividades planteadas y los productos solicitados para el desarrollo de los contenidos muestran una tendencia marcada hacia el punto instrumental; no se definen con claridad las diferencias entre uso, aplicación, recurso y herramientas, que en el caso de las TIC es de suma importancia, debido



a que conduce al favorecimiento de habilidades digitales y competencias, en los estudiantes que se encuentran en formación inicial.

En la categoría de análisis del sentido pedagógico se descubren contenidos, en pocos casos, que se refieren a: consideraciones para la creación de materiales educativos, aplicaciones de las TIC como recurso educativo en el aula, funciones pedagógicas del software libre educativo y procesos de cognición con TIC. Sin embargo están establecidos únicamente como contenido e inconexas de las actividades programadas para el desarrollo de estos. Se identifican, en prácticamente todos los casos, acciones como trabajo en clase que incluyen el manejo del Google Drive, foros de trabajo, trabajos en línea, elaboración de materiales didácticos y archivos en electrónicos, presentaciones de *PowerPoint*. Se tienen bastantes evidencias del aprendizaje se tiene y documentos que se elaboran.

En un gran número de planeaciones analizadas, que representa casi la totalidad, no se aprecia la presencia de cómo se debe proceder con las TIC en educación. No se recuperan evidencias de las Teorías pedagógicas que fundamentan la integración de TIC en los procesos de aprendizaje; no está clara la Orientación Pedagógica de las TIC, por lo que los estudiantes no identifican en qué momento y en que condiciones pueden insertarlas para desarrollar los contenidos de los diferentes campos formativos de la educación básica, y que competencias o habilidades digitales favorecen de manera particular.

Del mismo modo, para la categoría de desarrollo profesional, no se recuperan los estándares y estrategias de objetivos establecidos en las políticas educativas internacionales y nacionales. Para ejemplificar lo anterior se exterioriza el hecho de que los estudiantes no desarrollan habilidades para promover la cultura y las artes de forma digitalizada. Para culminar la categoría, se puede afirmar que, en las planeaciones, no integran proyectos de intervención que atiendan un problema concreto, de un contexto delimitado, en el cual los estudiantes de licenciaturas manifiesten sus cualidades y creatividad con respecto de TIC, con propuestas innovadoras y motivadoras para los destinatarios. Por las condiciones materiales de las instituciones formadoras de SEIEM, no se crean ambientes de aprendizaje propicio para fomentar las habilidades digitales; las clases son, de acuerdo con las evidencias recuperadas en entrevistas con los estudiantes, en muchas de las ocasiones, demostrativas y sin articulación con las actividades propuestas o incluyen prácticas que no están orientadas a una finalidad concreta.

## **Una reflexión a manera de conclusión**

Se considera, según resultados obtenidos del análisis de las evidencias de los estándares, al recuperar información de la formación inicial de formadores, que la asignatura cocurricular Habilidades Digitales, implementada en las instituciones de educación superior de SEIEM, tiene poco impacto en el desarrollo de competencias TIC necesarias para el mundo cambiate en el cual se encuentra inmerso el Modelo Educativo de México. Los resultados del impacto en el desarrollo de habilidades, que le permitan un buen desempeño como futuros profesionales de la educación, son muy similares en las cuatros instituciones de educación superior formadora de formadoras de SEIEM.

Los estudiantes demuestran muy buen dominio del saber hacer instrumental con las TIC aunque es necesario reforzar algunas cualidades en rubros que utilizan frecuentemente y que les permita reconocer

el momento idóneo para integrarlo a los procesos educativos. En la dimensión de socialización, ética y rubros legales de las TIC es conveniente incorporar habilidades de las redes sociales actuales, recordando que van surgiendo más opciones de manera progresiva, asimismo, se tiene que reforzar la parte axiológica de la integración de las TIC, resulta un poco abandonada, sobre todo en el aspecto de los derechos de autor de los medios incluidos en internet.

En el sentido pedagógico de la integración con las TIC, se debe deben efectuar acciones que fortalezcan las competencias de los estudiantes de licenciaturas de educación y pedagogía que les permitan crear ambientes de aprendizaje, objetos de aprendizaje y relacionen con los contenidos del plan de estudios de educación básica acordes a los objetivos nacionales e internacionales.

### Fuentes de referencia

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de Desarrollo*. México: ANUIES.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Significado y medida. Barcelona: Ariel.
- Brun, M. (2011). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- Enochsson, A. y. (2009). *ICT in Initial Teacher Training: Research Review*. OECD Educación working Papers.
- García, C. F. (2012). *La perspectiva de la Investigación tecnológica en educación*. México: LIMUSA.
- Gimeno, S. J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- ITU. (2005). *cumbre mundial sobre la sociedad de la información. cumbre mundial sobre la sociedad de la información* (pág. 555). Tunes: UNESCO.
- OCDE. (2010). *1:1 en Educación. Prácticas actuales evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones políticas. 1:1 en Educación. Prácticas actuales evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones políticas* (pág. 23). París: OCDE.
- RELPE. (12 de enero de 2014). relpe.org. Obtenido de relpe.org: <http://www.relpe.org>
- SEP. (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- UNESCO. (2008). *Estándares Tic para FID*. Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Las nuevas dinamicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2009 (pág. 465). París: UNESCO.



## **La educación intercultural en la Educación Superior en México y los pueblos originarios del Estado de México.**

*Álvaro Nieves Bautista:* UPN Unidad 151, Subsede Ixtlahuaca

### **Avance etapa I Resumen**

La diversidad cultural no es un tema ajeno a la escuela pública, sino que debe ser incluido en ella. Desde las primeras políticas dirigidas a la educación básica, ha sido vital que sea considerado dentro de los distintos subsistemas de la Educación Superior en México, específicamente en el estado de México. Para ello, es fundamental hacer un acercamiento a esta situación dentro del estado que guardan en los sistemas de educación superior de nuestro país.

*Palabras clave: Interculturalidad, Educación superior*

### **La situación del quehacer educativo intercultural en la educación superior en México**

En la primera década del siglo XXI, el sistema educativo de nuestro país cristaliza políticas educativas dirigidas, específicamente, para los pueblos originarios. Hay una producción importante de conocimiento intercultural; lo cual, no implica necesariamente la madurez de los trabajos de investigación que le sustentan. Los trabajos más sólidos, en su mayoría, se encuentran en las tesis de maestría y de doctorado, y son trabajos que pocas veces se publican.

Llama la atención el escaso número de tesis en torno al diseño de políticas educativas en torno al debate latinoamericano o sobre educación intercultural. Existe gran necesidad por definir qué entendemos por interculturalidad.

Gran cantidad de productos responde a las preocupaciones de los planificadores y, por consecuencia, las conclusiones hablan de los indígenas en lo general, da por descontada su diversidad cultural y homogeniza el término, al contemplar su diversidad lingüística y cultural de un modo general, vago. Las tesis de maestría y doctorado se enfocan en regiones, grupos, protagonistas y grupos en específico. Estos documentos tienen mucho que aportar.

LOCUS de enunciación es lo que caracteriza el trabajo como algo que se difunde. Se parte de enunciar aquellos que nos interesa. El segundo LOCUS de enunciación se refiere a las políticas educativas. Y un tercer LOCUS es sobre identidades amalgamadas; como campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas jóvenes, mujeres indígenas jóvenes, artesanas indígenas, entre otras. Antes, se dicotomizaba el término ciudadano e indígena; ahora, se habla de ciudadano indígena. De aquí, la categoría que el subcomandante Marcos presenta como “Nunca más, un México sin nosotros”. Las entidades de la República Mexicana con aportación de un mayor número de investigaciones son Michoacán, el Estado de México, Jalisco y Guadalajara. La mayoría de los estudios han sido hechos en

Puebla, Oaxaca, Estado de México, Michoacán. Casi no hay trabajos sobre el Norte ni el Sureste. Estamos sesgados por una visión central de la interculturalidad de México. Tal parece que no hay tepehuanos, tarahumaras, incluso chiapanecos, por más convulsionada que esté la realidad.

Oaxaca, Michoacán, Puebla, Jalisco y Estado de México concentraron en la década pasada, la mayor parte de estudios sobre educación y diversidad cultural. No obstante, la importancia del tema migratorio; las investigaciones con jornaleros agrícolas son aún escasas. Además, la génesis y uso de educación intercultural, se está entendiendo polisémicamente, en este sentido abarca distintas problemáticas que la educación no intercultural; no se ha dado un espacio de reflexión al respecto.

La mayoría de los estudios realizados y publicados están centrados en educación básica; esto es, hay pocos trabajos enfocados a la Educación Intercultural enfocados a la Educación Superior. Actualmente, la mayoría centran su esfuerzo hacia la diversidad lingüística y cultural.

En el 2011, por ejemplo, María Bertely Busquets, publicó el artículo titulado “La Educación Intercultural en México”. Este artículo presenta un panorama de las instituciones de educación superior intercultural (ESI) a partir de algunas discusiones con respecto al concepto de Estado-nación en México y de Estados plurinacionales en América Latina. Considera algunos aspectos críticos relativos a la efectiva inclusión educativa de la población indígena a la educación superior y se ofrece una tipología de la oferta de instituciones y opciones de ESI que considera las licenciaturas para i) la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales, ii) la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes así como iii) aquellas opciones autónomas y semi-autónomas.

El artículo plantea algunas intersecciones, desequilibrios y conflictos entre el enfoque intercultural oficial y las opciones y programas universitarios documentados; los cuales se expresan en las tensiones entre los valores para la convivencia intercultural, los objetivos contradictorios de estas universidades y la pertinencia política de la articulación.

Otras investigaciones han estado encaminadas a fundamentar los servicios educativos de educación superior de índole intercultural. Por ejemplo, en 2006, Silvia Schemelkes publica el artículo titulado “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? ¿Por qué Universidades Interculturales en México?”.

En 2012 Dietz, Gunther expone el artículo titulado “Un esfuerzo colectivo con logros y con retos. Reseña de proyecto “‘T’arhexperakua - Creciendo juntos’: investigación-acción colaborativa y educación intercultural bilingüe P’urhepecha”. Explica, principalmente, que la educación intercultural bilingüe mexicana sufre aún de un marcado abismo entre los bienintencionados discursos académicos y pedagógicos y la, a menudo, deplorable práctica áulica en este “subsistema” de educación básica. De ahí se deriva la importancia de celebrar y difundir los resultados de aquellos proyectos innovadores y prometedores que logran cerrar esta brecha, aunque sea en un contexto muy localizado y particular. El proyecto “‘T’arhexperakua – Creciendo juntos...” constituye uno de estos escasos y valiosos logros, plasmado por segunda vez en un video documental, de alta calidad estética, que narra el proceso de investigación y que resume las características de este esfuerzo colectivo, sus logros y retos futuros. La principal y más destacable característica es su “largo aliento”.

Desde hace más de diez años, los profesores bilingües de las escuelas primarias de San Isidro y Uringüitiro, Michoacán, colaboran con un equipo de académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y de la Universidad Pedagógica Nacional, a través del cual diagnostican los desafíos prácticos y áulicos de una educación intercultural bilingüe en purhé y en castellano, desarrollan planes y programas curriculares, junto a un rico abanico de materiales didácticos para ambas lenguas y para los seis grados de primaria, así también, acompañan etnográficamente la implementación y puesta en práctica de este currículo bilingüe.

En este sentido, en las IES, distan aun de publicaciones que estén trabajando y socializando prácticas pedagógicas interculturales en concreto.

En 2011, Delia María Fajardo Salinas publica “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión”. Este artículo busca ofrecer un rápido conocimiento de cómo surgió y se ha desarrollado el modelo educativo conocido como Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Se apuntan los primeros antecedentes para luego describir tres etapas principales a lo largo del siglo XX, sin que ello pretenda fijar fronteras exactas, sino tendencias asumidas por los diversos sistemas educativos.

Para describir el momento actual, hemos establecido criterios que permiten observar el fenómeno desde tres ángulos diferentes pero complementarios para obtener una imagen integral de lo que pasa con la EIB en los países latinoamericanos; tanto sus logros como los graves obstáculos, que aún afectan su viabilidad y la efectividad de su implementación.

Sin embargo, hay incipientes publicaciones para explicar, reflexionar y proponer currículos encaminados a la construcción de IES desde el enfoque pedagógico intercultural.

En 2009, Sylvie Didou Aupetit publicó “La promoción de la equidad en educación Superior en México: Declinaciones Múltiples”. El artículo aborda la interculturalidad desde una perspectiva económica. En la coyuntura por la cual transita México, llevar a cabo una acción pública coherente en pro de la equidad implica, primero, atacar el problema de grandes proporciones, derivado de la existencia de los altos y crecientes niveles de pobreza y, segundo, canalizar recursos financieros de considerable monto a su promoción. Según estimaciones convergentes, en 2009, más de la mitad de la población mexicana vivía en situaciones de pobreza y pobreza extrema; y, por la otra parte, como efecto inmediato de la crisis global, los recursos atribuidos a la educación superior fueron disminuidos drásticamente para el segundo semestre, pese a todos los discursos sobre su relevancia para el desarrollo, en una economía del conocimiento.

En 2007, la notable contribución que hace Forero Sandoval, que durante la última década ha hecho diversas aportaciones en el tema, articulando a la Educación Superior. Su artículo “La Interculturalidad en la Educación Superior en México” plantea que, en la última década, a partir de la creación de universidades que brindan atención a los pueblos indígenas de México, han surgido una amplia gama de modalidades de instituciones con diferentes orientaciones y apellidos: interculturales, multiculturales, campesinas, comunitarias o socio interculturales. Ello, aún cuando abre posibilidades epistemológicas, ontológicas y educativas, desde una perspectiva política, supone un gran reto para el gobierno.

Esta publicación abre el debate de la praxis de la Educación Intercultural para las IES.

Como se menciona anteriormente, desde 2010 despiertan diversas tesis doctorales que abordan la política educativa intercultural. Por ejemplo, en 2012, Jesús Carrillo Álvarez, presentó la tesis “Necesidades de formación docente para la Educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México”. Una de las ideas centrales, punto de partida para el presente trabajo, es no haber logrado todavía una verdadera educación intercultural para todos los mexicanos; pues, las acciones emprendidas, dirigidas únicamente a los grupos indígenas, constituyen un factor más de discriminación. La formación del docente inmerso en el medio indígena se ha resuelto de manera inadecuada. El punto de partida ha sido reconocer el panorama internacional, sobre todo el latinoamericano, en lo referente a los acuerdos, convenios y declaraciones de los últimos años, presentados por los gobiernos de la región y que reflejan el discurso político sobre la interculturalidad. Aquí, señala hacia la variedad de documentos sobre el tema como indicativo de una situación en la que poco se ha avanzado. Revisa algunos de los programas sobre formación docente para la educación intercultural bilingüe en los países latinoamericanos con mayor presencia indígena, como son los casos de Bolivia, Guatemala, Perú y Ecuador.

Según Maria Bertely (2000), se identificaron, hasta antes del año 2000, 700 productos intelectuales que abordan temáticas de diversidad sociocultural, en el contexto educativo de todos los niveles. Se ha producido mucho material; pero se ha tenido poca incidencia con respecto a la educación intercultural. Estos productos incluyen artículos, libros, tesis, reportes de investigación, eventos académicos, páginas electrónicas, entre otros. Se categorizaron en varios subcampos. Los investigadores se han basado en siete temas fundamentales (Bertely, 2000):

1. El debate latinoamericano orientados a conocer los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad, bilingüismo.
2. La etnicidad en la escuela. Trabajos dirigidos a mostrar el peso de la dimensión étnica en la indianización de las escuelas. Se pueden encontrar escuelas regulares que son “huicholizadas”. Las resoluciones que se dan desde abajo, son más afortunadas que las que han sido diseñadas desde arriba. Esto tiene su causa en la contextualización que cada uno de los pueblos puede generar en la formulación de la currícula.
3. Los indígenas en la historia de la educación.
4. Sociolingüística educativa. Esto se ha trabajado en torno a la lengua y a su uso, lo cual, a veces, se confunde con la dimensión cultural. Hay una gran autoría nativa en torno a los proyectos educativos que los mismos pueblos indígenas quieren.
5. Perspectiva histórico-cultural sobre procesos socioculturales de las interacciones educativas. Se focaliza en las interacciones no verbales en donde se muestra que la cultura está mediada por las interacciones sociales y cómo el niño es conformada como persona en la interacción con los otros. En los tzotziles no existe la palabra enseñar, sino aprender, porque el niño aprende siempre haciendo y descubriendo. Tiene que ver con definir y analizar qué tipos de métodos se están utilizando en las escuelas. No se piensa qué tan compatibles son las teorías educativas como el constructivismo en las culturas de los niños indígenas. No sabemos qué tanto funciona la didáctica.
6. Las organizaciones no gubernamentales y las redes electrónicas en educación intercultural.

vinculada a la práctica. Algunas investigaciones marcan el lado perverso de las ONG porque han debilitado el papel del Estado como el interventor fundamental, aunque también es cierto que las ONG son los nuevos interlocutores en el mundo globalizado.

7. La formación de docentes en y para la diversidad. Esto es un tema endógeno concentrado en la UPN que ha generado diagnósticos y ha producido poco conocimiento sobre cómo formar maestros interculturales. No documentan propuestas de autoría nativa. Además la gran mayoría de las tesis están enfocadas a escribir solamente acerca de estrategias para revalorar y enseñar las lenguas originarias, se tomó como ejemplo a la UPN-Unidad 151, Subsede Ixtlahuaca, en el estado de México.

Los escritos sobre la Educación Intercultural han venido a robustecer las distintas concepciones de la misma; por eso, es vital tener una visión de lo que ya se tiene. Pero, surge la necesidad de una integración exhaustiva de las publicaciones, en una base de datos, meta para la siguiente etapa de trabajo a realizar por la Línea de Educación Intercultural.

Durante la última década se han difundido las siguientes publicaciones en la materia:

La educación en México, desde la época colonial (1521-1810), pasando por la etapa de la Independencia (1810-1910), la Revolución (1910), hasta la actualidad, ha estado centrada en aplicar un modelo homogéneo. Así ha sucedido también en América Latina, a pesar de las luchas reivindicadoras de los pueblos originarios por el reconocimiento de la diversidad cultural y de la libre determinación.

En México, desde la Revolución de 1910, el proyecto nacional ha transitado por distintas políticas, pero siempre con el fin de imponer un modelo único de Estado nacional, basado en la idea mestizocrática, centrada en: una lengua, una cultura, una nación.

Estas políticas han puesto en riesgo el patrimonio biocultural de los pueblos originarios y han profundizado los daños a lo largo de la historia de dominación. La asimilación, la alienación, la alineación y la integración han sido las principales imposiciones e instrumentos que han contribuido al detrimento de sus derechos inherentes colectivos y de sus vidas como pueblos. En general, el Estado ha establecido que la homogeneización es la solución para promover el crecimiento y desarrollo del país. Es decir, los pueblos originarios se han considerado, hasta recientemente, como un lastre para el desarrollo y la unidad de la nación.

En este contexto, se aplicó una política obligatoria de castellanización o españolización que prohibía el uso de las lenguas originarias en las escuelas, al considerarlas autóctonas, como una cosa del pasado y sin relevancia para la formación de los estudiantes y la sociedad.

Pero, los pueblos originarios han demandado con persistencia la enseñanza de sus lenguas en el aula; porque, incluso, la Revolución no respondió, en décadas, a sus demandas. En respuesta, el Estado estableció e impulsó, a mediados del siglo XX, la tan mencionada educación indígena.

Destinada sobre todo a nivel básico, la educación indígena ha transitado por tres etapas principales (Ahuja, *et al.*, 2007). La primera, impulsada en el periodo de 1950-1980, consignada a la alfabetiza-

ción de lenguas indígenas para la castellanización. La segunda, emerge del movimiento indígena y de la conciencia de antropólogos y profesores indígenas, y es incorporada por la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal en el programa educativo en el periodo de 1980-1990 como una educación bilingüe bicultural. Su propósito es la enseñanza equilibrada de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura propia y la cultura nacional. La tercera, que va desde la última década del siglo XX hasta la actualidad, trata de impulsar la educación intercultural y bilingüe en todos los niveles. Así mismo, impulsa y reconoce la diversidad cultural, el diálogo de saberes, la identidad colectiva e individual de los pueblos originarios en el contexto de la sociedad nacional. En esta tercera, se anida la creación de la Universidad Intercultural en México.

Las transformaciones sociopolíticas, en materia de educación superior para los pueblos originarios se deben principalmente al movimiento contemporáneo de los pueblos, tanto a nivel nacional como internacional. Éstos contribuyeron a las Reformas Constitucionales de 1992, cuando se cumplían los 500 años de resistencia, tras la llegada de los europeos al continente. Por primera vez, se reconocía a México como un país con composición pluricultural. Más aún, el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que emergió el 1 de enero de 1994, reforzó el planteamiento de los pueblos de que México debe ser una nación incluyente, sustentado en una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios.

## **Política nacional y estatal de educación, ciencia y tecnología**

En general, las políticas públicas en materia de atención educativa hacia los pueblos originarios de México han sido enajenantes, basadas en la herencia de la invasión europea. Esta situación ha provocado la falta de reconocimiento de estos pueblos en la sociedad mexicana. Así, las instituciones educativas habían negado la necesidad de crear espacios para estos pueblos. La necesidad de incorporar los saberes y los elementos de desarrollo cultural de esos pueblos había sido negada. Es decir, sólo se habían hecho esfuerzos para incorporarlos a la cultura nacional con la predominación de una lengua nacional extranjera, el español, y, acaso, la imposición de una síntesis cultural, mezcla de las culturas originarias y la cultura mestiza. Lo último lleva al individuo a perder los rasgos colectivos de su identidad al imponerle una cultura dominante. Este proceso de enajenación y alienación, ha derivado en el menosprecio y la negación de su propia cultura de origen.

A nivel de la educación superior, la atención hacia los pueblos originarios fue sólo para identificarlos como objeto de estudio; como todavía sucede en las universidades convencionales. Se establecieron carreras como la antropología, etnología, arqueología, lingüística, entre otras. Pero dejaron de lado el reconocimiento del conocimiento tradicional y los saberes locales, al adecuarse a las exigencias de sistematización y organización del conocimiento científico.

Pero, no solo eso, el acceso a las universidades, politécnicos o alguna otra institución de nivel superior, de estudiantes provenientes de algún pueblo originario, ha sido muy escasa. Esto sucede por diversas razones: **a)** la ubicación de las instituciones de educación superior, tan alejadas de sus comunidades; **b)** la oferta educativa no es pertinente para el desarrollo de sus pueblos y territorios; **c)** la deficiencia en la preparación previa (nivel básico y medio superior); **d)** los escasos recursos económicos; **e)** el supuesto de que los jóvenes de los pueblos originarios no solicitarían masivamente los servicios educativos en el



nivel superior; f) falta de incorporación y reconocimiento de los saberes, conocimientos tradicionales y lenguas originarias en el currículo y planes de estudio. Habría que agregar la enajenación y la marginación, entre otros motivos.

Por lo regular, las universidades convencionales no han respondido a las necesidades de formación profesional de la nación pluricultural y pluriétnica. Por ello, surge la necesidad de una oferta de opciones educativas de calidad y pertinencia para que la formación de profesionales que esté dirigida a la diversidad cultural del país, tradicionalmente marginada de la educación superior. Lo anterior, para que la educación superior llegue de manera equitativa, tanto a estudiantes urbanos como a quienes viven en las áreas rurales<sup>1</sup>.

Se plantea formar a estudiantes de pueblos originarios con la calidad académica requerida, pero con un sentido de compromiso con su cultura y su pueblo (Casillas y Santini, 2006). Se trata de desplazar las actitudes de asimilación, enajenación y sometimiento a culturas ajenas. Surge la necesidad de impulsar la educación intercultural en el nivel superior no solo a través de la universidad intercultural. En este asunto, el enfoque intercultural juega un rol importante porque está orientado a posicionar el conocimiento tradicional y las culturas. Este enfoque permite, también, hacer compatibles el conocimiento científico con el conocimiento de los pueblos, para construir un conocimiento significativo que ayude en el desarrollo de los pueblos.

A partir de estas actividades, el Sistema Educativo Nacional (SEN) establece que el enfoque de la educación sea intercultural para todos los mexicanos, e intercultural y bilingüe para los pueblos originarios, y establece las regiones multiculturales del país.

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas han logrado avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son insuficientes. El campo educativo es uno de los que menos avances presentan.

El sistema de enseñanza que se utiliza en las universidades mexicanas, ha adoptado una visión homogénea, mirando a las diversidades como un problema. Por ello, la cultura universitaria busca adoptar una cultura única. Tal homogenización registra, especialmente en el acceso a educación básica, y en ocasiones en el nivel medio o secundaria; aunque, frecuentemente, resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas.

En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, resultan aun menores que en los otros niveles de formación. Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades e instituciones de educación superior pública y privada han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas para acercar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a alumnos pertenecientes a los pueblos originarios.

La educación superior de carácter intercultural exige oportunidades de equidad. Los programas de inclusión que algunas ofertan distan mucho de lograr una sociedad intercultural. La educación intercultural, en

<sup>1</sup> No con esto se quiere decir que la gente de los pueblos originarios sólo viva en el medio rural.

nuestro país, específicamente en educación superior, da poca importancia a las diferencias en las visiones del mundo, de desarrollo y de civilización. Las universidades dan poca ponderación a las diferencias lingüísticas, pues cuentan con un diagnóstico al respecto. Las modalidades de enseñanza son uniformes, por lo tanto, existen raquíticos programas que respondan de manera explícita a las necesidades e intereses de los pueblos originarios.

Es muy difícil que los conocimientos de estos pueblos, en las diferentes dimensiones del saber humano, se incorporen en la dinámica universitaria.

La oferta de educación superior, así como sus mecanismos en diferentes sectores poblacionales, reflejan la desigualdad del país. El problema es que en su forma inercial de operar no sólo refleja esta desigualdad, sino que la reproduce o, lo que es peor, la acentúan. A decir de Schmelkes “Los indígenas representan al menos el 10% de la población nacional, si nuestro sistema educativo fuera equitativo, debería haber un 10% de indígenas en la educación superior. El que no sea así es indicativo del racismo estructural y de la desigualdad educativa del sistema mexicano” (ANUIES, 12 de octubre de 2010).

Desafortunadamente, las políticas interculturales fueron parciales. La mayoría de las universidades lo tomaron como “un llamado a misa”. Se fragmentó la filosofía intercultural, al ser un modelo pedagógico opcional para la educación superior de México.

Las diversas interpretaciones de ideas de educación, propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, buen vivir, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras, alimentan estas experiencias educativas. Distintas universidades han adoptado el enfoque intercultural, algunos con programas que siguen siendo de inclusión y otros que persiguen el camino del desarrollo a través de la diversidad.

En la primera década del siglo XXI, sigue siendo una realidad, que para lograr la inclusión plena y la autonomía de los pueblos indígenas, se requiere cerrar la brecha educativa entre las nuevas generaciones de cada pueblo y entre las del medio rural y urbano del país; sobre todo, en lo referente a la educación superior.

En México, el sistema educativo está dividido en: educación básica, educación media superior y educación superior, que comprende a los niveles de Técnico Superior (conocido también como Profesional Asociado), la Licenciatura y el Posgrado.

Los estudios de Técnico Superior tienen una duración de dos o tres años y los de licenciatura de cuatro o cinco años, en promedio. En los primeros dos niveles se capacita al educando para el ejercicio de una profesión y lo acredita con la expedición de un título. Incluye, dentro de las opciones de estudios, la educación normal o formación de maestros de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física. Según la ANUIES, (Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior), en el ciclo escolar 2010-2011, ingresó a la educación superior el 83.0% de los egresados del ciclo anterior de la educación media superior. La matrícula escolarizada para el ciclo escolar 2010-2011 es de 2 773 088 alumnos, que equivale al 27.9% de la población de 19 a 23 años de edad (excluyendo al posgrado).

La matrícula escolarizada y mixta para el mismo ciclo es de 2904829 estudiantes, equivalentes al 29.2%. A esta cifra deben agregársele 166814 estudiantes registrados en la modalidad no escolarizada. Con esta adición, la cobertura en la educación superior se eleva a 30.9 % (Tomado de <http://www.anui.es.mx/content.php?varSectionID=142>).

Por lo tanto, las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden clasificarse también en términos de la naturaleza de su oferta educativa y de las funciones que en ellas se realizan. La ANUIES desarrolló, en 1999, una clasificación de las IES que ha sido de gran utilidad. La descripción de las tipologías que aquí se presentan está basada en la propuesta de la ANUIES y la que utiliza la SEP.

1. Subsistema de universidades públicas federales. Son el conjunto de IES con fondos federales o estatales, pero gobernados por sí mismas. La mayoría de ellas son autónomas. Las instituciones que conforman este subsistema realizan, además de las funciones de docencia, un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), de extensión y difusión de la cultura.
2. Subsistema de universidades públicas estatales. Son el conjunto de IES con fondos estatales, pero gobernados por sí mismas. La mayoría de ellas son autónomas. Estas instituciones son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como de extensión y difusión de la cultura.
3. Subsistema de educación tecnológica. La mayoría de ellas son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la SEP, las restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales.
4. Subsistema de otras instituciones públicas. Incluye a las instituciones dependientes de la SEP y de otras secretarías de estado.
5. Universidades tecnológicas públicas. Son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales y en ellas se realizan las funciones de docencia, aplicación del conocimiento, extensión y prestación de servicios tecnológicos. Ofrecen programas educativos en regiones donde no existía oferta educativa del tipo superior, y operan bajo la responsabilidad de la universidad tecnológica con autorización de su Consejo Directivo. Se imparten exclusivamente programas de dos años de duración, que conducen a la obtención del título de técnico superior universitario (dicho tipo de programas tan bien puede ser ofertados por otros tipos de IES).
6. Universidades politécnicas públicas. Son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados. Este perfil de institución se incorporó al sistema de ES en el 2002, con el propósito de ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior pública y fortalecer la pertinencia de la oferta educativa de las regiones en las que han sido ubicadas.
7. Subsistema de universidades públicas interculturales (ver más adelante).
8. Instituciones particulares. IES con financiación privada, autónomas en su gestión y constituidas con personalidad jurídica. Los estudios impartidos requieren del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la SEP, de los gobiernos de los estados o, bien, estar incorporados a una institución educativa pública facultada para ello.
9. Instituciones de formación docente. IES públicas y particulares responsables de formar a profesionales para actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional en áreas como educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación especial y educación física.

**10.** Subsistema de centros públicos de investigación: Se integra por instituciones que ofrecen programas académicos básicamente de posgrado y, en menor medida, programas de licenciatura. La coordinación de estos centros está bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual establece las políticas para su desarrollo y asigna los recursos para su operación.

**11.** Otras instituciones públicas: Existen otras instituciones de educación superior pública autónoma y no autónoma, no incluidas en los subsistemas anteriores, sectorizadas en diversas secretarías federales o que son organismos descentralizados o desconcentrados de los gobiernos de los estados.

La educación intercultural en la educación superior, es prioritaria, pues las brechas de inequidad que subyacen son grandes. La igualdad de oportunidades continúa siendo únicamente discursiva, pues las oportunidades educativas siguen siendo escasas en relación con la demanda y mal distribuidas en el territorio nacional, pues aún no se es disponible, sobre todo, para los grupos más marginados, en especial en el área rural.

La equidad es una prioridad de la política de las IES en México. Las decisiones sobre la ampliación de los subsistemas de educación superior buscan favorecerla, en especial a través de la participación de los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios. Estas medidas se apoyan en dos esquemas: el programa de becas en función de los ingresos (PRONABES) y la creación de nuevas instituciones en regiones marginadas, como universidades tecnológicas, interculturales, institutos tecnológicos y universidades politécnicas. Sin embargo, sigue siendo necesario fomentar el crecimiento de la cobertura, privilegiando la equidad, sin poner en riesgo los avances en materia de calidad. Debido a los problemas de financiación de las IES públicas, se han establecido mecanismos restrictivos de admisión. Actualmente se utilizan exámenes estandarizados; según el resultado, se ubica a los aspirantes hasta llenar el cupo establecido por la institución. Se han iniciado “semestres cero”, cuyo objetivo es ofrecer procesos de regularización o afianzamiento de conocimientos y habilidades previas al inicio formal de los estudios.

En las regiones con presencia de pueblos originarios, se encuentran diversas universidades tecnológicas e institutos superiores tecnológicos que tienen en sus aulas a estudiantes de los mismos.

Las universidades tecnológicas en las regiones originarias son: Universidad Politécnica Francisco I Madero (antes el MEXE), Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital, Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, todas en Hidalgo; la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, Chihuahua; Universidad Tecnológica de la Selva, en Ocosingo, Chiapas; la Universidad Tecnológica de la Riviera Maya y la Universidad Tecnológica de la Mixteca, en Oaxaca.

Los institutos tecnológicos en regiones originarias o cercanas a ellas son los siguientes: Instituto Tecnológico de Conkal; Instituto Tecnológico de Centla, en Yucatán; Instituto Tecnológico de Comitán; Instituto Tecnológico de Cintala, Chiapas; Instituto Tecnológico de la región Mixe, en Oaxaca; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zongolica; Instituto Tecnológico Superior de Chicontepec, Veracruz; Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Pátzcuaro, Michoacán; Instituto Tecnológico Superior de la Montaña, en Guerrero; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y de Jocotitlán, en el Estado de México.

Debemos señalar que los currículos tampoco contemplan una relación directa de acciones de vinculación con las comunidades donde se aprecien los saberes, las lenguas, la historia y las cosmovisiones de los pueblos. Lo más próximo que tienen estas carreras son dos aspectos: la carrera «forestal» de la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, Chihuahua, considera una materia de lengua indígena en su curricula. Otra cuestión relevante es que, en los institutos tecnológicos de estudios superiores ya referidos, se imparte la carrera de Ingeniería en Desarrollo Comunitario.

Existen algunas IES convencionales que se han planteado seriamente permear el concepto de interculturalidad en los planes de estudio. Tal es el caso de la Universidad Iberoamericana (Ibero) y sus sedes, que intentó insertar algunos cursos a nivel de las licenciaturas, e identificó el rechazo de la iniciativa, por parte de los propios estudiantes con ascendencia originaria. La razón fundamental fue que estos estudiantes han trabajado estrategias para mimetizarse entre los jóvenes mestizos y no desean que se les señale como diferentes debido a la carga emocional que ello acarrearía. Por el contrario, sucede algo muy interesante, los estudiantes con nivel de maestría han fortalecido su autoestima y están mucho más dispuestos a reconocerse capaces académicamente, en tanto son de un pueblo originario. Capacidad e identidad se amalgaman de tal forma que en los debates dejan relucir sus orígenes con orgullo. Por lo tanto, a nivel de posgrado, sí se ofrecen asignaturas o unidades temáticas que abordan directamente cuestiones relacionadas con la interculturalidad y la situación de los pueblos originarios (Schmelkes, 2011)<sup>2</sup>.

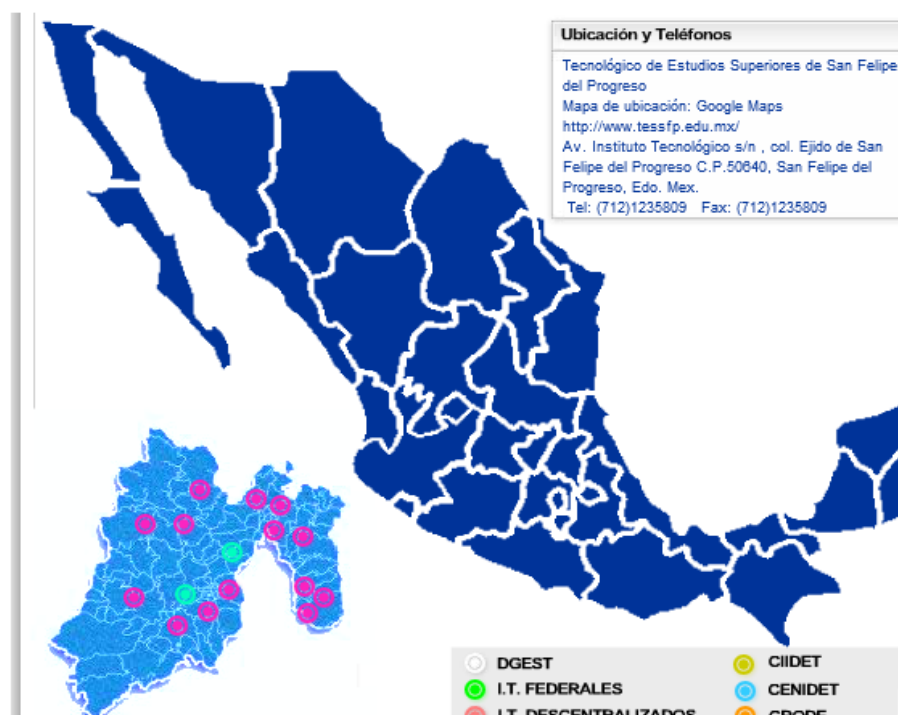
Algunas IES, asentadas en las regiones donde existe una población numerosa de hablantes de los pueblos originarios, que están llevando a cabo todo lo anterior; pero que tienen pocas políticas educativas que garanticen el respeto a la diversidad cultural, a la igualdad de oportunidades y a la inclusión de conocimientos de los pueblos originarios.

Encontramos, por ejemplo, al Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso, Estado de México. Aquí se imparten las carreras: Ingeniería Informática, Ingeniería Civil, Ingeniería Química y Contador Público. Fue creada en el año 2001, para atender a la población estudiantil de la zona noroeste del Estado de México, con alta población de la cultura Jñatjo- Mazahua.

La misión que tiene este Instituto es “Formar Profesionistas e Investigadores consientes de las necesidades de su región, capaces de crear y difundir conocimientos Científicos, Tecnológicos y Culturales, que coadyuve en el Desarrollo Económico, Político y Social, y alcanzar los niveles de productividad y calidad que exige un mundo globalizado”. Actualmente atiende un aproximado de 596 alumnos.

Los datos anteriores son similares a los que arrojan los institutos pertenecientes a este subsistema y a los otros subsistemas. Por lo tanto, se observa que hay poco o nulo trabajo para ofertar una educación intercultural, no hay evidencia de un esfuerzo político y pedagógico que contribuya a atender a la diversidad cultural de los alumnos. Por ejemplo, no se cuenta con un padrón lingüístico ni con programas que permitan la igualdad de oportunidades de los educandos. Además, en las carreras que se ofertan, no hay presencia de la diversidad de conocimientos que tomen en cuenta los aportes de los pueblos originarios, hasta donde la visión y misión de estos Institutos lo permitan.

<sup>2</sup> Comunicación personal. Junio de 2011.



Tomado de <http://www.dgit.gov.mx/informacion/institutos-tecnologicos-de-mexico>

Las distintas facetas por las que han pasado los pueblos originarios se ha dejado de lado en el contenido indígena de la diversidad sociocultural. Esta es una demanda de los pueblos indígenas que surge en el Movimiento Zapatista en México de 1994. Se ha hecho un esfuerzo por reunir las investigaciones en este tema. Este movimiento es el detonador que vuelve a poner sobre la mesa del debate nacional un tipo de educación que privilegie la vitalidad y crecimiento del patrimonio biocultural de los pueblos originarios en el país.

El asunto de la diversidad cultural no es un asunto secundario, sino que debe estar incluido en la escuela pública. Es vital que se le considere en los distintos subsistemas de la Educación Superior en México y en la definición de las políticas dirigidas a la educación básica.

### Fuentes de referencia

Bertely Busquets, María (2003, coord.) *Educación y Diversidad Cultural*. En: M. Bertely Busquets (coord.) (2000): Educación, derechos sociales y equidad, tomo 1, México: COMIE  
 Casillas Muñoz, Lourdes & Laura Santini Villar (2009) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB

<http://www.dgit.gov.mx/informacion/institutos-tecnologicos-de-mexico>

<http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=142>



## Doctorado en Ciencias de la Educación: Su valor formativo

*La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo.  
¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?  
Mahatma Gandhi*

*Rubén Quintana Colín,  
Erika González de Salceda Ramírez,  
Alejandro Cervantes Franco,  
Jorge Bastida Muños,  
María Margarita García Prado*

### Resumen

El ensayo que aquí se expone presenta un breve recuento de los horizontes formativos docentes y su posible relación con la formación que deseamos, en razón de la que tenemos. Para ello, se establecen dos apartados: Formación profesional docente centrada en las potencialidades humanas y Profesionalidad, una alternativa para la mejora continua; el primero compuesto por cuatro subapartados: El devenir histórico de la profesión de enseñar en México, Positivismo y pragmatismo en el actuar del docente mexicano, Situación actual y La alteridad pedagógica en la formación profesional docente; mientras el segundo no tiene subapartados.

*Palabras clave: Formación docente, docente, alteridad pedagógica, profesionalidad.*

### 1. Formación profesional docente centrada en las potencialidades humanas

La educación en México está viviendo momentos históricos trascendentes, porque se pretenden colocar a través de las Reformas Educativas que impulsa el Gobierno mexicano, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las bases para que la educación forme a la niñez de acuerdo a las exigencias que demanda la dinámica del mundo actual; es decir, que sea de calidad, tal que los alumnos demuestren sus conocimientos “aplicados en la resolución de problemas de su contexto”; incluso, por encima de los intereses y motivaciones personales.

Para ello, se requiere una formación suficiente de los maestros, que atiendan las competencias que promueven las nuevas Reformas Educativas, ya que la actual plataforma epistemológica de la formación profesional docente está centrada en la apropiación de conocimientos concretos, en demérito de la reflexión, de la propia práctica y de la abstracción contextualizada del mundo y de la realidad. Esta formación sentendida, más como capacitación, que como proceso formativo propiamente dicho; por lo que es importante resaltar que la formación de los nuevos docentes debe estar sustentada en los valores que promuevan el humanismo como premisa fundamental en defensa de la vida misma; docentes que siembren la esperanza de un México más justo, equitativo y libre, a partir de la toma de consciencia de las

nuevas generaciones, quienes muy pronto serán quienes tengan en sus manos el destino de nuestro país en estrecha relación con nuestro planeta.

Lo anterior, se entiende porque el modelo neoliberal ha metido a la educación en una dinámica de reproducir lo que le conviene a sus intereses, lográndolo, en muchas ocasiones, con un éxito arrollador, proyectado en la niñez y, lo más extraño, en los docentes su visión homogeneizadora por medio del desarrollo y puesta en práctica de las competencias<sup>1</sup>; cuyo origen data de 1989 cuando la Mesa Redonda de los industriales europeos (ERT) “exigió «una reforma acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas... (para que) la educación y la formación se consideren inversiones estratégicas vitales para el éxito de la empresa del futuro»”. (Bertrand, citado en Beluche).

En razón de lo anterior, dicho paradigma, que tiene su fundamento epistemológico en el liberalismo, con sus implicaciones sociales tácitas, sin poner en cuestionamiento sus orígenes y sus prácticas mercantilistas, alienantes y discriminatorias; ha condicionado en las últimas décadas, a la escuela sobre todo en lo referente al desarrollo de planes y programas de estudio, en beneficio de quienes propugnan y alientan este modelo de vida.

En distintas esferas, donde se toman las decisiones (principalmente económicas y políticas) se discute la fundamentación teórica que sustenta sus postulados para ejercerlos por medio de indicaciones o recetas remediales para que sean atendidas sus necesidades sin llegar a una reflexión filosófica que trastoque el sentido de la vida en su totalidad, sin importarles qué tipo de competencias deben favorecer en el otro, como la definición, selección y categorización de éstas, con el objeto de despertar en el sujeto un sentido identitario que desarrolle las competencias o favorecimiento de las virtudes y capacidades humanas para posesionarlo frente al mundo con sus cualidades y limitaciones para ser la substancia movilizadora del conocimiento en beneficio de la humanidad.

Así, cuando se cuestiona sobre el asunto de las competencias se trivializan las respuestas. Se pretende afirmar que éstas cumplen una función con un sentido humano, como lo presentan los defensores de este paradigma educativo (Perrenoud, Tobón, Frade, Arnaut, Zabalza y Coll). Es preciso analizar y discutir esta aseveración para proponer algunas otras visiones sobre la conceptualización de las competencias. Igualmente, se hace necesario poner en duda los pre-juicios sobre la ciencia, la construcción y producción científica, y las tradiciones investigativas que configuran el proceder académico de las Instituciones de Educación Superior (IES). Así mismo, preguntarnos, como lo hace Solana (2000), en su obra: *Educación, ¿para qué?*, cuestionamiento dirigido a despertar y potenciar, en la profesión docente, su sentido de identidad y, proyectar al nuevo docente que reclama la sociedad para desarrollar los conocimientos, la cultura y, en especial, el ejercicio de los valores de equidad, libertad, democracia y justicia, entre otros no menos importantes.

La escuela, a lo largo de su historia, se erigió como una institución socializadora, con un papel sustantivo en el desarrollo del ser humano; sin embargo, ésta pasó a ser medio y fin de quienes han tenido el control ideológico (en la edad media la iglesia, en el modernismo y posmodernismo la burguesía) para el beneficio de sus intereses. Lo anterior trajo consigo que, frente a la generación del conocimiento que sustenta y moviliza a la escuela, surgieran tres tradiciones epistemológicas que han permeado en la construcción

<sup>1</sup> Concepto derivado del propio neoliberalismo y que debe de ser puesto en cuestionamiento a partir de su propio origen.

del conocimiento, y con éste la formación docente, y por ende en la formación de la niñez (Mardones y Ursua, 1994 y Grundy, 1998): el positivismo, con su método científico heredado directamente del funcional estructuralismo de Augusto Comte y Emile Durkheim; la hermenéutica-histórica, basada en teóricos como Martin Heidegger, Paul Ricoeur y Mauricio Beuchot; y la teoría crítica, postura emancipatoria, en donde destacan teóricos como Karl Marx, Paulo Freire, Henry Giroux, Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

La primera postura enfatiza el éxito educativo como el producto del esfuerzo personal del estudiante (meritocracia), deslindando de toda responsabilidad de dicho éxito o fracaso, a las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales en las que se desenvuelve el sujeto formado. En él se destaca lo que aprendió (competencias para la vida) y en base a esos conocimientos proyectados, el alumno tendrá un lugar para vivir con dignidad o todo lo contrario una vida en la exclusión.

La segunda postura tiende hacia un rompimiento en la perspectiva de la objetividad, distanciándose de las ciencias duras, en beneficio de las ciencias del espíritu. Da voz al sujeto como constructor de su propia realidad (subjetiva-objetiva), que se intersecta intersubjetivamente la realidad del otro para definir una realidad contextualizada en el todo sin perder de vista las partes. El positivismo perdió esta visión debido a la exaltación de las leyes nomotéticas como verdades acabadas, llegando a la hiperespecialización del conocimiento, dejando a la realidad fragmentada y al sujeto de la misma manera.

No obstante el cambio paradigmático que contrastó la perspectiva positivista, la postura hermenéutico-histórica se queda al nivel descriptivo, enunciativo de la realidad humana. Por tal razón y como consecuencia de esta perspectiva epistemológica, surge la teoría crítica, en la cual el interés va más allá del simple discurso, pues se pretende posibilitar potentemente transformaciones sociales concretas, empezando por la realidad misma del sujeto en vinculación estrecha con su entorno, lugar de su praxis. México, no fue la excepción. El paradigma positivista se haya en posesión de la escuela, y hasta nuestros días sigue tiene la potestad en la formación del sujeto, tal y como lo reclama el movimiento globalizador, un sujeto con competencias para la vida, un sujeto formado en la homogeneización propugnada por la cultura eurocentrista, muchas veces dicho sujeto pierde su identidad y sentido de pertenencia; por lo que se hace necesario como lo explica Aboites (2001):

Generar una constante corriente de concepciones sociales a profundidad y de reflexión literaria y filosófica sobre su ser y su tiempo como país y como cultura. Es decir, lo que le permitiría sobrevivir como un país soberano, abierto a los demás, pero bien arraigado en su identidad como nación. (p. 146-147).

Así mismo, para entender el proceso histórico en el que México se ha desarrollado, es importante comprender este devenir que lo caracteriza frente al mundo.

### ***1.1. El devenir histórico de la profesión de enseñar en México***

La historia de la profesión de enseñar en el país, ha pasado por distintas etapas en su configuración, vinculadas de manera directa a las distintas etapas de la vida nacional. Es importante comprender, para entender el devenir histórico del profesionista de la educación, en relación con su papel de enseñar, con el objeto de posibilitar, desde esta comprensión, propuestas pedagógicas pertinentes y en congruencia dialógica con esta misma historia, que den sentido de identidad al país como nación pluricultural. Al res-

pecto Arnaut (1996), en su libro titulado *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. Realiza una subdivisión capitular donde resalta diferentes momentos socio-históricos de la profesión de enseñar en México, pasando por:

- El origen de la profesión (1821-1910).
- Los maestros de la Revolución (1910-1919).
- Los maestros y las normales de los gobiernos revolucionarios (1920-1943).
- La unidad nacional y el crecimiento estabilizador (1943-1970).
- Una solución temporal (1971-1976).
- Disputa por la profesión (1976-1988).
- Afrontando la crisis de la profesión (1988-1994).

A lo largo de este recuento histórico, Arnaut clarifica las tensiones y relaciones que vive el gremio magisterial con el poder del Estado Mexicano: a veces de fidelidad, otras de concubinato y en ocasiones de franca rebeldía o divorcio. Relaciones que se repiten incluso hacia su interior, a través de sus múltiples facetas visualizadas en los grupos que lo componen, cuyo único rasgo común, a través del tiempo es la fragmentación y el sectarismo que se vive todos los días dentro de los centros educativos.

## ***1.2. Positivismo y pragmatismo en el actuar del docente mexicano***

La tradición positivista fue traída de Francia a México. El primer contacto se estableció a través de Pedro Contreras Elizalde, discípulo de los doctores Rodin y Segond, a su vez, discípulos de Comte. Por ello, se hace necesario entender el origen y principios de este pensamiento que ha consolidado la ciencia, el conocimiento y la cultura por muchos siglos en nuestro país.

Auguste Comte (1798-1857) y Émile Durkheim (1858-1917) desarrollan el modelo positiva de la educación en Francia. En razón de la alta admiración que tiene del país galo, Gabino Barreda (1819-1881) importa el positivismo francés a México e imprime éste en todos los ámbitos de la vida de los mexicanos. Barreda, el 3 de Febrero de 1868, aún en tiempos juaristas, se convierte en el primer director de la Escuela Normal Preparatoria (ENP).

En el grupo dominado *Los científicos*, surgido en razón de la entrada de la modernidad a Europa y Estados Unidos, y con ella la cientificidad a todos los campos del saber y quehacer humano, se encuentran, entre otros, Porfirio Parra y Gutiérrez (1854-1912) y Emilio Rabasa Estebanell (1856-1930) y Justo Sierra Méndez (1848-1912); este último principal promotor de la Universidad Nacional de México.

Tras la congregación de distintas escuelas nacionales: Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes, José María Albino Vasconcelos Calderón (1882-1959), heredero directo de estos ilustres pensadores de la educación mexicana, se convierte en Rector de la Universidad Nacional de México en 1920, (UNAM 2009). Una vez firmado el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública por el Presidente Obregón, Vasconcelos fue nombrado al frente de la institución el 22 de octubre de 1921.

El positivismo francés, de la modernidad instrumental, tiene como base la instrucción del niño y no su formación para interactuar con su contexto. La educación se ve como una respuesta a la necesidad de

operar eficientemente las maquinarias que se están introducción al país. A tal situación responde el primer pilar de la educación pública en México.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se establece en el país lo que constituye el segundo pilar de la educación nacional, el que queda definido con el advenimiento de las escuelas positivas norteamericanas y de Europa; las primeras encabezadas por John Dewey (1859-1952), Jerome Seymour Bruner (1915- ) y David Ausubel (1918-2008), y las segundas por Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vigotsky (1896-1934); teóricos de los que Palacios (1981) hace un importante recuento, en conjunción con sus principales aportaciones pedagógicas. A continuación resumimos las propuestas de estos autores.

**Dewey:** Pretende extrapolar la filosofía pragmática, de la cual es uno de los fundadores, al ámbito de lo educativo, donde el centro del proceso educativo es el niño y anteponiendo el sentido de democracia, intenta definir lo que le corresponde a cada uno dentro del aula.

**Bruner:** Propone un aprendizaje basado en el descubrimiento del niño, el cual está en relación directa con la evolución de su habilidades cognitivas; por lo que resalta la necesidad de estructurar los contenidos educativos a la equidistancia de dicha evolución cognitiva. Además, establece la “teoría del andamiaje”, en la que en el espacio áulico se generan las condiciones para que, inicialmente, el estudiante pueda trabajar los contenidos de aprendizaje anclado en un andamio (la ayuda del profesor), para que posteriormente pueda repetir con autonomía los citados contenidos.

**Ausubel:** Establece la necesidad de contrastar los contenidos programáticos a ser trabajados en la escuela con los intereses del estudiante; ello bajo la premisa de que todo aprendizaje que se pretenda duradero, tiene que ser significativo al destinatario del mismo.

**Piaget:** A través de su teoría psicogenética, establece una serie de estadios cognitivos que se van alcanzando conforme se va creciendo, con lo cual define que al alcanzar los 12 años, aproximadamente, se logra la madurez del pensamiento, por lo que el cerebro tienen todas las condiciones necesarias, fisiológicamente hablando, para poder hacerse de cualquier tipo de aprendizaje.

**Vigotsky:** Contemporáneo de Piaget, y sin negar los alcances en cuanto al desarrollo del aprendizaje de éste, agrega un elemento sustancial, afirma que los citados estadios no pueden ser alcanzados existe un ambiente educador que los active, consolide y potencie para que puedan irse superando uno a la vez.

Las escuelas del aprendizaje antes mencionadas y sus representantes parecen ser bastante llamativas en principio, sin embargo, todas tienen un común denominador: que desconocen la multidimensionalidad de factores sociales, culturales y económicos que definen al proceso educativo, justamente como proceso, con su sentido de complejidad<sup>2</sup>. Su desarrollo entienden al aula como un sistema cerrado, en donde el aprendizaje y la enseñanza, se perciben como procesos que no rebasan las fronteras físicas de la escuela.

<sup>2</sup> Entendida desde la perspectiva de Edgar Morin (1999) y Humberto Maturana (1998), en la cual tenemos que de las visiones parcelarias del conocimiento y la vida.

### ***1.3. Situación actual***

Lo expuesto en los apartados anteriores delimita la condición contextual de la educación en México, contexto al que no escapa la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus Unidades establecidas a lo largo y ancho del país. En lo que respecta a las Unidades de la UPN de Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM): Unidad 151 Toluca, Unidad 152 Atizapán y Unidad 153 Ecatepec, estas como plataforma ideológico, pedagógico, académico y científico de una propuesta formativa diseñada desde el interés de la emergencia de la conciencia pedagógica docente. Potencian la significación (imaginación) del ser docente mexicano del siglo XXI, sin dejar de lado la búsqueda de la emancipación de la esencia humana a través del cuidado y cultivo del espíritu individual y colectivo del sujeto; un sujeto que posea conciencia de sí (autoconciencia), con capacidad de objetivarse y con capacidad de interactuar (Yurén, 2000). Lo cual no quiere decir que se niegue a ultranza el enfoque por competencias, se busca, en sí, diseñar una propuesta formativa, dirigida a los docentes de educación de SEIEM, que potencie la aprehensión, el análisis, la reflexión y el uso crítico y meta-crítico de las mismas, con un sentido humano, que tome en cuenta la responsabilidad y la corresponsabilidad de cada sujeto.

La propuesta vaya más allá del modelo educativo que defiende y promueve la globalización, las habilidades lingüísticas, lógico-matemáticas y científico-experimentales, para reflexionar dialógica y dialécticamente sobre la realidad económica, política, social y cultural del quehacer educativo, como actos éticos de vida personal y profesional.

Se busca una alternativa que posibilite el tránsito docente de la práctica acrítica, ahistórica, tradicional y pragmática, a través de la teoría (y la meta-teoría, como producción, no como consumo), hacia una práctica reflexiva, crítica y proactiva en beneficio de sí mismo y de su contexto, con la finalidad de que el docente-estudiante<sup>3</sup> se convierta en un investigador de su propio proceder cotidiano (Carr y Kemmis, 1998, Giroux, 1990, y Schön, 1998) y se vaya configurando a un docente en busca de autoformarse.

### ***1.4. La alteridad pedagógica en la formación profesional docente***

Se entiende la alteridad pedagógica como una posibilidad para mediar el uso excesivo del modelo educativo que tiene su origen y sustento en el positivismo. Al respecto, Torres (2007) argumenta su inconformidad contra este paradigma educativo al asegurar que éste es el modelo a través del cual se introyecta en la mente de los estudiantes, a la edad que justamente son más vulnerables para ello, los conocimientos del neoliberalismo (técnico-instrumentalistas). Pero, más grave aún: los valores que tienen su sentido en lo económico, despertando el individualismo, el consumismo y la indiferencia frente a los problemas de su entorno.

Los problemas antes mencionados sustentan la propuesta para desarrollar una alternativa pedagógica que recoja los intereses de la comunidad académica para potenciar la alteridad pedagógica desde las siguientes preguntas: ¿qué tipo de docente deseamos formar en la UPN?, ¿cuál es el horizonte formativo necesari-

<sup>3</sup> Esta es una categoría de análisis trabajada por la Dra. Moreno Bayardo (2003), en la que resalta el hecho de que docentes de educación básica, sin dejar nunca de ser docentes, incursionen por periodos fijos de tiempo en posgrados de educación, convirtiéndose al mismo tiempo, durante ese periodo de vida, tanto en docentes como en estudiantes.



rio para prefigurar al docente del siglo XXI?, ¿en qué paradigma formativo se debe sustentar este nuevo docente?, ¿para qué se busca formar un nuevo docente en los inicios del nuevo siglo? Estas cuestiones deben contemplar los valores que nos identifican como país: la solidaridad, la empatía, el compromiso, la responsabilidad y el sentido ético del ser docente, para tener un lugar con un sentido de pertenencia profesional.

## 2. Profesionalidad/Vocación, una alternativa para Formación Docente

Hablar de profesionalización es exponer de más de lo mismo. El paradigma que la sustenta está basado en la reproducción de las distintas tareas de capacitación, actualización, formación continua y superación profesional, que han probado en repetidas ocasiones su ineficiencia como medio formativo<sup>4</sup>; pues apuntalan la credencialización y no propiamente la formación profesional docente.

Se hace necesario cambiar la mirada de lo que la formación docente significa. Se propone una acción formativa con sentido de pertenencia desde la profesionalidad del ser docente –la creación del Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE)- basado, no en la profesionalización del docente, sino en la emergencia de su profesionalidad, de su vocación profesional. La primera evoca a la acumulación de distintos tipos de saberes, que más tarde se pondrán en acción en los diferentes espacios educativos; en cambio la segunda, alude a la virtud del ser docente, a las facultades en el proceso de enseñar y aprender, pero no como un “apapachamiento” pedagógico, más bien como la provocación de un acto de corresponsabilidad entre la institución formadora, el profesor-tutor<sup>5</sup> y el docente-estudiante.

### Epílogo

Este ensayo abona en la comprensión del enfoque epistemológico que deben guardar las propuestas de formación profesional dirigidas al magisterio. Postura ético-política-social que se resalta al tratarse de estudios doctorales en Ciencias de la Educación; enfoque basado en la vocación del ser docente, en la emancipación ideológica y en una teoría crítica de la realidad social posibilitadora de la transformación de la misma.

Para ello se pretende diseñar un mapa curricular doctoral (y a mediano plazo activarla), con perspectiva idiosincrasia de, desde y para SEIEM, pero con la claridad suficiente de evitar la endogamia académica, tal satanizada en los distintos espacios universitarios.

Se afirma que es urgente una alteridad pedagógica en materia de formación profesional de los docentes de SEIEM y que el Doctorado en Ciencias de la Educación podría ser el programa académico que potencie esta transformación epistémica.

<sup>4</sup> Un importante ejemplo de ello es el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), más vinculado con una cierta remuneración económica de los docentes, que con su trayecto formativo.

<sup>5</sup> Categoría en construcción por parte del Colectivo de Investigación, quien escribe, y que interpreta ésta como la figura que establece relaciones dialécticas y dialógicas, horizontales y al nivel de pares con los docentes estudiantes.

## Fuentes de referencia

- Aboites, H. (2001). *El perfil educativo de México para el siglo veintiuno. Publicado en El dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: UAM/UCLAT, pp. 34-54
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. México: CIDE
- Beluche, O. (2013). *La educación por “competencias” y el neoliberalismo*. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=5708>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca: Barcelona, España
- Dirección General de la Escuela Normal Preparatoria (1998). *Antecedentes*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de Educación*. Paidós: Barcelona, España, pp. 290
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata: España, pp. 280
- Mardones, J. y N. Ursua (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Ediciones Fontamara: México, pp. 174
- Moreno B., M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México
- Palacios, J. (1981). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Editorial Laia: Barcelona, España. Tercera edición, pp.668
- SEP (2007). *Sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros de educación básica en servicio*. México.
- SEP (2013). *27 de febrero, Nace José Vasconcelos, Fundador de la SEP*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/27\\_de\\_febrero\\_Nace\\_Jose\\_Vasconcelos\\_fundador\\_de\\_la\\_SEP#.UwuW1-N5OSo](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/27_de_febrero_Nace_Jose_Vasconcelos_fundador_de_la_SEP#.UwuW1-N5OSo)
- Solana (2000). *Educar, ¿para qué?* Fondo Mexicano para la Educación y Desarrollo. Limusa: México
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata: Madrid, España.
- UNAM (2009). *Historia*. Recuperado de [http://www.100.unam.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=108&Itemid=77](http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=77)
- Yurén Camarena, María Teresa (2000). *Formación y puesta a distancia*. Paidós Ibérica: México.

## Análisis de la danza de los negritos de Tlaxcala. Una propuesta de enseñanza

Luis Arturo Quinto Camacho: arturo\_quintocamacho@hotmail.com

### Resumen

En el Estado de Tlaxcala, las danzas y la música típica tradicional se relacionan, primordialmente, con las festividades religiosas y paganas que forman parte de su identidad comunitaria e histórica. Un ejemplo claro de ello lo representala Danza de los Negritos<sup>1</sup>, centro de interés de nuestra investigación. Las danzashan desempeñado funciones muy importantes en cada espacio de su historia y en el acervo de tradiciones desus pueblos, donde son conservadas con celo a través de sus fiestas populares.

Nuestro esfuerzo, primera parte de un gran complejo de estudios, reconoció que, de las múltiples danzas que se han ejecutado en las festividades religiosas del estado de Tlaxcala, la mayoría han ido desapareciendo o se encuentran en rápido proceso de desaparición. Entre las causas tangibles de este proceso de desaparición destacan la suspensión del ciclo de transmisión oral, la introducción de nuevas actividades que dan preferencia a otro tipo de actos, desplazando las formas tradicionales de recreación social y, de forma importante, la del aspecto económico.

Las conclusiones parciales a las que hemos llegado son: México, debido al proceso de globalización, ha sufrido un gran deterioro de su riqueza cultural, incluido su folclor. La Danza de los Negritos, merece especial atención tanto en su interpretación como en el análisis para estructurar una propuesta didáctica de enseñanza para su preservación, difusión en el ámbito cultural educativo y conservación como Patrimonio Cultural del Pueblo que la adapta y adopta para su sobrevivencia.

*Palabras clave: Danza, Danza de los Negritos, Folclor, Tlaxcala, Costumbres y Tradiciones.*

### Introducción

La República Mexicana es un país enormemente rico en costumbres y tradiciones. El Estado de Tlaxcala es una pequeña muestra de esto, al contar con gente proveniente de diversas regiones geográficas del país que le han otorgado una cultura amplia y rica en manifestaciones tradicionales en su forma de pensar, vivir y actuar: una de estas expresiones lo representa su danza folclórica, que ha enaltecido aún más al pueblo mexicano.

<sup>1</sup> El estudio de la Danza de los Negritos de Tlaxcala, se orienta a resolver la necesidad de conocer su origen y su relación con la comunidad, con la sociedad actual, que exige y analiza las formas de vida, dando por entendido que esta danza, es un medio de expresión y comunicación entre los seres humanos donde cada movimiento tiene un significado específico y razón de ser, asociando el sentido tradicional con una identidad cultural actual, al mismo tiempo proponer una didáctica para su enseñanza ayudando de esta forma a su preservación, difusión y conservación de la misma.

El estudio de la Danza de los Negritos de Tlaxcala, responde a la necesidad de saber de dónde proviene y cuál es su relación con la comunidad, con la sociedad actual, que exige y analiza las formas de vida, dando por entendido que esta danza, es un medio de expresión y comunicación entre los seres humanos con las diversas sociedades y culturas que conforman la localidad, donde cada movimiento tiene un significado específico y razón de ser, asociando el sentido tradicional con una identidad cultural actual. Cabe mencionar que esto es un primer informe de actividades realizadas a lo largo del ciclo escolar 2013-2014

La Danza de los Negritos de Tlaxcala nos motivó a realizar este trabajo de investigación, permitiéndonos entrar a un pequeño rincón de nuestro país, apreciar su sabor provinciano, compartir y sentir múltiples rasgos cotidianos de su gente, comprender la danza y su música tradicional, disfrutar su gastronomía y participar en sus tradiciones; todo ello, generador del conocimiento y sabiduría de sus grandes personalidades que dejan atrás la urbanidad para abrazar la lucha por conservar sus características regionales y por resguardar su patrimonio tradicional ante la dinámica de cambio que existe en nuestra época. Todo ello nos ha dado suficientes argumentos para hacer de los resultados de nuestro trabajo, un compromiso de difusión y preservación de este conocimiento popular.

La presente fue una investigación de campo y documental de gabinete, que partió de identificar las características físicas, geográficas y etnográficas de Tlaxcala, para después buscar comprender y analizar el papel fundamental del folclor en esta región del país, y terminar enmarcando los resultados de la investigación tras un análisis detallado de las características propias de la danza, su simbología, música, secuencia de pasos, coreografías y vestuarios, entre lo más importante; para llegar a conclusiones que beneficien la riqueza dancística de México y del estado de Tlaxcala.

## 1. Antecedentes

El presente estudio, resultado de mis experiencias en la licenciatura de Danza Folclórica Mexicana y en la maestría en Profesionalización de la Práctica Docente, tiene como objetivo la realización de una investigación etnográfica de la Danza de los Negritos del estado de Tlaxcala, para crear un sistema de enseñanza que posibilite su preservación a través de su difusión en diversos foros fuera del área de origen, contribuyendo de esta forma para el rescate de patrimonio cultural<sup>2</sup>. El Patrimonio Cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, el conjunto de valores que dan sentido a la vida, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de un pueblo; su lengua, ritos, creencias, lugares y monumentos históricos, literatura, obras de arte y sus archivos y bibliotecas (UNESCO, 1982).”

El trabajo abordó diversos cambios comunitarios derivados de las políticas económicas del estado mexicano. La influencia de nuevas culturas ha tenido efectos profundos en todos los ámbitos de nuestra vida social, de manera importante en lo económico y cultural. Ello ha ocasionado la decadencia cultural de

<sup>2</sup> Entendiéndose Patrimonio Cultural como aquellas entidades materiales e inmateriales significativas y testimoniales de las distintas culturas, sin establecer límites temporales ni artísticos, considerando así las entidades de carácter tradicional, industrial, inmaterial, contemporáneo, subacuático o los paisajes naturales como garantes de un importante valor patrimonial. Además de la importancia a las creaciones ¿identitarias? de las comunidades, fundadas en la tradición ya sean lenguas, literatura, música, danza, juegos, arquitectura, fiestas, oficios, etc. (Histórico, 1996)

Tlaxcala, entendida como pérdida parcial o total de sus elementos culturales, al grado de que el mundo actual vaya desconociendo muchas tradiciones al ir perdiendo validez muchos de sus caminos tradicionales, al incorporar rasgos ajenos y perder recursos culturales de su patrimonio histórico, otrora motivo de su orgullo e identidad.

Los danzantes de Tlaxcala guardan celosamente los lenguajes simbólicos que reproducen el quehacer cotidiano de sus antepasados: las actividades de labranza, los rituales llenos de misticismo, colorido y emoción, que, junto con la música, llenan y transportan a vivir experiencias reales y emotivas, pero que muy poco o nada se hace por estudiarlas, rescatarlas y analizarlas, por parte de investigadores y profesionales.

La Danza de los Negritos es de origen africano. Su predominio y difusión se dio a partir de la introducción de grupos de esclavos negros que, traídos por los españoles para trabajar en extensas regiones agrícolas, principalmente las plantaciones cañeras. Por ello la danza reúne características e influencias tanto africanas como españolas. Esta danza fue creada el siglo XVI; se dice que los frailes lucharon para que al menos una vez al año estos esclavos fueran “libres” y se les permitiera vestirse y participar en las fiestas.

La Danza de los Negritos es un reflejo de la sociedad donde se produce, expresa y define. Bailarla es un deleite, un acto de socialización, de participación dentro de las costumbres y las tradiciones populares, de dar gracias y obtener dones de las deidades, principalmente de la Virgen de Guadalupe. Conocer los principios e integración sociocultural de esta danza, ante el embate de las influencias, exigencias y transformaciones de la sociedad humana, son propósitos fundamentales para detener su decadencia y evita la pérdida completa de sus sonos, sus pasos, vestuario y el resto de sus factores simbólicos.

Esta danza es parteaguas para el estudio monográfico del pueblo de Tlaxcala, que es un pueblo dancístico desde sus orígenes y su folclor, entendido este como una disciplina que estudia la cultura del y los pueblos, y la manera de cómo se transmite y posibilita la conservación y difusión de las tradiciones populares, en que recoge y acumula los conocimientos del pueblo, la representación de su ingenio, las formas de pensar y ver las cosas, sus creencias y maneras de expresarlas a través de la danza. Aunado a ello, observar la visión que el mismo pueblo mantiene sobre su pasado y la forma de relacionarlo con el presente.

La ausencia de estudios referentes a la descripción de la Danza de los Negritos, de esclavos negros traídos a México durante la Colonia y vilmente maltratados en la zafra azucarera, hace que progresivamente exista una pérdida de identidad étnica como elemento de significación, porque revela que se ha roto un mecanismo de identificación que permita delimitar un estudio profesional vinculado al patrimonio cultural de un pueblo, que aún lo consideraba propio y exclusivo, pero poco o nada se sabe, debido a que se deja de practicar y, por lo tanto, de subsistir, dejando perdidos diversos factores y costumbres en el tiempo.

## 2. Tlaxcala

Tlaxcala (que en lengua náhuatl significa *“lugar de pan o maíz y tortilla”*), es uno de los 31 estados que, junto con el Distrito Federal, conforman las 32 entidades federativas de México. Es el Estado con la superficie más pequeña de todas las entidades. Tlaxcala es un Estado poseedor de un patrimonio

natural, histórico y cultural diverso e importante. Las características de su espacio geográfico, sumados a los acontecimientos que identifican la historia de la entidad como *Lacuna de la nación y el mestizaje*, matizan a su gente de identidad, orgullo y tradición.

El estado expresa un alto grado de homogeneidad cultural y étnica, sobresaliendo la presencia de algunos grupos indígenas que aporta nuevos matices, sin llegar a constituir una excepción notable. La uniformidad cultural que tuvieron los señoríos indígenas en la época prehispánica, la categoría especial que mantuvo la provincia de Tlaxcala durante todo el periodo virreinal, así como el afán por mantener su identidad y su soberanía en el transcurso del México independiente, son algunas de las razones que explican esa homogeneidad (Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, 2000). Sin embargo, diversos acontecimientos surgidos a lo largo de los últimos 100 años, han generado cambios en la sociedad tlaxcalteca, y sus consecuencias aún son objeto de estudio.

## **2.1 Tradiciones y costumbres**

Considerada cuna de la nación y el mestizaje, Tlaxcala entrelaza la tradición prehispánica con la española en sus fiestas y ferias populares. Entre sus principales fiestas sobresalen: **Día de Muertos y Carnavales** (En el Archivo Histórico del Estado de Tlaxcala existen documentos que registran celebraciones del Carnaval desde el siglo XVIII (Hernández Xochitiotzin, 1994). La celebración de las fiestas del Carnaval han sido acontecimientos de gran arraigo en la entidad tlaxcalteca, existiendo festejos en, prácticamente, todas sus poblaciones. Los habitantes de todas sus comunidades participan organizándose en un sinnúmero de grupos con un gran esfuerzo económico individual y colectivo para poder bailar, divertirse y disfrutar plenamente estos acontecimientos.

Para los efectos del carnaval se registran algunas *Danzas* consideradas hasta el momento como *tradicionales de carnaval* (Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, 2000). Es importante mencionar que al iniciar el tema sobre las danzas tradicionales de carnaval se hace referencia a un fenómeno que genera el que dichas expresiones sean muy variadas en su ejecución. Por ello se encuentran varias formas coreográficas interpretadas con estilos relativamente distintos entre las poblaciones que las practican. El nombre de las danzas que realiza la camada coincide, en su mayoría, con el nombre de la música acompañante. Ésta es muy rica en cuanto a su variación melódica, sobresaliendo: La danza de Huehues, las Cuadrillas de catrines o paragüeros, Los Vasarios y Los Charros, La danza de los **Cuchillos** y La Danza de las **Cintas**, entre otras. (Sevilla, Rodríguez, & Camara, 1983)

En el Estado de Tlaxcala, las danzas y la música típica tradicional, primordialmente se relacionan con las festividades religiosas paganas y con las festividades del carnaval. Ambos tipos de festejos forman parte de la identidad comunitaria e histórica del pueblo tlaxcalteca.

## **2.2 Toluca de Guadalupe**

La localidad de Toluca de Guadalupe está situada en el Municipio de Terrenate (en el Estado de Tlaxcala). Toluca de Guadalupe está a 2640 metros sobre el nivel del mar (INEGI, Censo General de Población y Vivienda, 2010). En esta comunidad, la música y las danzas se heredan de una generación a otra, ya sea como danzante o como intérprete. Aunque solo participan directamente grupos reducidos de perso-



nas, una gran parte de la comunidad participa tradicionalmente como espectador o colateralmente en la organización y preparación de los festejos. En esta localidad se realizan fiestas patronales, de carnaval y de erección, siendo en la patronal y de erección donde se puede apreciar la **Danza de los Negritos**. (Municipal I. T., 2008). (Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, 2000).

Es difícil considerar a México como un sistema cultural confiado y seguro de sí mismo, capaz de forzar sin problemas su forma y estilo de vida, ya que las personas o individuos de nuestra época hemos tenido que acoplarnos a la tecnología y a la globalización. Esto ha incidido en la pérdida de nuestros valores y en el paulatino olvido de muchas de nuestras creencias, mitos, costumbres, etc. Es importante dar a conocer y afianzar lo que es nuestra identidad cultural, la importancia que reviste en nuestra cosmovisión (Ansastegui, 2010).

Uno de los componentes más importantes de la cultura no material de los pueblos es aquel que tiene que ver con sus fiestas, celebraciones, vestuario, danzas y artesanías. Nuestro país es extremadamente rico en estas manifestaciones. La convivencia de los diferentes elementos ha logrado un mestizaje profundo y vital, que forma el verdadero sustento de nuestra identidad.

Proyectar la importancia que ha tenido la danza en la formación de la identidad de un pueblo, como el de Toluca de Guadalupe, Tlaxcala, plantea la preocupación por el trato que se da a este tipo de manifestaciones culturales en la actualidad, o bien por no representar íconos impuestos de una sociedad dominante o por perderse en los efectos del fenómeno de la globalización.

### *2.2.1 El folclor en Toluca de Guadalupe*

La forma en que se festeja a los santos patronos en Toluca de Guadalupe (Virgen de Guadalupe, Sagrado Corazón de Jesús, Divino Niño, etc.) con la danza y la música, identifica el baile ceremonial y lúdico, ejecutado por los miembros de la comunidad, como parte de su tradición cultural. La comunidad se reúne en el sitio indicado para dar inicio a un desfile tradicional, o procesiones, que avanzan por las principales calles de la localidad, o simplemente en el atrio de la iglesia. Se admite que las danzas que se practican no siempre son originarias, pues, para deleite variado, algunas se adoptan de lugares circunvecinos y de tiempos actuales o remotos, adecuándolas a la tradición local. El cansancio no importa, pudiendo participar todo el día, bailando y bailando, mientras se recorren las calles hasta culminar en el centro de la localidad o en la casa del mayordomo.

Las danzas en Toluca de Guadalupe se pueden dividir en dos, las profanas y las religiosas. Las primeras son alegres, con movimientos rítmicos que siguen un patrón corporal y algunos otros fines, mientras que, las segundas, tienen como propósito alabar a los Santos de la localidad. Para la mayoría de los “danzarines” o “bailadores”, estos días de fiesta son precisamente eso, una celebración donde se baila por el gusto y la alegría de venerar a los Santos Patronos y participar en las tradiciones del pueblo, aligerar la vida cotidiana, divertirse y divertir a la gente que les acompaña.

La danza tiene como función, según lo explican sus danzantes, de unificar el grupo, generalizar un sentimiento de cooperación y fortalecer los valores solidarios para realizar actividades en las que todos están de acuerdo. Tal es el caso en las fiestas-rituales organizadas en Toluca de Guadalupe. Dentro de

este ámbito dancístico, algunos autores refieren que, los bailarines, miembros de la comunidad, son más sensibles, se coordinan con mayor eficacia, logrando una mayor intercomunicación y produciendo efectos positivos entre los demás miembros del grupo. La intercomunicación de ideas, la coordinación de esfuerzos, la amistad y el orgullo por pertenecer al grupo, que son fundamentales para la armonía y la eficacia, se logran agudizar cuando existe una cooperación de este tipo (Deutsch, 2007).

Las distintas generaciones a lo largo de la historia de Toluca de Guadalupe, pueden considerarse como un grupo social que conserva rasgos indígenas, son muy celosos de sus tradiciones y costumbres, están acostumbrados a venerar a sus santos a través de la danza, son un ejemplo viviente de la posibilidad de la danza como generador de la interculturalidad. En su participación, cada bailarín ofrece lo mejor de sí para agradecer los favores divinos recibidos durante todo el año, y para que, con fervor, pueda ser nuevamente favorecido en el trabajo, hogar y bienestar familiar durante los siguientes meses. Aunque abiertos a las riquezas que prometen los cambios que la globalización les va imponiendo, son orgullosos de su identidad como pueblo.

La danza, entonces, ha desempeñado funciones muy importantes en el acontecer de nuestra historia y en el acervo de tradiciones que nuestro pueblo encierra y conserva valiosamente, de forma tan celosa. Dos de los lazos que más fuertemente nos unen como mexicanos, son nuestra historia y nuestras tradiciones, dando origen a una fuerte identidad. Son características que se han ido sucediendo con el tiempo en nuestra cultura. Hablar de fiesta tradicional en México implica al estudioso graves problemas para delimitar sus características propias. Se ha dicho que la fiesta expresa los signos de identidad cultural de un grupo, y, al manifestarse, refleja la existencia de una comunidad integrada a sus tradiciones vivas. Es la manera de encontrarnos con la herencia de tiempos pasados que en la actualidad permiten la expresión de la particular sensibilidad de nuestro pueblo y su apreciación del mundo, reflejando también valores culturales vigentes. Podríamos precisar el concepto fiesta como una característica de tipo folclórico, al ser también un hecho social que nos mantiene vivos en una sociedad cultural (Quinto L. , 2007).

Una fuerte característica de las ferias tradicionales, como son las de Toluca de Guadalupe, la representa la constante presencia de “danzarines” o “bailadores”, tal como lo denomina Sevilla y colaboradores (Sevilla, Rodriguez, & Camara, 1983), quienes representan danzas y bailes de tradición local, con ejecuciones que, si bien carecen de limpieza y concierto, no dejan de estar fuertemente saturadas de religiosidad. Todo ello enmarcado en los juegos pirotécnicos y mecánicos, las vendimias de muestras gastronómicas y artesanales, sin faltar el carácter alegre y bullicioso de la comunidad.

Coincidir con los festejos populares, nos lleva a comprender cómo, la danza expresa el conocimiento y sabiduría de las personas nativas, que no dejan de luchar por conservar sus características regionales, dejando atrás la urbanidad y la modernidad, para conservar y resguardar su patrimonio tradicional e identidad, ante la dinámica de cambio que existe en nuestra época. (Dallal, 1988).

Las danzas populares son permeables a la adaptación particular, a la aclimatación, la asimilación y la re-creación. Pero, este fenómeno se agudiza al observar, entre la danza de una región del mundo y otra, cómo se repiten algunas formas básicas del vivir humano (Iturbe, 2003). Por ejemplo, la importancia de las temporadas de siembra y de cosecha, entre otras, que trasladan sus formas y sus efectos de un lugar a otro y de un pueblo a otro, con una facilidad pasmosa, llegando a ser posible rastrear movimientos,

actitudes y formas dancísticas de países europeos y asiáticos en las danzas de México. Estos elementos se han desplazado callados, sigilosos, secretamente, a lo largo del tiempo, de una población a otra, de una nación a otra. Como ejemplo de este fenómeno encontramos a la **Danza de los Negritos**, que se ha desplazado en el tiempo, avanzando entre un culto religioso y el siguiente.

### 3. Resultados

De acuerdo al proceso de investigación realizado, hemos identificado muchas danzas que han formado parte de las festividades religiosas del estado de Tlaxcala. A la fecha, la mayoría han ido desapareciendo o se encuentran en rápido proceso de desaparición. Una causa tangible de esto es la migración o muerte del encargado, maestro o músico de la danza. Al no contar con ningún interesado a quien transmitirle sus conocimientos, el conocimiento muere con él, suspendiéndose así el ciclo de transmisión oral. Otra causa de desaparición menos evidente, pero que aumenta en forma paulatina, es la introducción de nuevas actividades que desplazan a las anteriores formas de recreación social y dan lugar a otro tipo de actos, propios de la época actual, y que ya no corresponden al espíritu religioso colectivo de las danzas que nos ocupan. Una última causa corresponde al aspecto económico, ya que el elevado aumento en el costo de la vida se traduce también en un aumento del costo de la música y de la indumentaria.

El trabajo concentró su estudio en la pequeña localidad de Toluca de Guadalupe, perteneciente al municipio de Terrenate, Tlaxcala, localizada al Norte de la ciudad capital. Según el Censo Económico de 2010 del INEGI, la localidad la habitan 3220 habitantes, quienes, a su vez, han dividido a la misma en dos sectores, divididos por la carretera federal Apizaco-Terrenate, los de “arriba” y los de “abajo”.

Existe una gran devoción católica de quienes protagonizan las principales fiestas del pueblo, entre los bailes de carnaval antes de la Cuaresma y el Domingo de Pascua, y la Danza de los Negritos que se representa en la fiesta patronal del 19 de diciembre y en la fiesta cívica del aniversario de su fundación, el 28 de febrero.

La Danza de los Negritos ha sufrido los efectos de la globalización. Esta danza ha sido poco investigada, reportándose el primer estudio en el año de 1953, durante los procesos de “Misiones culturales” realizados en esas fechas por orden presidencial, por parte de la maestra Isaura Ramos, tlaxcalteca por origen y encargada de la Escuela de Danza Folclórica del estado. Posteriormente (Sevilla y colaboradores en 1983) reafirman que esta danza se localiza desde Calpulalpan hasta Terrenate, en la parte norte de Tlaxcala capital, correspondiente a la extensión territorial que la danza ocupa es la zona donde se localizan mayor número de las “haciendas” de la entidad, dentro del contexto religioso festivo de estos lugares, donde los trabajadores mestizos acostumbraban bailarla y permitían la inclusión de los “esclavos negros” dentro de sus rituales festivos.

En el año 2009, en la Escuela de Danza Folclórica de Tlaxcala, bajo la dirección del profesor Darío Lemus, se presenta un trabajo de investigación para obtener el título de Técnico en Danza Folclórica, el estudio de “La Danza de los Negritos en Terrenate, Tlaxcala”.

Actualmente, esta Danza de los Negritos, legada por el Señor Francisco Hernández Hernández (finado), fue representada en Febrero de 2012 en el atrio de la Iglesia y Explanada Municipal, organizada por la

familia del Señor Guadalupe de José María Guevara Moreno, vecinos y conocidos, con el apoyo económico del investigador actual. Dicho “rescate” tuvo como objetivo apoyar y resaltar las tradiciones y costumbres de la localidad que, desde hace varios años, después del acaecido por impulso del Señor Hernández, había dejado de ser practicada en la comunidad. Esta danza, según narra el Señor “Lupe” tiene su origen desde la época de las grandes haciendas, y rememora haberla practicado desde que tenía entre 8 y 9 años de edad: actualmente Don “Lupe” tiene 83 años.

Desde sus inicios, comenta Don “Lupe”, la danza no contaba con un número fijo de integrantes, “lo importante es querer participar con fe”. Estos se colocan en dos líneas que van danzando al ritmo del compás del violín, desarrollando su actividad en el atrio de la iglesia o en las calles cuando trasladan imágenes religiosas de un lugar a otro. Un ejemplo claro es la representación de la danza en la procesión del “Padre Jesús de Brito”, traído a Toluca de Guadalupe desde Texocuispa, localidad vecina, para ser honrado y venerado por los habitantes de la región.

En tiempos remotos, cuando Tlaxcala pertenecía a Puebla, los habitantes iban a danzar al Cristo de Texocuispa, los días 3 de mayo de cada año, por ser la fecha que marca la “entrada del ciclo agrícola”, danzando para obtener un “buen temporal”. A raíz de los cambios geográficos que sufrieron los estados de la República Mexicana, esta danza sufre la primera modificación dedicándose a “Tonatzin” o “Virgen de Guadalupe” con un mayor fervor.

Los cambios radicales que la danza ha sufrido y los periodos latentes en los que se ha visto sometida a diversos factores de tipo económicos, sociales y culturales, abandono de las tierras para búsqueda de nuevas oportunidades de trabajo, pérdida de identidad, etc., esta fue reorganizada el día 11 de diciembre de 2011, bajo el mando de “Don Lupe” apoyando al Señor Sergio, sobrino de don “Pancho” y don Felipe Sánchez Hernández, auxiliar de la Presidencia Municipal. Es en esta fecha que se aprobó el compromiso para “activar” la danza y presentarla en la fiesta cívica de la fundación de la localidad, el 28 de febrero de 2012.

La presidencia se comprometió con el pago económico del músico. La utilería estaría a cargo del investigador, quien entregó en tiempo y forma materiales como son: 42 sombreros de palma, dos pedradas y de “palma”, 40 para bailadores y 2 para “negritos”, 40 pares de “cintillas” o “bandas” de colores, paliacates y papel china. Además del atuendo completo para la Maringuía o Maringuilla.

La Danza de los Negritos se presentó nuevamente el día lunes 27 de febrero de 2012, inaugurando oficialmente las Fiestas cívicas de la Fundación de la localidad, ante la presencia del pueblo y autoridades eclesiásticas y gubernamentales, con la participación de 1 capataz (hijo de don “Pancho”), 2 “gracejos”, 1 “Maringuilla” (Josefa), 39 “Bailadores” y 1 encargado de la danza (don “Lupe”).

### **A continuación se describen los personajes que participan en la danza:**

Las filas son encabezadas por los “punteros” y el “capataz” que va al centro de las filas y en voz alta hace indicaciones a los “bailadores”, tales como: “Una vuelta negros”, “Cruzado negros”, “Pespunteado negros”, “Parejo negros”, “Otra vuelta negros”, “Para el otro lado negros”, “A tiempo negros”, siendo las más importantes, es decir va “asumiendo” su papel donde vigila que todos los bailadores realicen bien la

danza, vayan al ritmo del violín y coordinados con el resto del grupo. Golpea con una “cuarta” a aquel que se equivoque.

La “Maringuilla”, según la voz popular, o “Maringuía” (Sevilla, Rodríguez, & Camara, 1983), que se coloca atrás del “Capataz”, porta una canasta donde lleva las “primicias u ofrendas” para la deidad a quien se ofrece la danza, también puede llevar “utilería doméstica” (aguja, hilos, seguros, etc.) o fruta o galletas para los bailadores. Para esta ocasión, el papel lo desarrolló Josefa Hernández, una niña de 6 años pero con gran vocación religiosa y entusiasmo por participar.

El “Violinista” tiene a cargo el llevar la instrumentación musical de la danza. Juega un papel muy importante en el desarrollo de la misma. El señor Floriberto Zamora es quien, actualmente, es el único que interpreta la danza, desde hace años atrás se lo heredó por el “Tío”.

El “Encargado” de la danza es de edad avanzada, ha participado durante muchos años en ella y conoce todos los sones.

Esta Danza de los Negritos, por no contar con un tema, por su indumentaria y por sus zapateados poco ricos, se puede afirmar que se trata de una interpretación poco particular.

El nombre de la danza (Negritos por cariño, como lo dice el maestro Darío) es debido a la inclusión y participación de 2 personajes denominados “Gracejos” “Corraleros” o “Negros”, personas que llevan la cara pintada de ese color, con base en una mezcla de crema corporal con “hollín” o tizne fino de comal. Estos bailan alrededor del grupo, encargándose de hacer reír a los espectadores, mientras vigilan que los danzantes no se salgan de las líneas.

La edad de los integrantes, quienes en general participan por promesa, fluctúa entre los 6 y más de 50 años. Los lugares, que ocupan durante la danza, se les designa dependiendo de la estatura y de cómo la ejecute. Los primeros de cada fila son los de mayor experiencia, pues han interpretado los sones que la componen desde tiempo atrás.

## Conclusiones

Este trabajo de investigación es solo la primer parte de un gran complejo de estudios. Las conclusiones parciales a las que hemos llegado son:

1. Debido al proceso de globalización, México, ha sufrido un gran deterioro en la situación de su riqueza cultural, aportada por el folclor de su pueblo.
2. Tlaxcala es un estado que, a pesar de su pequeña extensión territorial, cuenta con una variada y amplia gama de manifestaciones artísticas del mismo pueblo, expresadas a través de la danza.
3. La danza folclórica es un reflejo de identidad de los pueblos, es la voz del danzante quien agradece al dador de vida por sus diversas manifestaciones, palpables y objetivas para cada uno; además, provee de un nuevo sentido de pertenencia y pertinencia al interior de un grupo social.
4. La Danza de los Negritos merece especial atención, desde su interpretación hasta su análisis, para lograr estructurar una propuesta didáctica de enseñanza para su preservación, difusión en el ámbito cultural educativo y conservación como Patrimonio Cultural del Pueblo, que la adapta y adopta para su sobrevivencia.

## Fuentes de referencia

- Ansastegui, E. (2010). *San Juan Tilapa: un pueblo con identidad a través de la danza*. Toluca, México: UPN.
- Blumer. (2007). *Interaccionismo simbólico en la danza*. En Q. LUIS, *Danza de los Pixcadores de San Juan Tilapa*. Toluca, México: Escuela de Bellas Artes.
- CONACULTA, G. d. (1991). *Tlaxcala. Una historia compartida. Los orígenes. Arqueología*. Tomo III. México: Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- Dallal, A. (1988). *Cómo acercarse a la danza*. México: Secretaría de Educación Pública. Plaza Valdés.
- Deutsch, M. (2007). *Psicología Social de la Cooperación y de la Competencia*. En L. Quinto, *Danza de los Pixcadores de San Juan Tilapa*. Toluca, México: Escuela de Bellas Artes de Toluca.
- Hernández Xochitiotzin, D. (1994). *Día de Muertos en Tlaxcala*. Tlaxcala, México: Cuarto creciente.
- INEGI. (2010). *Censo General de Población y Vivienda*. Tlaxcala, México: INEGI.
- Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, D. d. (2000). *Musica y Danzas Populares Tradicionales de Tlaxcala*. Tlaxcala: Gobierno del estado de Tlaxcala.
- Iturbe, M. (2003). *San Juan Tilapa en la Historia*. Toluca, México: Ayuntamiento de Toluca.
- Municipal, G. d. (2008). *Enciclopedia de los Municipios de México*. Tlaxcala. Recuperado el 25 de Enero de 2012, de [www.gobiernodelestadodetlaxcala.gob.mx](http://www.gobiernodelestadodetlaxcala.gob.mx)
- Municipal, I. T. (2008). *Enciclopedia de los Municipios de México, Estado de Tlaxcala, Terranate*. Recuperado el 25 de ENERO de 2012
- Quinto, L. (2007). *Danza de Pixcadores de San Juan Tilapa*. Toluca, Méx., Toluca, México: EBAT.
- Sevilla, A., Rodríguez, H., & Camara, E. (1983). *Danzas y bailes tradicionales del estado de tlaxcala*. Puebla, México: Dirección General de Culturas Populares SEP y Premiá.
- Tlaxcala, D. G. (2009). *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal*. Tlaxcala. México: Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- UNESCO. (1982). *Patrimonio Cultural*. México.



## **“Ecología profunda”: Vocabulario emergente para docentes y alumnos de educación secundaria (Primera parte)**

*Luz María Gómez Ordoñez: luzamar2003@hotmail.com*

*Irene Cuali Álvarez: cuali\_04@hotmail.com*

*María Guadalupe Mendoza Ramírez: gmendozaupn@yahoo.com.mx*

*Jenaro Reynoso Jaime: rjenaro@hotmail.com*

### **Resumen**

**E**ste artículo pone en el centro del debate el discurso ambientalista en las Ciencias Sociales, en particular en el campo educativo, cuyos referentes soportan la reforma educativa actual; sobre todo en el nivel secundaria, y que, sin embargo, son desconocidos por el docente que participa en el desarrollo del currículum. Los referentes teórico/conceptuales que se presentan son la primera parte del vocabulario científico del discurso ambiental posmoderno de la llamada “Ecología profunda”, de este proyecto de investigación documental.

***Palabras clave: Educación ambiental, conciencia ecológica, “ecología profunda”***

*Se requiere más educación ecológica en cuanto a la ética de la tierra...  
no se discute, pero ¿será verdad que sólo se requiere mayor volumen de educación  
¿No faltará algo también en el contenido? Una nueva cultura de conservación... [Aldo Leopold]*

*Conciencia ecológica nos lleva a conservación y  
conservación es un estado de armonía entre el hombre y la tierra: [Aldo Leopold]*

### **Introducción**

Este artículo es la primera aproximación a la comprensión de un vocabulario básico que permita avanzar en la construcción de un lenguaje científico, desde las Ciencias y las Humanidades, de utilidad para los docentes de educación secundaria que abordan la temática medioambiental como eje transversal del currículum integral. Debido a que la formación científica y humanística de los niños y jóvenes se plantea como prioritaria en los lineamientos curriculares de la educación primaria y secundaria, la presente investigación se fundamenta en la necesidad de realizar una indagación documental sobre ciertos conceptos que conforman el pensamiento científico incluidos en el programa de estudios de secundaria de la RIEB. Estos conceptos son el eje de la alfabetización científica en educación básica, por lo que su construcción es una contribución significativa al mejoramiento de la calidad educativa, tanto de los alumnos como de la sociedad.

En las sociedades actuales, la crisis ambiental deteriora, disminuye la calidad de vida, agudiza las diferencias y produce pobreza. Los efectos de la crisis están presentes, la ciudadanía los considera naturales. Es el precio del progreso y el desarrollo, argumentan; la contaminación, la extinción de recursos y la pobreza son las contrapartes de la vida confortable, la sociedad desarrollada. Sin embargo, las mieles del desarrollo sólo han sido alcanzadas en algunos estratos sociales, la mayoría de la población vive en condiciones desiguales, con pobreza, calidad de vida disminuida y un entorno natural degradado, depredado. Si estos efectos son visibles en la vida contemporánea, desde la academia se observa que el discurso ambientalista tiene una larga tradición y ha desarrollado referentes teóricos que los maestros de educación básica deben conocer para actualizarse en el vocabulario ambientalista. Con dicha intención se analizan los textos de tres autores: Frijot Capra, Edgar Morin y Enrique Leff, quienes han conceptualizado el ambiente desde una particular interpretación coincidente en lo esencial: la naturaleza es la condición trascendental de la vida.

Frijot Capra introduce el concepto de la *trama de la vida* donde todo está relacionado, donde hay implicaciones, reciprocidades, la visión holista en sí. Expone el paradigma biocentrista versus el antropocentrista; el primero centrado en el respeto del ser humano hacia la naturaleza y el segundo la actitud avasalladora que no reconoce el valor de la naturaleza. Edgar Morin acuña el término “sociedad planetarizada”, por medio del cual reconoce que la tierra *es una totalidad compleja física/biológica/antropológica* de la vida terrestre e impide que se vea la relación del Hombre con la naturaleza de manera separada, aislada. La humanidad es, para Morin, una entidad planetaria y biosférica. Leff, desde la visión de la economía del desarrollo y la sociología, plantea que se vive una crisis ambiental, la cual implica una crisis social y moral, resultado de la aplicación de un modelo de desarrollo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas; expresa que la crisis ambiental es no sólo una crisis de recursos, sino económica, social, cultural y de valores.

Los tres autores coinciden en señalar las implicaciones del modelo mecanicista, reduccionista del dualismo cartesiano, al explicar la complejidad del mundo natural, social y cultural. Si bien Descartes presenta la idea de un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible distintos y separados, lo hace con la intención de explicar el proceso cognoscitivo. Las ciencias han tomado este paradigma y lo han ensalzado como el paradigma de la ciencia. Para Frijot Capra, Edgar Morin y Enrique Leff el primer reto de las ciencias, es superar dicho paradigma para comprender que todos somos parte de la vida, vivimos en una sociedad planetaria, y retomar, así, la ética de la sustentabilidad integrada por valores, creencias, sentimientos y saberes que renuevan los sentidos existenciales, los mundos de vida y las formas de habitar el planeta tierra.

## 1. Discurso ambiental

Preguntar por el origen de la preocupación ecologista en el siglo veinte nos remite a los movimientos contestatarios de la juventud, a los estudiantes de Francia y Estados Unidos, quienes cuestionaban una sociedad anquilosada, cuyos valores se perdían bajo la simulación y el conformismo. Surgió el movimiento ecologista, las voces desde las Ciencias que daban cuenta del deterioro ambiental que vive el planeta. Rachel Carson muestra en *La primavera silenciosa* cómo los agroquímicos envenenan de manera oculta, pero siempre eficiente, los recursos naturales necesarios para sobrevivir. El modelo de desarrollo capitalista es inviable, diría el estudio coordinado por Meadows: *Los límites del crecimiento*. La ONU, en 1972, convoca, en Estocolmo, a las naciones y planteó la crisis que vive el planeta azul.

Los gobiernos se comprometieron a realizar acciones en pro del rescate del medio ambiente. La labor institucional continuaría en la Conferencia de Río en 1992, en la de Johannesburgo en 2002; además de diversas conferencias que tratarían una problemática especial como la de la educación ambiental, la pobreza o el cambio climático. Es claro, desde entonces, que la cuestión ambiental implica la investigación interdisciplinar donde las Ciencias, las Humanidades, la Filosofía, los saberes y las prácticas permiten comprender el por qué y el cómo de la crisis ambiental.

El debate ambiental cuestiona la fe casi absoluta en la razón, en la ciencia, que surge con la Ilustración, pues dos siglos después el desarrollo, el progreso y la felicidad prometidos siguen siendo ideales y esperanzas de la sociedad. La Revolución industrial exhibe las bondades de la ciencia y la técnica. El problema es que se considera el paradigma cientificista como el único y adecuado, olvidando otros saberes necesarios para entender la complejidad ambiental, en este sentido Leff indica la relevancia del saber ambiental.

### ***1.1 ¿Por qué hablar de educación?***

Es una verdad de Perogrullo que en el debate ecológico son recurrentes argumentos como: "...es que falta educación..." "es que no se valora a la naturaleza", "es que no hay respeto por el entorno", "los gobiernos son *irresponsables*", "la escuela debería enseñarles a respetar la naturaleza", "los maestros no les inculcan el amor por la naturaleza", "en la familia se desconoce la importancia de la naturaleza", "no hay tiempo para enseñar esos temas", etc.

La educación ambiental es un saber complejo, que implica saberes de diversas disciplinas y tiene un carácter esencialmente práctico; a la vez que hay transferencia de información, motiva a practicar ciertas actitudes en pro del medio ambiente; i.e., se transmiten valores, normas y actitudes. Esto, dentro del currículo, se denomina *Educación para la convivencia*. Ahí, se enfatiza el ideal cognoscitivo de aprender a convivir en armonía con el entorno. Reconocer el valor que la naturaleza tiene como elemento trascendental<sup>1</sup> para la vida humana, i.e., la naturaleza da las condiciones para la vida, la naturaleza es la vida, el ser humano es parte de la naturaleza.

Desde el ámbito institucional la problemática ambiental ha sido integrada a los planes y programas educativos en México. En la Reforma de 1972, el paradigma fue el conservacionismo y el proteccionismo; autores como Aldo Leopold dieron la pauta de la protección de los recursos naturales como condición *sine quanon* de la sobrevivencia humana. Más contenidos ecológicos se incorporaron en la década de 1980. En 1993 se acentuó el sesgo naturalista en la educación, a decir de González Gaudiano (2008). Se le reconoce como elemento de la Educación para la convivencia, relacionada directamente con la educación en valores y las ciencias; es decir conjunta humanidades y saberes científicos.

Así en Estados Unidos, en la década de 1970, dentro del apartado de enseñanza de valores, se incorpora la educación ambiental, al igual que la educación al consumidor, la educación multicultural, la educación global, la educación contra las drogas, la educación familiar, entre otras (Parra, 2008). En España, en la

<sup>1</sup> 'trascendental' en el sentido que da Kant, i.e., como las condiciones de posibilidad para la existencia de cualquier objeto de conocimiento.

década de 1980, con el fin de dar una educación integral al alumno, se establece dentro de la Educación General Básica la Educación para la convivencia, que tiene por objeto transmitir a los alumnos, de esa etapa, nociones básicas sobre los derechos y libertades fundamentales. Las temáticas incluidas eran de educación: “moral y cívica, para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, ambiental, sexual, del consumidor, vial” (Parra, 200:74).

La educación ambiental en México se considera en el Programa 2011 como un eje transversal<sup>2</sup>, que está presente desde el preescolar, la primaria y la secundaria.

La temática ambiental implica hablar de diversos saberes, donde las ciencias y las humanidades se interrelacionan en un diálogo propositivo con el fin de contribuir a disminuir las implicaciones negativas de los problemas ambientales en la sociedad. Con el supuesto inicial de que la mayoría de conflictos, en el ambiente, son causados por el ser humano; es decir, son antropogénicos<sup>3</sup>.

La temática se incorpora en los planes y programas desde el preescolar hasta la secundaria, por lo que parecería algo lógico que doce años de educación ambiental prepararía jóvenes para que en su actuar presente y futuro, incorporaran actitudes responsables ante la naturaleza; esto es, manifestaran conciencia ambiental. Sin embargo, la percepción es que aún existen carencias en la educación ambiental. El consumismo que se observa, la actitud ante los desechos donde se desconoce lo más elemental como las 5Rs<sup>4</sup>, la subvaloración de las áreas verdes en las escuelas, el mal uso de la energía eléctrica, del agua, de la luz, denotan la inexistencia del consumo sustentable y de responsabilidad con el entorno.

## ***1.2 Pertinencia de referentes humanistas de apoyo a la educación ambiental***

Reconocida la relevancia de la educación ambiental, en esta primera etapa la investigación se enfoca al análisis de conceptualizaciones de teóricos especialistas en el tema como Fritjot Capra, Enrique Leff Zimmerman y Edgar Morin,

### ***1.2.1 Frijot Capra***

En su obra *La trama de la vida* (1996), este autor interpreta la realidad como un conjunto de sistemas vivos: organismos, sistemas sociales y ecosistemas. Se basa en una nueva percepción de la realidad con profundas implicaciones no sólo para la ciencia y la filosofía, sino también para los negocios, la política, la sanidad, la educación y la vida cotidiana.

Crítica el paradigma tradicional del conocer que considera la visión del universo como un sistema mecánico compuesto de piezas, la del cuerpo humano como una máquina, la de la vida en sociedad como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado a través del crecimiento

<sup>2</sup> La transversalidad permite a la temática ambiental insertarse en el currículo escolar en sus diferentes ámbitos de conocimiento, refuerza el carácter interdisciplinario para entender la complejidad de la crisis ambiental y es relevante en la formación integral de los ciudadanos al trabajar con actitudes, valores y normas.

<sup>3</sup> Si bien hay problemas de contaminación por causas naturales, como por ejemplo la erupción de un volcán, se asume que el mayor número de problemas ambientales son producto del modelo de desarrollo depredador que se vive, activado por el interés de ganancia a corto plazo, sin conciencia del costo social ni de la ética ambiental. (ética de la tierra diría Leopold).

<sup>4</sup> 5Rs: Reusa, Recicla, Reduce, Respeta cualquier manifestación de la naturaleza y Rechaza todo lo que atente a la naturaleza.

económico y tecnológico y, no menos importante, la convicción de que una sociedad en la que la mujer está por doquier sometida al hombre, no hace sino seguir las leyes naturales. Todas estas presunciones se han visto seriamente cuestionadas por los acontecimientos recientes, hasta el punto de que, en nuestros días, está ocurriendo su reconsideración radical.

El nuevo paradigma que plantea Capra (1996) se ubica en una visión holística del mundo; considera al mundo como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes. También podría llamarse una visión ecológica, usando el término «ecológica» en un sentido mucho más amplio y profundo de lo habitual, ya que: “La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza (p. 28-29).

La cuestión de los valores es crucial en la ecología profunda. Es, en realidad, su característica definitoria central. Mientras que el viejo paradigma se basa en valores antropocéntricos, centrados en el hombre, la ecología profunda tiene sus bases en valores ecocéntricos, centrados en la tierra. Es una visión del mundo que reconoce el valor inherente de la vida no humana. Todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas, están vinculados por una red de interdependencias. Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo.

### 1.2.2 Edgar Morin

En la década de 1960, aparecieron las voces que hablaban de la situación crítica que vivía la nave azul, el Planeta Tierra, debido a la contaminación atmosférica y del suelos causa del uso de agroquímicos, entre otros elementos, de agua, del espacio (visual y acústica); aparecieron pensadores como Morin quien expresó el deterioro de los ecosistemas. Hoy, en la segunda década del siglo XXI, vemos que las ideas de progreso y desarrollo quedaron sólo en eso, pues el proceso de crecimiento no ha llevado a mayor bienestar; por el contrario, lo que crece es la pobreza, la degradación natural, la extinción de recursos naturales, la contaminación, la violencia y las migraciones del sur al norte.

Así Morin, se pregunta cómo llegar a ser una verdadera humanidad en los tiempos de incertidumbre y deterioro de la vida cultural y natural de la tierra-patria (Morin, 2005). En esta interrogante, la primera cuestión es que se vive hoy en día en la incertidumbre, hay una crisis donde lo normal es el escepticismo, el peligro es no caer en el escepticismo extremo que lleva a la inamovilidad; ya que si nada es seguro no tiene sentido buscar salidas al conflicto, cualesquiera que se elija no tendrá la certidumbre de que sirva. La hipótesis central de su obra *Tierra patria* es que

...la tierra no es la adición de un planeta físico, más la biósfera, más la humanidad. La tierra es una totalidad compleja física/biológica/antropológica, donde la vida es una emergencia de la historia de la Tierra y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre. La relación del hombre con la naturaleza no puede concebirse de un modo reductor ni de un modo desglosado. La humanidad es una entidad planetaria y biosférica. El ser humano, natural y sobrenatural al mismo tiempo, debe estar arraigado en la naturaleza viva y física, pero emerge y se distingue de ella por la cultura, el pensamiento y la conciencia (p.199).

Para Morin el problema como humanidad es que no hemos desarrollado una *identidad terrena*, “las ideas que más seguras parecían sobre la naturaleza del universo, sobre la naturaleza de la Tierra, sobre la naturaleza de la vida y sobre la propia naturaleza del hombre cayeron en los años 1950-1970, a partir de los progresos concomitantes de la astrofísica, las ciencias de la Tierra, la biología y la paleontología” (p.44); en un recorrido histórico Edgar Morin señala que las revoluciones científicas permiten la aparición de una nueva conciencia planetaria que, sin embargo, hoy está en crisis por la fragmentación del conocimiento que tenemos sobre los problemas planetarios [...]”. Durante el siglo XIX, las Ciencias Naturales reconocen cada vez más al Hombre como ser biológico, mientras que las Ciencias Humanas le reconocen cada vez más como ser psíquico y como ser cultural” (p.45). La identidad del Hombre, es decir, su unidad/diversidad compleja, ha sido ocultada y traicionada, en el propio corazón de la era planetaria, por el desarrollo especializado/compartimentado de las Ciencias. Los caracteres biológicos del Hombre han sido ventilados en los departamentos de Biología y las enseñanzas de medicina; los caracteres psicológicos, culturales y sociales han sido fragmentados e instalados en los distintos departamentos de Ciencias Humanas.

Este problema de identidad provoca que no tengamos conciencia plena de la crisis ecológica y del desarrollo descontrolado de la tecno-ciencia que se presenta por los problemas más generales:

... en los países industrializados como son la contaminación de las aguas, incluidas las capas freáticas; el envenenamiento de los suelos por el exceso de pesticidas y fertilizantes; la urbanización masiva de regiones ecológicamente frágiles; lluvias ácidas; almacenamiento de desechos nocivos entre los más importantes. En los países no industrializados, la desertización, deforestación, erosión y salinización de los suelos, inundaciones, urbanización salvaje de megápolis envenenadas por el anhídrido sulfuroso (que favorece el asma), el monóxido de carbono (que produce trastornos cerebrales y cardíacos), y el bióxido de nitrógeno (p.80).

El desarrollo descontrolado y ciego de la tecno-ciencia es “la fe en la misión provincial” que alimentó la seguridad del progreso, las grandiosas esperanzas del desarrollo futuro. La tecno-ciencia no es sólo la locomotora de la era planetaria. “Ha invadido todos los tejidos de las sociedades desarrolladas, implantando de modo organizado la lógica de la máquina artificial hasta en la vida cotidiana, rechazando la competencia democrática de los ciudadanos en beneficio de los expertos y los especialistas” (p. 105).

¿Cómo recuperar esta conciencia planetaria? Para Morin la posibilidad se centra en recuperar la relación pasado/presente/futuro. La renovación y la complejización de esta relación se basa en dos principios fundamentales: “El primero es el del reconocimiento del derecho de vida para todas las culturas y de las especies vivas, todas las culturas se han modificado de cualquier modo el rearraigo étnico, nacional, religioso, se convierte en regresión cuando se inmoviliza en el pasado, atrofiando la relación entre el presente y el futuro [...] el segundo principio es el de la necesaria reinversión en el *arjé* antropológico/biológico/terrenal, que siendo común a todos los humanos, no impide en absoluto los rearraigos singulares” (p.134). El pasado no es sólo el pasado singular de una etnia o una nación, es el pasado telúrico, hominizador, humano que es necesario apropiarse e integrar en uno mismo.

En estos nuevos términos, la restauración del futuro es de importancia capital y de extrema urgencia para la humanidad. En esta lógica es posible hoy, técnica y materialmente, “reducir las desigualdades, reducir la pobreza, distribuir los recursos, disminuir las degradaciones ecológicas en una palabra *civilizar*



*la tierra;* pero, al mismo tiempo la posibilidad de toma de conciencia del destino común aumenta con los peligros; se alimenta de las amenazas del arma nuclear, de la degradación de la biósfera, de la degradación, mundial también, de la antropósfera por la heroína y el sida” (p.161). La unión planetaria es la exigencia racional mínima para un mundo empequeñecido e interdependiente; pero, esta unión posible parece imposible mientras necesite transformaciones en las estructuras mentales, sociales, económicas, nacionales.

### **1.2.3 Enrique Leff**

Desde la visión sistémica y de la complejidad Enrique Leff analiza los conceptos de sustentabilidad, ética sustentable, racionalidad y saber ambiental. Desde sus primeros escritos, en la década de 1980, ha expresado que la crisis ambiental es una crisis de la civilización, de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y ha negado a las culturas alternas, al Otro.

Los conceptos que ha desarrollado son entre otro: saber ambiental, crisis de civilización, racionalidad ambiental, crisis ambiental, complejidad ambiental, identidad cultural, futuro sustentable, interdisciplinariedad, ética de la sustentabilidad.

Leff aborda la exteriorización continua del ambiente, la coherencia del saber y de la racionalidad ambiental como una cuestión necesaria para la epistemología ambiental: la de pensarse críticamente. Co-herencia en la crítica al pensamiento metafísico, científico y sistémico que hereda y funda la modernidad, y que antecede a la manifestación de la crisis ambiental como crisis del conocimiento. El saber ambiental que emerge de la crisis de la racionalidad del mundo moderno se plasma en el espacio de exterioridad del pensamiento metafísico y del conocimiento científico que buscan abarcarlo y atraerlo hacia su centro de gravedad, pero no logra fundirse en el núcleo de las Ciencias Duras y se disuelve en una reintegración interdisciplinaria de conocimientos. El saber ambiental se mantiene en ese espacio exterior de las Ciencias.

El cambio civilizatorio que anuncia la crisis ambiental coincide con un cambio epistémico en el campo de la filosofía, de la Ciencia y del saber: la transición del estructuralismo y la racionalidad de la modernidad hacia el ecologismo, el pensamiento de la complejidad y la filosofía de la postmodernidad. El saber ambiental cambia las formas de ser en el mundo, en la relación que establece el ser con el pensar, con el saber y el conocer. Es una epistemología política de la vida y de la existencia humana. La “dimensión ambiental” se fue mostrando como un saber que responde a lo impensado por las ciencias.

La complejidad ambiental no sólo integra a las diferentes epistemologías, racionalidades, imaginarios y lenguajes, sino que se constituye por la reflexión del pensamiento sobre lo real. El saber ambiental ultrapasa el campo del conocimiento científico para insertarse en el orden de la racionalidad, que permite enlazar los valores y el saber con el pensamiento y la razón en la orientación de la acción social y la constitución de actores políticos. Leff cuestiona la racionalidad de la modernidad y da un anclaje para una racionalidad ambiental.

Se abren nuevos horizontes y son convocados Nietzsche, Heidegger, Levinas, Derrida y Baudrillard a la construcción del concepto de racionalidad ambiental. Se pone a consideración la relación entre el ser, el pensar, el saber, la identidad y la acción. La ética de Levinas desplaza la idea de otredad hacia un diálogo de saberes, el cual desborda la relación teórica entre los conceptos y procesos materiales. Pone en

juego las relaciones de significación entre lo real y lo simbólico en una política de la diversidad cultural; asimismo, abre el campo de lo posible en la construcción de un futuro sustentable, no como un modelo uniforme que habría de conducir a la humanidad hacia un equilibrio ecológico, sino como un destino forjado por la productividad creativa de la resignificación del mundo que emerge de las diversas formas de significación cultural de la naturaleza, y del encuentro de sus diferencias.

Aprender a aprender la complejidad ambiental tiene como médula una reapropiación del mundo desde el ser y en el ser; un reaprehender más profundo y radical que el aprendizaje de las “ciencias ambientales” que buscan internalizar la complejidad ambiental dentro de una racionalidad en crisis. La solución de la crisis ambiental no es por medio de una gestión racional de la naturaleza y del riesgo del cambio global; esta crisis conduce a interrogar al conocimiento del mundo. De ahí emerge un proyecto de deconstrucción de la lógica unitaria, de la búsqueda de la verdad absoluta, del pensamiento unidimensional, de la ciencia objetiva; del crecimiento del conocimiento, del control creciente del mundo, del dominio de la naturaleza y de la gestión racional del ambiente.

La complejidad emerge como respuesta a esta exigencia del mundo y de la naturaleza por la unificación ideológica, tecnológica y económica. Aprender a aprender la complejidad ambiental implica una revolución del pensamiento, un cambio de mentalidad, una transformación del conocimiento y las prácticas educativas, para construir un nuevo saber y una nueva racionalidad que orienten la construcción de un mundo basado en la sustentabilidad, de equidad y democracia.

Este aprehender el mundo se da a través de conceptos y categorías de pensamiento con los cuales codificamos y significamos la realidad, por medio de formaciones y articulaciones discursivas que constituyen estrategias de poder para la apropiación del mundo. La pedagogía de la complejidad ambiental reconoce que aprehender el mundo parte del ser mismo de cada sujeto; que es un proceso dialógico que desborda toda racionalidad comunicativa construida sobre la base de un posible consenso de sentidos y verdades. Reconoce el conocimiento, mira al mundo como potencia y posibilidad, entiende la realidad como construcción social movilizadora por valores, intereses y utopías.

La pedagogía de la complejidad ambiental se construye en el crisol de un pensamiento no pensado, en un porvenir que aún no es, en el horizonte de una trascendencia hacia la otredad y la diferencia, en la transición hacia la sustentabilidad y la justicia. La ética ambiental juega también un papel relevante; para Leff, es la ética para la sustentabilidad donde deben reconciliarse la razón y la moral. La ética ambiental promueve la gestión participativa en los bienes y servicios ambientales de la humanidad para el bien común, la coexistencia de derechos colectivos e individuales (Leff, 2008).

## **Conclusiones**

Desde su perspectiva particular, podemos reconocer en los tres autores referidos su visión holista, sistémica e inmersa en la teoría de la complejidad.

Con algunas diferencias, en esencia, cuestionan el paradigma tradicional que considera a la realidad como algo fuera del ser humano, basado en el dualismo cartesiano; proponen la comprensión del ser

humano en la conceptualización del todo existente.

Los autores plantean el debate sobre la especialización de las ciencias que ha llevado a parcelar el conocimiento. Así cuando se habla de crisis ecológica lo que se tiene son conocimientos aislados, fragmentados que impiden ver el problema en su complejidad y por ello las soluciones que se dan parten de una visión reducida.

El discurso ambiental para los tres autores no puede reducirse a una “Ciencia”. Cuestionan el saber fragmentado y proponen integrar a todo el saber no sólo de las Ciencias, las Humanidades, la Filosofía, los saberes tradicionales; de todo ello surgen las conceptualizaciones que devienen en paradigmas de comprensión. Leff critica la tecnociencia, que ignora la relevancia de incluir en cualquier análisis las disciplinas sociales, las naturales y las tecnociencias, por supuesto. Lo más adecuado es estudiar al ser humano y su entorno no fragmentados.

Se reconoce la pertinencia de incluir el tema de valores, de la ética de la tierra, de la ética de la sustentabilidad, de la ética ambiental para lograr el conocimiento y la interpretación más adecuada posible.

### Fuentes de referencia

- Capra, Fritjof (1996), *La Trama de la vida*, Barcelona, Anagrama.
- Casas Pérez, Aldo, Leopold, (2007), *Ética de la tierra*, México, UNAM.
- Bonilla Rius, Hernández Castellanos y Sánchez Martínez (1998), “*La educación básica y el desarrollo sustentable en México*” en *Básica Revista de la escuela y del maestro*, mayo-agosto, México, pp. 81-88.
- González Gaudiano (2008), *Educación, medio ambiente y sustentabilidad*, México, Siglo XXI-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Leff, Enrique (2006), *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*, México, Siglo XXI.
- Leff, Enrique (2008), *Discursos sustentables*, México, Siglo XXI.
- Leff, Enrique (coordinador) (2000), *Funtowics, Silvio, de Marchi, Bruna, Carvalho, Isabel, Osorio, Jorge, Pesci, Rubén, Luzzi, Daniel, Riojas, Javier, Esteva, Joaquín, Reyes, Javier, Gómez, Maritza. (2000), La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI.
- Parra Ortiz, José María (2008), *La educación en valores y su práctica en el aula*, Madrid, Tendencias pedagógicas no. 3 pp. 24-38.
- Morin, Edgar (2005), *Tierra Patria*, Barcelona, Kairós.

